

**Luana Frigulha Guisso
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)**

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

24

**Teoria e prática em educação,
ciência e tecnologia**

DIÁLOGO
EDITORIAL

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 24:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

São Mateus

Diálogo Comunicação e Marketing

2026

Diálogos interdisciplinares 24: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia © 2026, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (org.)

Curso

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Projeto gráfico e editoração

Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5850884

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 24: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Luana
Frigulha Guisso, Ivana Esteves Passos de Oliveira.

São Mateus, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2026.

135 p. : il. foto. color. ; 29 cm.

ISBN 978-65-6013-204-7

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de.
II. Guisso, Luana Frigulha.

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Sumário

O PASSADO DE RESISTÊNCIA, PRESENTE DE TRADIÇÃO: MEMÓRIA DOS QUILOMBOS DE CONCEIÇÃO DA BARRA, ESPÍRITO SANTO EM CONJUNTO COM O PAPEL DA RELIGIÃO E DA EDUCAÇÃO	07
---	----

Adriana Rodrigues de Souza Schueng e Márcia Moreira de Araújo

DESAFIOS E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ANÁLISE DAS DESIGUALDADES ENTRE REDES PÚBLICAS E PRIVADAS (2019–2023)	16
--	----

Arianny Rodrigues Pinheiro, Rubia Silva Cunha, Teriene Sellia e Marcus Antonius da Costa Nunes

DO ÓDIO VIRTUAL À VIOLÊNCIA REAL: UMA BREVE ANÁLISE ESTATÍSTICA DA MISOGINIA E O HIPERCONTO COMO ESTRATÉGIA NO ENFRENTAMENTO DA CULTURA DIGITAL	27
---	----

Daniele Furieri Rigo, Arthur Constantino Dutra da Silva, Luciana Teles Moura Pirola e Marcus Antonius da Costa Nunes

PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA TRANSIÇÃO DO TEMPO PARCIAL PARA O INTEGRAL	40
--	----

Edna Bicalho Coutinho e Mariluzia Sartori Deorce

CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA/ES	54
---	----

Eliene Conceição de Jesus e Luciana Teles Moura Pirola

CHATGPT E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INOVAÇÃO
PARA APOIAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL 64
Ildenia Francisco Segantini, Irenilza Ebert Prata, Mônica da Silva, Solange Maria do Valle
e Sônia Antero Cruz

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES
PEDAGÓGICOS E PRÁTICOS NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA 75
Irenilza Ebert Prata e Katia Teixeira Gonçalves

O USO DE APLICATIVOS DE LEITURA IMERSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO LITERÁRIA 89
Leciane Pereira de Moura e Angelo Gil Pezzino Rangel

A ATUAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ – ES, EM
TEMPOS DE PANDEMIA 100
Milene da Silva Weck e Marcus Antonius da Costa Nunes

DA ESCOLA À INTERNET: NOVAS FORMAS DE VIOLÊNCIA E O PAPEL DO
PODER PÚBLICO MUNICIPAL 114
Mirna Danuza Gomes da Fonseca e Pablo Ornelas Rosa

O PASSADO DE RESISTÊNCIA, PRESENTE DE TRADIÇÃO: MEMÓRIA DOS QUILOMBOS DE CONCEIÇÃO DA BARRA, ESPÍRITO SANTO EM CONJUNTO COM O PAPEL DA RELIGIÃO E DA EDUCAÇÃO

A PAST OF RESISTANCE, A PRESENT OF TRADITION: MEMORY OF THE QUILOMBOS OF CONCEIÇÃO DA BARRA, ESPÍRITO SANTO, IN CONJUNCTION WITH THE ROLE OF RELIGION AND EDUCATION

DOI: 10.29327/5850884.1-1

Adriana Rodrigues de Souza Schueng¹
Márcia Moreira de Araújo²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo investiga o passado de resistência, presente de tradição: memória dos quilombos de Conceição da Barra em conjunto com o papel da religião e da educação da Comunidade Quilombola de Conceição da Barra, Espírito Santo. A pesquisa destaca como essas instituições têm sido fundamentais para a preservação da identidade cultural e histórica dos quilombolas, que frequentemente enfrentam o silenciamento de suas vozes e histórias. Através de entrevistas, observações e análise de práticas educativas e religiosas, o estudo revela que a religiosidade serve como um espaço de resistência e fortalecimento comunitário, enquanto a educação é vista como uma ferramenta crucial para a conscientização e mobilização social. O artigo conclui que a interseção entre religião e educação é vital para a valorização da memória quilombola e para a luta por direitos e reconhecimento, propondo que essas vozes silenciadas sejam ouvidas e respeitadas na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Mulheres quilombolas. Lideranças femininas. História de vida. Espiritualidade quilombola.

ABSTRACT

This article investigates the past of resistance and the present of tradition: the memory of the quilombos of Conceição da Barra, in conjunction with the role of religion and education within the Quilombola Community of Conceição da Barra, Espírito Santo. The research highlights how these institutions have been fundamental for preserving the cultural and historical identity of the quilombolas, who often face the silencing of their voices and histories. Through interviews, observations, and the analysis of educational and religious practices, the study reveals that religiosity serves as a space for resistance and community empowerment, while education is seen as a crucial tool for raising awareness and promoting social mobilization. The article concludes that the intersection of religion and education is vital for valuing quilombola memory and for the struggle for rights and recognition, proposing that these silenced voices be heard and respected in the construction of a more just and inclusive society.

Keywords: Quilombola women. Female leadership. Life history. Quilombola spirituality.

1. INTRODUÇÃO

A luta pela valorização e reconhecimento das comunidades quilombolas no Brasil é um tema de grande relevância social e cultural, especialmente em regiões como Conceição da Barra, no Espírito Santo. Este artigo, intitulado "Vozes Silenciadas: O Trabalho da Religião e da Educação no Resgate da Memória sobre a Luta pelo Reconhecimento da Comunidade Quilombola", busca explorar como a intersecção entre religião e educação pode atuar como um poderoso instrumento de resgate e valorização da memória histórica dessas comunidades.

As comunidades quilombolas, formadas por descendentes de africanos escravizados, enfrentam desafios significativos em sua luta por reconhecimento e direitos. Muitas vezes, suas vozes e histórias são silenciadas, tanto pela falta de visibilidade quanto pela marginalização social. Nesse contexto, a religião e a educação emergem como espaços de resistência e afirmação identitária, onde práticas culturais e saberes ancestrais são preservados e transmitidos.

Ao iluminar as vozes silenciadas e destacar o papel da religião e da educação, este artigo pretende não apenas contribuir para o debate acadêmico sobre a memória e a identidade quilombola, mas também fomentar uma reflexão crítica sobre a importância do reconhecimento e da valorização das culturas afro-brasileiras na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2. HISTÓRICO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA

O Quilombo Linharinho é um exemplo notável da resistência de grupos afrodescendentes que, ao longo dos séculos, preservaram suas tradições e cultura, apesar das adversidades históricas e sociais. Hoje, essa comunidade continua a lutar pelo reconhecimento legal de seu território e pelo direito à valorização de sua identidade. A memória, que circula de forma oral e espiritual entre os membros, mantém viva a história dos antepassados e das dificuldades enfrentadas, além de reforçar as práticas culturais como um meio de afirmação e resistência.

O ponto de partida deste percurso acadêmico, ao adentrar o Quilombo Linharinho, foi entender como a memória, a religião e a educação se entrelaçam para garantir a continuidade dessa luta. A memória, carregada de histórias de resistência, tem sido fundamental na transmissão de valores e experiências de geração em geração, principalmente no que diz respeito à preservação da terra e das práticas culturais. A religião, com suas raízes nas tradições afro-brasileiras, é uma força unificadora que, além de ser um espaço de fé, também é um campo de resistência cultural e política. Já a educação, muitas vezes negligenciada no contexto quilombola, é vital não só para o fortalecimento da identidade, mas também como um mecanismo de articulação política e de luta por direitos.

A luta por reconhecimento, muitas vezes abafada pela invisibilidade histórica e pelas disputas territoriais, reflete a luta mais ampla dos quilombos brasileiros.

Assim, o percurso iniciado no Quilombo Linharinho visa não apenas registrar e preservar a memória da comunidade, mas também refletir sobre as formas de resistência cultural e os desafios contemporâneos que ainda precisam ser superados para que a luta por reconhecimento e valorização dessas comunidades se concretize de forma plena.

3. PAPEL DA RELIGIÃO

A religião, especialmente as manifestações religiosas afro-brasileiras, desempenha um papel central na construção da memória e na resistência cultural das comunidades quilombolas. Em Linharinho, práticas religiosas como o Candomblé, a Umbanda, e outras manifestações de fé de origem africana não são apenas espaços de espiritualidade, mas também de afirmação identitária.

A religião funciona como um espaço de resiliência, onde são resgatadas as histórias de luta dos ancestrais, celebradas as tradições e feitas invocações à memória coletiva. As festas religiosas, as orações e os rituais são momentos em que as vozes do passado ecoam no presente, permitindo que a memória de um povo resista ao tempo e à opressão. As igrejas e terreiros são locais de resistência, onde, além de cultivar, os membros da comunidade se reúnem para discutir suas questões de pertencimento, identidade e luta por reconhecimento.

Por exemplo, os rituais religiosos de Linharinho podem ser espaços de reflexão sobre as conquistas e desafios da comunidade na luta pela terra, pela cultura e pelo direito à educação. Muitas vezes, essas práticas religiosas se entrelaçam com a memória histórica da escravidão e da luta pela liberdade, oferecendo um ambiente simbólico e espiritual onde a resistência se renova e se fortalece.

4. EDUCAÇÃO E MEMÓRIA

A educação na comunidade quilombola Linharinho também é um pilar fundamental para o resgate da memória histórica. A educação quilombola não se limita ao currículo formal das escolas, mas envolve a construção de um conhecimento que valorize as raízes, os saberes ancestrais e a cultura quilombola. Assim, a educação se torna uma forma de resistência e de ressignificação do passado, uma maneira de afirmar a identidade e lutar pela justiça social e o reconhecimento.

Nos últimos anos, a educação nas comunidades quilombolas tem buscado, com mais força, incluir conteúdos que falem sobre a história do Brasil sob a ótica das comunidades negras e quilombolas. Isso não apenas valoriza a cultura afro-brasileira, mas também fortalece a luta pelo reconhecimento dos direitos dessas comunidades.

Em Linharinho, as escolas locais, muitas vezes, têm sido espaços onde as crianças e os jovens aprendem sobre as lutas de seus antepassados, sendo sensibilizados para a importância da preservação das tradições culturais e da luta pelo reconhecimento da comunidade no cenário nacional.

A memória coletiva de Linharinho também é construída por meio de práticas educativas informais, como rodas de conversa, encontros comunitários e oficinas culturais, que reforçam a transmissão da história e dos valores quilombolas. Nesse contexto, as escolas e as práticas religiosas se tornam parceiras, promovendo um aprendizado que é tanto acadêmico quanto cultural, espiritual e político.

5. DESAFIOS E CONQUISTAS

O processo de reconhecimento das comunidades quilombolas, incluindo Linharinho, tem sido um longo caminho de lutas jurídicas e políticas, envolvendo tanto o reconhecimento do território quanto a valorização das práticas culturais. O trabalho da religião e da educação, ao resgatar a memória, fortalece o movimento de reconhecimento dessas comunidades e ajuda a superar os desafios impostos pela marginalização social.

Ainda existem desafios, como o racismo estrutural, a falta de acesso a direitos básicos e a exclusão social das comunidades quilombolas. No entanto, o fortalecimento da memória coletiva, a afirmação da identidade e o trabalho de educação e religiosidade podem contribuir para um futuro mais justo, onde o reconhecimento e os direitos das comunidades quilombolas sejam respeitados e valorizados.

A pesquisa sobre a religião e a educação no Quilombo Linharinho, em Conceição da Barra, revela a força e a resiliência dessa comunidade na luta pelo reconhecimento e pela preservação de sua memória histórica e cultural. Através da religiosidade, que serve como um elo com os ancestrais, e da educação, que assegura a transmissão dos saberes e da história, as mulheres e os homens quilombolas têm mantido viva a luta por seus direitos. Ao fazer isso, contribuem para o fortalecimento da identidade quilombola e para o reconhecimento de sua importância histórica e cultural, enfrentando os desafios do racismo e da marginalização social.

6. TESTEMUNHOS E VOZES

Dona Miúda, como uma das líderes espirituais de sua comunidade, foi responsável por manter vivos os rituais religiosos que uniam a fé católica com práticas de matriz africana. Suas orações, rituais e a condução de celebrações religiosas eram momentos fundamentais para reafirmar a memória quilombola, sempre destacando o legado de resistência dos antepassados e as histórias de resistência e luta pela libertação.

No trabalho de Dona Miúda, o sincretismo religioso entre o catolicismo e as religiões de matriz africana era uma forma de preservar a memória histórica, pois permitia que os ensinamentos sobre Iansã, por exemplo, fossem transmitidos como uma forma de celebração de resistência, liberdade e força feminina. A festa de Santa Bárbara, com suas relações com Iansã, era um evento que Dona Miúda utilizava para educar a comunidade, especialmente os jovens, sobre a importância de conhecer a história e de valorizar suas origens.

O trabalho de educação realizado por Dona Miúda também foi central para a luta pela manutenção da memória quilombola, especialmente no contexto do Quilombo Linharinho. A educação, tanto formal quanto informal, não se limitava ao ensino tradicional, mas envolvia a transmissão de valores culturais, a história de luta pela liberdade e, sobretudo, a formação de uma identidade quilombola sólida que passasse de geração em geração.

Dona Miúda, como uma das memórias vivas da comunidade, utilizava sua sabedoria para ensinar às novas gerações sobre a história do quilombo, destacando a importância da luta pela terra, pelos direitos e pela manutenção da cultura. Por meio da oralidade, ela repassava os saberes ancestrais, incluindo histórias sobre a resistência dos quilombos e a importância de Santa Bárbara/Iansã como protetora. Dona Miúda, por meio de reuniões comunitárias, organizava rodas de conversa onde se discutia sobre a história da comunidade e se refletia sobre a importância de preservar a memória coletiva. Esses momentos eram fundamentais para o fortalecimento da identidade quilombola, promovendo a unidade e a solidariedade entre os membros da comunidade.

O trabalho religioso de Dona Miúda também tinha um componente educacional, uma vez que a religiosidade era utilizada como um canal de aprendizado para as questões sociais e culturais. Ao realizar celebrações e rituais, Dona Miúda não apenas transmitia ensinamentos espirituais, mas também criava uma oportunidade educativa para que os mais jovens pudessem compreender o legado de luta dos quilombolas.

As histórias contadas por “Dona Miúda” e outras mulheres da comunidade são fundamentais para a preservação da memória coletiva. Essas narrativas não apenas documentam a história da comunidade, mas também reforçam a identidade e a coesão social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pelo reconhecimento da comunidade quilombola de Conceição da Barra, especialmente a comunidade de Linharinho, é uma jornada profunda que envolve não apenas o enfrentamento de desafios territoriais, mas também a construção de uma memória coletiva que resgata as raízes culturais, históricas e identitárias de seus membros. Nesse processo, os trabalhos da religião e da educação desempenham papéis centrais no fortalecimento da identidade

quilombola e na luta pela conquista de direitos essenciais, como o reconhecimento formal do território e a valorização das tradições da comunidade.

A religiosidade nas comunidades quilombolas, como a de Linharinho, é uma força unificadora e de resistência. Ao longo da história, as práticas religiosas, muitas vezes ligadas a cultos afro-brasileiros e religiões de matriz africana, têm sido instrumentos de fortalecimento da identidade e de resistência contra a opressão e o racismo. A Festa de Santa Bárbara, por exemplo, é uma das expressões mais visíveis da religiosidade popular quilombola, funcionando como um espaço não apenas de expressão espiritual, mas também de afirmação cultural e solidariedade comunitária.

As práticas religiosas ajudam a preservar e transmitir o conhecimento tradicional, funcionando como um canal de transmissão intergeracional da história e das memórias de luta. Além disso, a religião tem sido um ponto de apoio na resistência a preconceitos e na mobilização pela titulação e reconhecimento dos territórios, promovendo a integração e o fortalecimento da comunidade.

A educação, especialmente no contexto das comunidades quilombolas, desempenha um papel crucial no resgate da memória histórica e na afirmação da identidade. No caso de Linharinho, a educação tem sido uma ferramenta poderosa para combater a invisibilidade histórica e para garantir que as novas gerações compreendam a importância da luta pela posse da terra e pelo reconhecimento de direitos.

A educação escolar vinculada à história e cultura afro-brasileira ajuda a descolonizar o saber, promovendo uma reflexão crítica sobre a história da escravidão, a resistência dos quilombos e os desafios enfrentados pelas comunidades na atualidade. O ensino de valores comunitários, como a solidariedade, o respeito à diversidade e o orgulho pela ancestralidade, contribui para a construção de uma geração de jovens conscientes de sua identidade quilombola e comprometidos com a luta por direitos.

Além disso, o trabalho da educação no resgate da memória se estende a iniciativas de formação continuada para adultos, muitas vezes organizadas pela própria comunidade ou com o apoio de parceiros externos, que têm como objetivo preservar a história local e criar espaços de diálogo e aprendizado coletivo.

O resgate da memória da comunidade quilombola de Linharinho não pode ser dissociado da integração entre religião e educação. Ambas as esferas, enquanto aparentemente distintas, estão profundamente conectadas na construção de uma narrativa coletiva que fortalece a identidade e a luta política da comunidade.

A religião oferece os meios simbólicos e espirituais para a preservação da história e das tradições, enquanto a educação oferece a estrutura intelectual e a crítica social necessária para

compreender e refletir sobre essa história, ampliando o impacto da luta pelo reconhecimento de direitos. Ambas as áreas se complementam, permitindo que as memórias silenciadas sejam trazidas à tona, reforçando a importância da memória coletiva para o enfrentamento das injustiças sociais e raciais e para o fortalecimento da luta por reconhecimento.

Apesar dos avançados esforços da comunidade quilombola de Linharinho, o caminho para o reconhecimento completo do território e da história quilombola ainda é repleto de desafios. A discriminação racial, os preconceitos religiosos, a falta de políticas públicas adequadas e as dificuldades na regularização fundiária ainda são obstáculos significativos.

No entanto, o trabalho da religião e da educação tem mostrado ser um instrumento poderoso de resistência e mobilização, permitindo que a memória da luta seja preservada e transmitida, garantindo a continuidade da luta pela justiça social e pelo direito à terra. As gerações futuras de Linharinho, armadas com o conhecimento da sua história e fortalecidas pela sua identidade religiosa e educacional, têm uma base sólida para continuar a defender e avançar nas conquistas sociais, políticas e culturais da comunidade.

REFERÊNCIAS

SILVA, João da; PEREIRA, Maria. Vozes Silenciadas: O Trabalho da Religião e da Educação no resgate da Memória sobre a Luta pelo reconhecimento da Comunidade Quilombola em Conceição da Barra-ES. **Revista de Estudos Afro-Brasileiros**, Conceição da Barra, v. 10, n. 2, p. 45-67, jul. 2023. Disponível em: <http://www.revistaestudosafrobrasileiros.com/artigo123>. Acesso em: 15 out. 2023.

Gonzalez, A. M. (2015). **Religião e Educação: Caminhos para a Memória e Identidade Quilombola**. Editora XYZ.

SILVA, J. R. (2018). A Luta pelo Reconhecimento das Comunidades Quilombolas no Espírito Santo. **Revista de Estudos Afro-Brasileiros**, 12(2), 45-67.

PEREIRA, L. M. (2020). **Educação e Memória: O Papel das Instituições Religiosas nas Comunidades Quilombolas**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo.

SOUZA, T. A. (2019). **Identidade e Resistência: A Comunidade Quilombola de Conceição da Barra**. Editora ABC.

OLIVEIRA, F. C. (2021). **Religião e Cultura: A Influência das Práticas Religiosas na Educação Quilombola**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Espírito Santo.

AGUIAR, Maciel de. **Os últimos zumbis: a saga dos negros do Vale do Cricaré durante a escravidão**. 2. ed. Porto Seguro: Brasil-Cultura, 2001.

AGUIAR, Roberto A. R. **Direito, poder e opressão**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Alfa-Omega, 1990.

ALMADA, Vilma Paraíso Ferreira de. **Escravidão e transição: O Espírito Santo, 1850-1888**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Estudos sobre estrutura agrária e cafeicultura no Espírito Santo**. Vitória: SPDC/Ufes, 1993.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 43-81.

GOMES, A. R. (2012). **Religiões afro-brasileiras e a construção da identidade quilombola**. Editora ABC. A obra explora a relação entre as religiões de matriz africana e a resistência cultural e social nas comunidades quilombolas, destacando o papel da religião na luta pelo reconhecimento e valorização das tradições.

_____. Povos e comunidades tradicionais atingidos por conflitos de terra e atos de violência. In: CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; WICHINIESKI, Isolete (Coord.). **Conflitos no campo: Brasil 2009**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 65-72.

ALMEIDA, Cândido Mendes de. **Ordenações Filipinas**, vols. 1 a 5, Rio de Janeiro: Cândido Mendes de Almeida, 1870. Disponível em: . Acesso em: 28 ago. 2011.

AMARAL, Marina. Quilombos: nossa terra tem mais donos: Terra de preto. **Caros Amigos**, São Paulo, ano 2, n. 14, p. 18-23, maio 1998. ARENDT, Hannah. A promessa da política. Tradução de Pedro Jorgensen. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

_____. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

SANTOS, R. A. (2018). **Educação quilombola: Desafios e perspectivas no Espírito Santo**. Editora PQR. Este livro discute os desafios e as conquistas da educação nas comunidades quilombolas do Espírito Santo, com ênfase na educação como ferramenta de fortalecimento da memória e identidade quilombola, além de abordar as questões relacionadas ao direito à terra e ao reconhecimento.

Brasil, A. (2017). **Territórios quilombolas e luta por reconhecimento: Um estudo sobre Conceição da Barra, ES**. Editora ABCD. A pesquisa se concentra no processo de luta pela titulação das terras quilombolas em Conceição da Barra, ES, e aborda o papel da memória coletiva e das práticas educacionais no fortalecimento da luta política das comunidades quilombolas.

OLIVEIRA, M. J. (2014). **Memórias e educação**: A construção da identidade nas comunidades quilombolas. Editora ZYX. Este livro explora o papel da educação na preservação das memórias das comunidades quilombolas, destacando como o ensino das histórias e valores quilombolas pode ajudar na luta por reconhecimento e na preservação da memória cultural.

FARIAS, L. (2016). A luta quilombola por reconhecimento e territórios: A experiência de Conceição da Barra (ES). **Cadernos de Estudos Afro-Brasileiros**, 10(2), 77-91. Artigo que examina o processo de luta da comunidade quilombola de Conceição da Barra por reconhecimento de seu território e as implicações disso para a memória coletiva da comunidade, com um foco na educação e práticas religiosas como estratégias de resistência.

NOGUEIRA, L. (2019). A memória, a terra e a luta: O contexto quilombola em Conceição da Barra. **Journal of Afro-Brazilian Studies**, 15(3), 43-59. Pesquisa acadêmica que detalha a luta da comunidade quilombola de Conceição da Barra, com uma análise de como as práticas educacionais e religiosas são usadas como ferramentas para preservar a memória e garantir o reconhecimento da identidade quilombola.

DESAFIOS E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ANÁLISE DAS DESIGUALDADES ENTRE REDES PÚBLICAS E PRIVADAS (2019–2023)

CHALLENGES AND ADVANCES IN BRAZILIAN EDUCATION:
AN ANALYSIS OF INEQUALITIES BETWEEN PUBLIC AND PRIVATE NETWORKS (2019–2023)

DOI: 10.29327/5850884.1-2

Arianny Rodrigues Pinheiro¹

Rubia Silva Cunha²

Teriene Sellia³

Marcus Antonius da Costa Nunes⁴

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo analisa a evolução das escolas públicas e privadas no Brasil nos últimos dez anos, destacando os avanços tecnológicos, os desafios enfrentados e o impacto das políticas públicas sobre a educação básica, técnica e superior. A educação, reconhecida como um pilar essencial para o desenvolvimento social e econômico, reflete, no Brasil, as desigualdades históricas e regionais que afetam o acesso e a qualidade do ensino. A coexistência dos sistemas público e privado evidencia disparidades estruturais, nas quais as escolas públicas, apesar de atenderem à maioria dos estudantes, enfrentam limitações financeiras e de infraestrutura, enquanto o setor privado mantém sua liderança, especialmente no ensino superior. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender as transformações recentes no setor educacional e os reflexos das políticas públicas na redução das desigualdades regionais e sociais. A metodologia baseia-se na análise quantitativa e descritiva de dados dos Censos Escolar e da Educação Superior (2019–2023), com foco na dependência administrativa das escolas e na oferta de vagas nos níveis técnico e superior. Os resultados apontam avanços na ampliação do acesso, mas revelam desafios persistentes na qualidade do ensino e na equidade entre regiões e setores. Este estudo contribui para o debate sobre a construção de um sistema educacional mais inclusivo e eficiente, capaz de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação e promover a justiça social por meio da educação.

Palavras-chave: Desigualdade educacional; Redes de ensino; Educação pública e privada; Políticas educacionais; Qualidade da educação.

ABSTRACT

This article analyzes the evolution of public and private schools in Brazil over the past ten years, highlighting technological advancements, the challenges faced, and the impact of public policies on basic, technical, and higher education. Education, recognized as an essential pillar for social and economic development, reflects, in Brazil, the historical and regional inequalities that affect access to and the quality of education. The coexistence of public and private systems reveals structural disparities, in which public schools, despite serving the majority of students, face financial and infrastructural limitations, while the private sector maintains its leadership, especially in higher education. The study is justified by the need to understand recent transformations in the education sector and the effects of public policies on reducing regional and social inequalities. The methodology is based on a quantitative and descriptive analysis of data from the School Census and Higher Education Census (2019–2023), focusing on the administrative dependency of schools and the provision of places in technical and higher education. The results indicate progress in expanding access but reveal persistent challenges in the quality of education and equity across regions and sectors. This study contributes to the debate on building a more inclusive and efficient educational system, capable of meeting the demands of a constantly changing society and promoting social justice through education.

Keywords: Education systems; Public and private schools; Social inequality; Educational quality; Brazil.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um dos principais fundamentos para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e próspera. No Brasil, a coexistência de sistemas públicos e privados de ensino reflete as desigualdades e complexidades de um país de dimensões continentais. Nos últimos dez anos, o setor educacional passou por mudanças significativas, impulsionadas por políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação básica, técnica e superior.

Embora avanços tenham sido registrados, como o aumento no número de instituições e vagas, os desafios persistem. A qualidade do ensino, a equidade no acesso e a integração entre as redes públicas e privadas permanecem como barreiras importantes. Diferenças estruturais entre escolas federais, estaduais, municipais e privadas ainda refletem desigualdades regionais e sociais, dificultando o alcance de uma formação plena para milhões de estudantes.

Diante desse cenário, questiona-se em que medida as transformações recentes no sistema educacional brasileiro têm contribuído para a redução ou a reprodução das desigualdades entre as redes públicas e privadas de ensino.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a evolução das escolas públicas e privadas no Brasil na última década, com foco nas desigualdades de acesso e qualidade educacional, considerando os avanços tecnológicos, os desafios estruturais e o impacto das políticas públicas sobre a organização e a oferta educacional nos diferentes níveis de ensino.

Parte-se da hipótese de que, apesar da ampliação do acesso à educação, especialmente nos níveis técnico e superior, as desigualdades entre as redes de ensino permanecem, refletindo limitações estruturais, financeiras e regionais que dificultam a consolidação de um sistema educacional mais equitativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Breve Histórico da Educação no Brasil

A história da educação no Brasil reflete transformações sociais, políticas e econômicas que moldaram o país ao longo dos séculos. Durante o período colonial, a educação era controlada pelos jesuítas, com foco na catequização indígena e na formação das elites. Com a independência e a Constituição de 1824, surgiram iniciativas voltadas à criação de escolas primárias, embora o acesso permanecesse restrito. Na República Velha, a descentralização educacional atribuiu aos estados e municípios a responsabilidade pelo ensino, porém as escolas públicas eram frequentemente precárias, enquanto as instituições privadas, muitas vezes vinculadas à Igreja Católica, desempenhavam papel central.

O governo de Getúlio Vargas promoveu a centralização e a expansão da educação pública, incluindo reformas que fortaleceram o ensino técnico, ainda que voltadas, em grande medida, para os grupos socialmente privilegiados. Durante o regime militar, o ensino técnico consolidou-se, ao mesmo tempo em que o setor privado, especialmente no ensino superior, apresentou crescimento significativo.

Com a redemocratização, a Constituição de 1988 ampliou o acesso à educação, ao estabelecer a universalização do ensino fundamental, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) regulamentou a coexistência entre os sistemas público e privado. Atualmente, as escolas públicas predominam na educação básica, enquanto o setor privado exerce maior presença no ensino superior, evidenciando a persistência de desafios históricos relacionados à desigualdade e ao financiamento da educação no Brasil.

2.2. Políticas Educacionais e Desigualdades no Brasil

As políticas educacionais no Brasil têm desempenhado papel relevante na ampliação do acesso à educação, especialmente nas últimas décadas. Programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e iniciativas voltadas ao ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), têm contribuído para o aumento do número de vagas nos diferentes níveis de ensino. Essas ações evidenciam uma estratégia de ampliação do acesso, com foco na redução de barreiras financeiras e na promoção da inclusão social. No entanto, a efetividade dessas políticas ainda enfrenta limitações, sobretudo em razão das desigualdades históricas que caracterizam o sistema educacional brasileiro, as quais, conforme argumenta Pierre Bourdieu, tendem a ser reproduzidas pelas próprias estruturas institucionais de ensino (Bourdieu; Passeron, 1990).

As desigualdades educacionais no Brasil manifestam-se, sobretudo, em dimensões regionais e sociais. Regiões mais desenvolvidas, como o Sudeste e o Sul, concentram melhores condições de infraestrutura escolar, maior disponibilidade de professores qualificados e melhores indicadores de desempenho acadêmico. Em contrapartida, o Norte e o Nordeste enfrentam desafios relacionados à precariedade das condições de ensino, à escassez de recursos e ao acesso limitado à educação de qualidade. No plano social, essas desigualdades são agravadas por diferenças econômicas, que dificultam a permanência de estudantes de baixa renda no sistema educacional, mesmo quando o ensino é gratuito, reforçando o que François Dubet (Dubet, 2011) denomina como desigualdades de percurso, nas quais o acesso não garante, necessariamente, condições equitativas de permanência e sucesso escolar.

Nesse sentido, a ampliação do acesso à educação, embora relevante, não implica automaticamente a superação das desigualdades estruturais entre regiões e redes de ensino, inseridas em um contexto mais amplo de desigualdade socioeconômica, conforme discutido por Thomas Piketty (2014). Como destacam estudos contemporâneos sobre políticas educacionais, a democratização do acesso deve ser acompanhada por estratégias que assegurem qualidade, permanência e equidade, sob o risco de reproduzir assimetrias históricas entre diferentes grupos sociais. No contexto brasileiro, essa dinâmica evidencia a necessidade de compreender a educação não apenas como expansão de vagas, mas como um campo marcado por disputas sociais, econômicas e simbólicas, que influenciam diretamente os resultados educacionais.

Como argumenta Ribeiro (1996), a educação no Brasil foi historicamente estruturada de modo a refletir os aspectos sociais e econômicos que moldaram o sistema educacional, com ênfase nas diferenças entre as escolas públicas e privadas. O autor destaca a educação como uma ferramenta de controle social desde o período colonial, quando os jesuítas estabeleceram uma estrutura voltada à formação das elites e à catequização dos povos indígenas. Nesse contexto, o acesso ao ensino médio e superior permaneceu, por longo período, restrito às classes privilegiadas, contribuindo para a reprodução de desigualdades que persistem até os dias atuais.

Souza (2004) ressalta que as reformas educacionais no Brasil frequentemente priorizaram interesses econômicos em detrimento da ampliação efetiva da equidade no sistema educacional. Organismos internacionais, como a UNESCO (2023), destacam que as reformas educacionais ao longo dos diferentes períodos históricos, incluindo aquelas promovidas durante o Estado Novo, ampliaram a abrangência do sistema público, mas não foram suficientes para eliminar o elitismo no acesso ao ensino superior nem para equilibrar as desigualdades entre os setores público e privado.

Esses autores reforçam a compreensão de que o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro foi fortemente influenciado por interesses políticos e econômicos, priorizando, em muitos momentos, a formação de grupos privilegiados em detrimento da universalização do acesso à educação de qualidade. Essa dinâmica reflete-se na coexistência das redes públicas e privadas, em que o setor público concentra a maior parte das matrículas na educação básica, enquanto as instituições privadas predominam no ensino superior e técnico, especialmente nas regiões mais desenvolvidas.

Essas abordagens são fundamentais para compreender as desigualdades educacionais contemporâneas e os desafios enfrentados pelas políticas públicas na promoção da equidade entre os sistemas de ensino.

No plano normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade (Art. 2º). O sistema educacional organiza-se em dois grandes setores: o público, que abrange escolas federais, estaduais e municipais; e o privado, que inclui instituições particulares, confessionais e filantrópicas.

O artigo 3º da LDB define os princípios do ensino no Brasil, incluindo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como a garantia de padrão de qualidade. Esses princípios evidenciam a responsabilidade do Estado em reduzir desigualdades e promover a equidade educacional.

O artigo 4º reforça a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público nas etapas fundamentais, destacando o dever do Estado em assegurar o acesso universal à educação básica. Já o artigo 7º estabelece que a iniciativa privada pode atuar no campo educacional, desde que submetida à autorização e supervisão do poder público, reforçando o caráter regulado da coexistência entre os setores público e privado.

A LDB também define a organização federativa da educação, distribuindo responsabilidades entre União, estados e municípios, o que contribui para a estruturação do sistema, mas também evidencia desigualdades regionais decorrentes das diferentes capacidades de financiamento entre os entes federados.

Por fim, destaca-se o papel da União na definição de normas gerais e na avaliação da qualidade educacional, por meio de indicadores como o IDEB, que permite monitorar o desempenho das instituições de ensino e comparar resultados entre diferentes redes.

O referencial teórico apresentado evidencia que a coexistência dos sistemas público e privado no Brasil reflete tanto avanços quanto desafios estruturais no campo educacional. Enquanto as escolas públicas desempenham papel central na democratização do acesso à educação, especialmente nas etapas iniciais, as instituições privadas se destacam pela infraestrutura e pelo desempenho acadêmico, ao mesmo tempo em que contribuem para a manutenção de desigualdades históricas.

As políticas públicas adotadas nas últimas décadas, como o FUNDEB e o ProUni, têm buscado reduzir essas disparidades, promovendo maior inclusão social e regional. No entanto, as análises teóricas e históricas indicam que as desigualdades no acesso, na permanência e na qualidade da educação permanecem como desafios centrais do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como essas dinâmicas se manifestam empiricamente, especialmente no que se refere à organização das redes de ensino e à oferta de vagas nos diferentes níveis educacionais, justificando a análise proposta neste estudo.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quantitativa, de natureza descritivo-analítica, baseada na análise de dados secundários provenientes dos Censos Escolares e do Censo da Educação Superior, realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período de 2019 a 2023.

Esses levantamentos anuais fornecem informações sobre a estrutura das instituições de ensino no Brasil, permitindo uma análise da evolução das redes públicas e privadas, bem como da oferta de vagas nos níveis técnico e superior. Os dados foram analisados de forma comparativa e temporal, considerando a distribuição das instituições por dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada) e a evolução da oferta de vagas ao longo do período estudado.

No que se refere à dependência administrativa, foram examinados os percentuais de participação de cada rede no total de instituições de ensino, destacando as diferenças entre as esferas públicas e o setor privado.

A análise da oferta de vagas concentrou-se nos níveis técnico e superior, considerando, no ensino técnico, as redes federal, estadual, municipal e privada, e, no ensino superior, a participação de instituições públicas e privadas na oferta de matrículas.

Os dados foram organizados em tabelas e gráficos comparativos, com o objetivo de evidenciar tendências de crescimento, diferenças regionais e assimetrias entre os setores. Como limitação, destaca-se que a pesquisa se baseia exclusivamente em dados secundários, não contemplando análises qualitativas sobre as condições pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem.

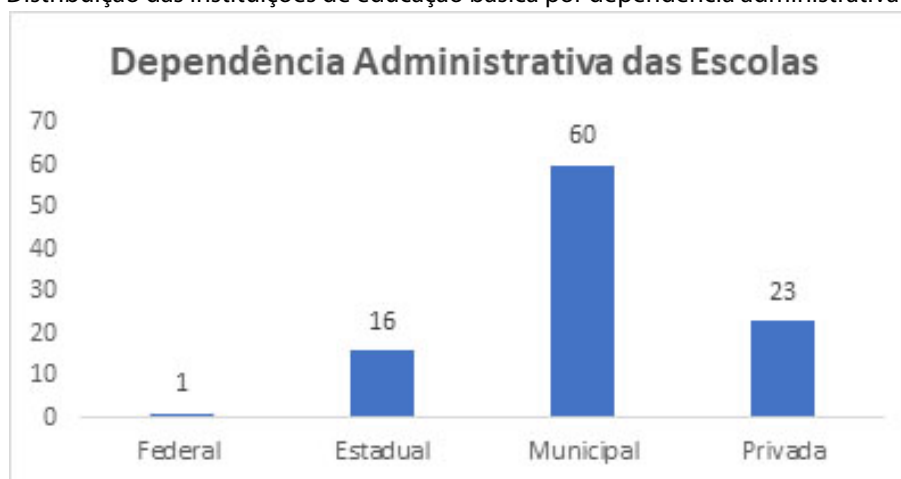
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados obtidos a partir dos Censos Escolares e do Censo da Educação Superior (2019–2023) revelam mudanças importantes na estrutura educacional brasileira, com ênfase na dependência administrativa das escolas e na oferta de vagas nos níveis técnico e superior. Esses resultados refletem tanto os avanços quanto os desafios enfrentados no setor educacional.

Dependência Administrativa das Escolas (2019–2023)

A análise dos dados do Censo Escolar demonstra que, entre 2019 e 2023, as redes municipais continuam sendo responsáveis pela maior parte das instituições de educação básica no Brasil, representando cerca de 60% do total. As redes estaduais correspondem a aproximadamente 16%, enquanto as federais representam menos de 1% das escolas. O setor privado, por sua vez, mantém participação significativa, com cerca de 23% das instituições.

Gráfico 1 – Distribuição das instituições de educação básica por dependência administrativa (2019–2023)



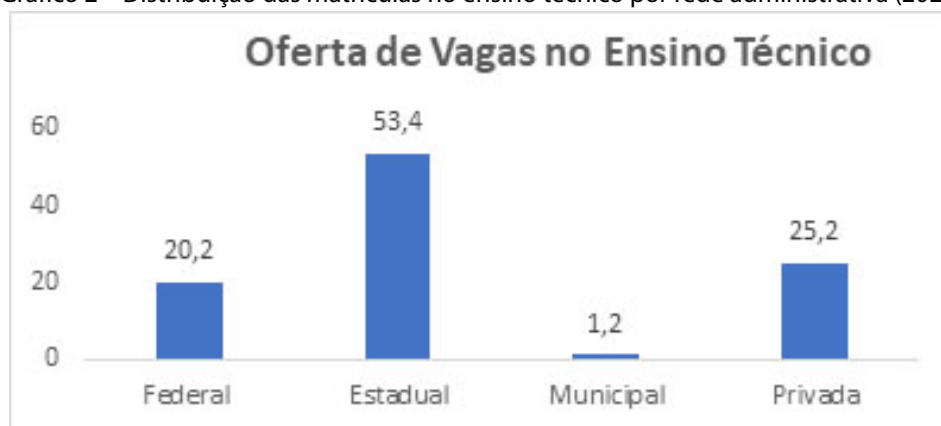
Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo da Educação Superior (2022).

Esses números evidenciam a centralidade das redes públicas na garantia do acesso à educação básica, especialmente nas etapas iniciais. No entanto, também revelam a persistência de assimetrias estruturais entre os diferentes níveis de ensino, sobretudo quando comparados ao setor privado, cuja presença se torna mais expressiva no ensino médio, especialmente nas regiões Sul e Sudeste. Esse cenário dialoga com a perspectiva de Pierre Bourdieu, ao indicar que a ampliação do acesso não implica, necessariamente, a redução das desigualdades educacionais.

Oferta de Vagas no Ensino Técnico (2019–2023)

A oferta de vagas no ensino técnico apresentou crescimento ao longo do período analisado, impulsionada principalmente pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 2022, essa rede foi responsável por 20,2% das matrículas, enquanto as redes estaduais concentraram a maior parcela, com 53,4%. As redes municipais e privadas participaram com 1,2% e 25,2%, respectivamente.

Gráfico 2 – Distribuição das matrículas no ensino técnico por rede administrativa (2022)



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo da Educação Superior (2022).

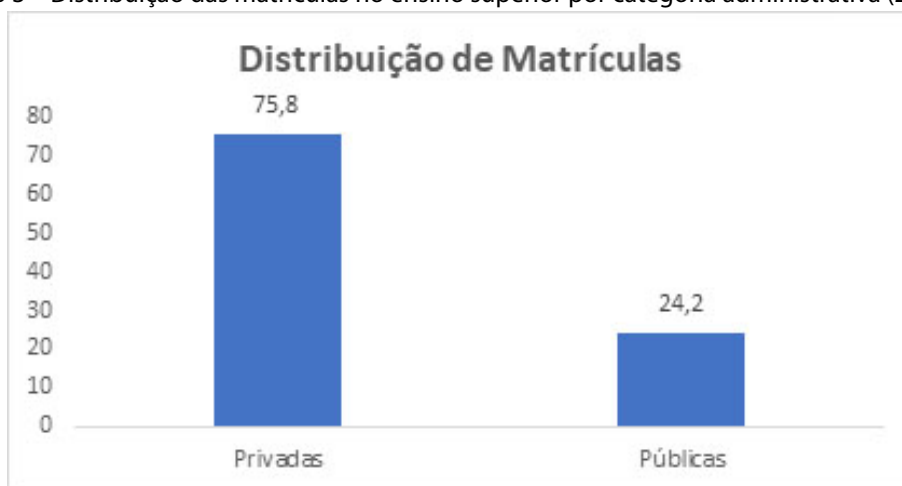
Embora o ensino técnico tenha se expandido, os dados indicam a permanência de disparidades regionais relevantes. Regiões como o Norte e o Nordeste apresentam menor oferta de cursos técnicos, o que limita o acesso à formação profissional. Esses dados sugerem que a expansão do ensino técnico ocorre de forma desigual entre as regiões, evidenciando limites das políticas públicas no que se refere à promoção de equidade territorial e à democratização efetiva da educação profissional.

Observa-se, portanto, que as redes estaduais e privadas concentram a maior parte das matrículas no ensino técnico, com destaque também para a participação da rede federal, que desempenha papel estratégico na qualificação profissional no país.

Oferta de Vagas no Ensino Superior (2019–2023)

No ensino superior, conforme o Gráfico 3, os dados confirmam a predominância das instituições privadas, responsáveis por cerca de 75,8% das matrículas em 2022, fenômeno associado ao processo de expansão e massificação do ensino superior, conforme discutido por Martin Trow (1973).

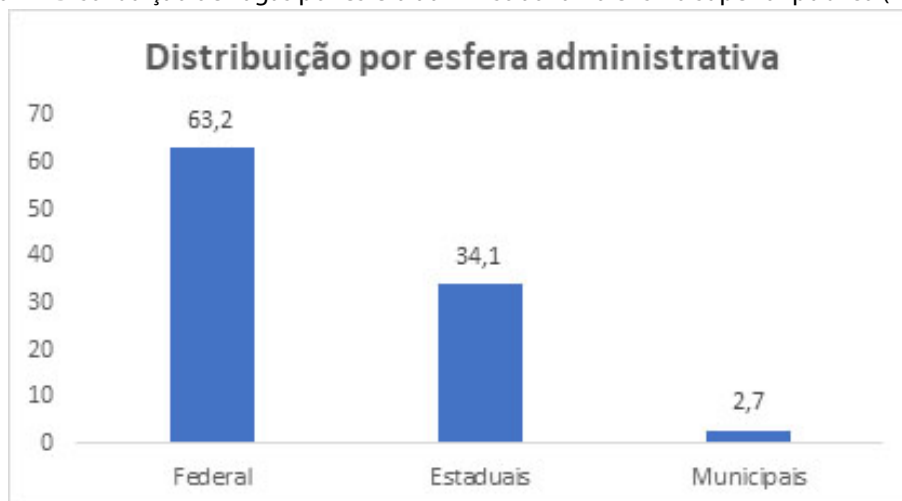
Gráfico 3 – Distribuição das matrículas no ensino superior por categoria administrativa (2022)



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo da Educação Superior (2022).

As instituições públicas, embora minoritárias, mantêm relevância, especialmente as universidades federais, que concentram 63,2% das matrículas públicas, seguidas pelas estaduais (34,1%) e municipais (2,7%).

Gráfico 4 – Distribuição de vagas por esfera administrativa no ensino superior público (2022)



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Censo da Educação Superior (2022).

O Gráfico 4 evidencia a predominância das instituições federais na oferta de vagas no ensino superior público, indicando o papel central da União na sustentação desse nível educacional.

A predominância do setor privado no ensino superior reforça a lógica de segmentação do sistema educacional brasileiro, na qual diferentes grupos sociais acessam distintas formas de formação. Conforme aponta François Dubet, a ampliação do acesso não elimina as desigualdades, podendo reorganizá-las em novas formas de estratificação educacional.

As universidades federais permanecem como referência em qualidade de ensino e pesquisa, mas enfrentam desafios relacionados à expansão e ao financiamento. Por outro lado, o crescimento do setor privado, especialmente por meio da educação a distância, tem ampliado o acesso, embora levante questionamentos quanto à qualidade e às condições de formação oferecidas.

Desigualdades e Desafios

Os resultados evidenciam a persistência de desigualdades regionais e sociais no sistema educacional brasileiro. Regiões como o Norte e o Nordeste continuam enfrentando limitações relacionadas à infraestrutura, ao acesso e à qualidade do ensino. O setor público, embora seja responsável pela maior parte das matrículas na educação básica, ainda lida com restrições financeiras e estruturais que impactam os resultados educacionais.

No ensino superior, a predominância do setor privado e a competição desigual entre estudantes de escolas públicas e privadas nos processos seletivos reforçam barreiras de acesso, especialmente para alunos de baixa renda. Esses resultados indicam que a ampliação da

oferta educacional, embora relevante, não é suficiente para garantir equidade no sistema educacional, corroborando análises internacionais, como as da OECD (2022), que apontam que o aumento do acesso não elimina, por si só, as desigualdades educacionais.

Dessa forma, torna-se fundamental a formulação de políticas públicas que articulem não apenas o aumento de vagas, mas também a permanência, a qualidade do ensino e a redução das desigualdades estruturais entre regiões e redes de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados dos Censos Escolares e da Educação Superior entre 2019 e 2023 evidencia avanços na ampliação da oferta de vagas e na organização das redes públicas e privadas no Brasil. As redes municipais permanecem como principais responsáveis pela educação básica, enquanto as instituições federais se destacam na oferta de ensino técnico e superior, desempenhando papel estratégico na ampliação do acesso. Por sua vez, o setor privado consolida sua predominância no ensino superior, especialmente com a expansão da educação a distância, ampliando o alcance desse nível de ensino.

No entanto, os resultados indicam que tais avanços não foram suficientes para reduzir de forma significativa as desigualdades estruturais entre as redes de ensino. As disparidades regionais e sociais persistem, especialmente em regiões como o Norte e o Nordeste, onde a oferta educacional e as condições de infraestrutura ainda se mostram limitadas. Nesse sentido, confirma-se a hipótese deste estudo de que a ampliação do acesso à educação não implica, necessariamente, a superação das desigualdades, as quais permanecem associadas a fatores estruturais, financeiros e regionais.

Dessa forma, em resposta ao problema de pesquisa, conclui-se que as transformações recentes no sistema educacional brasileiro têm contribuído mais para a reorganização do acesso do que para a efetiva redução das desigualdades entre as redes públicas e privadas de ensino.

Esses resultados reforçam a necessidade de políticas públicas mais integradas, que articulem não apenas a ampliação de vagas, mas também a garantia de permanência, qualidade e equidade no sistema educacional. Investimentos em infraestrutura, formação docente e estratégias de inclusão social tornam-se fundamentais para a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente.

Por fim, destaca-se que este estudo contribui ao evidenciar, a partir de dados empíricos recentes, as dinâmicas de desigualdade que atravessam o sistema educacional brasileiro, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes. Como limitação, ressalta-se o uso exclusivo de dados quantitativos, indicando a necessidade de pesquisas futuras que aprofundem a análise qualitativa das condições educacionais e dos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2024.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar e Censo da Educação Superior 2019–2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2022: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2022.
- PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- RIBEIRO, Darcy. **A educação como instrumento de controle social**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- SOUZA, Luciana de. Reformas educacionais e interesses econômicos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 123–145, jul. 2004.
- UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <http://unesco.org/reports>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- TROW, Martin. **Reflections on the Transition from Elite to Mass Higher Education**. Berkeley: University of California, 1973.

DO ÓDIO VIRTUAL À VIOLÊNCIA REAL: UMA BREVE ANÁLISE ESTATÍSTICA DA MISOGINIA E O HIPERCONTO COMO ESTRATÉGIA NO ENFRENTAMENTO DA CULTURA DIGITAL

FROM VIRTUAL HATE TO REAL VIOLENCE: A BRIEF STATISTICAL ANALYSIS OF MISOGYNY AND
HYPERFICTION AS A STRATEGY IN CONFRONTING DIGITAL CULTURE

DOI: 10.29327/5850884.1-3

Daniele Furieri Rigo¹
Arthur Constantino Dutra da Silva²
Luciana Teles Moura Pirola³
Marcus Antonius da Costa Nunes⁴

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo analisa a correlação entre a disseminação de discursos de ódio contra mulheres em ambientes digitais e a persistência de elevados índices de violência de gênero no Brasil, com recorte no Espírito Santo. De natureza quanti-qualitativa, o texto realiza um cruzamento de dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023-2025), SaferNet, NetLab/UFRJ e SESP/ES. A análise revela uma simbiose entre o mundo virtual e o físico: a sofisticação das redes de ódio online e o aumento de crimes cibernéticos encontram paridade no crescimento da letalidade feminina, evidenciado pelo aumento de 11,4% nos feminicídios capixabas em 2024. Fundamentado na pedagogia dos multiletramentos, o texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado (UNIVC) que busca o enfrentamento da misoginia por meio do letramento crítico. A intervenção propõe a co-criação de hipercontos como ferramenta de engajamento, concluindo que a escola pode instrumentalizar estudantes para desconstruir narrativas violentas e interromper o continuum da violência simbólica.

Palavras-chave: Misoginia. Violência Digital. Multiletramento. Letramento Crítico. Hiperconto.

ABSTRACT

This article analyzes the correlation between the dissemination of hate speech against women in digital environments and the persistence of high rates of gender-based violence in Brazil, focusing on the state of Espírito Santo. Using a mixed-methods approach (quantitative and qualitative), the text cross-references data from the Brazilian Yearbook of Public Security (2023-2025), SaferNet, NetLab/UFRJ, and SESP/ES. The analysis reveals a symbiosis between the virtual and physical worlds: the sophistication of online hate networks and the increase in cybercrimes are mirrored in the growth of female lethality, evidenced by an 11.4% increase in femicides in Espírito Santo in 2024. Grounded in the pedagogy of multiliteracies, the text presents partial results from a master's thesis (UNIVC) that seeks to confront misogyny through critical literacy. The intervention proposes the co-creation of hyper-stories as an engagement tool, concluding that schools can equip students to deconstruct violent narratives and interrupt the continuum of symbolic violence.

Keywords: Misogyny. Digital Violence. Multiliteracy. Critical Literacy. Hyperfiction.

1. INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é um fenômeno estrutural e sistêmico que opera em múltiplas dimensões, da linguagem cotidiana à letalidade do feminicídio. A onipresença das tecnologias digitais e a centralidade das redes sociais na formação da subjetividade juvenil trouxeram novas variáveis para essa equação, a internet tornou-se um espaço de disseminação, amplificação e naturalização de discursos misóginos. O presente artigo nasce da necessidade de compreender estatisticamente como essas duas esferas, a violência online e a violência offline, se interconectam e discutir como a escola pode atuar como mediadora nesse processo.

Este texto deriva de uma proposta de intervenção pedagógica intitulada “Vai Lavar Vasilha!': Hiperconto e Letramento Crítico no Enfrentamento da Misoginia no 8º Ano do Ensino Fundamental”, que será desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Nossa Senhora da Saúde, em Ibirapu, Espírito Santo. A motivação para o estudo surgiu da observação empírica de interações discursivas entre estudantes, onde ofensas de cunho machista eram reproduzidas sob a justificativa de humor ou replicadas a partir de influenciadores digitais.

O objetivo deste artigo é duplo, buscando realizar um levantamento e uma análise de dados estatísticos recentes sobre a violência contra a mulher no Brasil e no Espírito Santo, contrastando-os com indicadores de propagação de ódio e misoginia em plataformas digitais. A intenção é problematizar a relação entre a cultura digital misógina e a realidade da violência física, investigando se o aumento do discurso de ódio online encontra paridade nos indicadores de crimes de gênero. O artigo também visa discutir brevemente o papel da escola e do letramento crítico no combate a esse cenário, apresentando o hiperconto como uma ferramenta pedagógica capaz de engajar os estudantes na reescrita dessas narrativas violentas.

A metodologia adotada para a construção deste artigo é de natureza quanti-qualitativa, combinando uma revisão bibliográfica de conceitos, como misoginia, multiletramentos e letramento crítico, com a análise documental de relatórios estatísticos. Foram examinados dados das edições de 2023, 2024 e 2025 do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP); indicadores da Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos da SaferNet Brasil; relatórios do Laboratório de Estudos de Internet e Redes Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NetLab/UFRJ); e dados da Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa Social do Espírito Santo (SESP/ES).

A estrutura do texto organiza-se da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que sustenta a compreensão da misoginia como prática social e o papel dos multiletramentos. Em seguida, o texto traz a análise dos dados estatísticos, dividida entre o cenário da violência factual (feminicídios, estupro, violência doméstica) e o cenário da violência digital

(discurso de ódio, comunidades masculinistas). A discussão dos resultados foca na correlação entre esses universos e na proposta do uso da produção de hipercontos como resposta educativa. Por fim, as conclusões sintetizam os achados e apontam possíveis caminhos para uma política educacional que promova o combate a misoginia.

2. A MISOGINIA COMO MECANISMO DE CONTROLE PATRIARCAL

A fundamentação teórica deste estudo articula uma espécie de sociologia da violência, a aportes da linguística aplicada e da pedagogia dos multiletramentos para criar um quadro interpretativo capaz de dar sentido aos dados estatísticos apresentados posteriormente. É necessário compreender que os números da violência não são abstrações matemáticas, mas reflexos de estruturas sociais consolidadas.

Para analisar os dados de violência, parte-se da premissa de que a misoginia não se resume a um sentimento individual de aversão às mulheres, mas opera como um sistema político e social. Seguindo a filósofa Kate Manne (2018), entendemos que a misoginia deve ser entendida como o braço de execução da ordem patriarcal. Sua função pode ser entendida como uma ação de policiar e punir as mulheres que desafiam as normas de gênero estabelecidas, que rompem com a expectativa de subserviência ou que ocupam espaços tradicionalmente masculinos.

Nessa perspectiva, o patriarcado, um dos principais sistemas de geração de estruturas misóginas, é definido por bell hooks (2025) como um sistema político-social que insiste na dominância inerente dos homens e no direito de manter essa dominância através de várias formas de violência e terrorismo psicológico. A violência física e o feminicídio são, portanto, as expressões extremas desse mecanismo de controle, acionados quando outras formas de coerção falham ou quando a autoridade masculina é percebida como ameaçada.

Historicamente, essa estrutura foi consolidada pela construção da mulher como o outro em relação ao homem, conforme postulado por Beauvoir (2009). Essa alteridade radical justifica a desumanização necessária para a perpetração da violência. Quando um estudante em sala de aula profere a frase "vai lavar vasilha" para silenciar uma colega, ele está, inconscientemente ou não, segundo nossa interpretação de Aronovich (2019), reativando séculos de uma divisão sexual do trabalho que confina a mulher ao espaço doméstico e retira sua legitimidade no espaço público e intelectual.

2.1. A linguagem como prática social e ideológica

Refletir sobre discursos de ódio online exige uma concepção de linguagem que vá além da transmissão de informações. Bakhtin (1997) ensina que a língua penetra na vida através

dos enunciados concretos e que estes são sempre carregados de valores ideológicos. Não existem palavras neutras, todo discurso é uma resposta a discursos anteriores e uma antecipação de respostas futuras.

Quando jovens reproduzem memes misóginos que degradam a imagem feminina, eles estão se apropriando de palavras alheias que carregam valores específicos. Paula e Oliveira (2019) reforçam a ideia de que qualquer palavra dita é um ponto de vista avaliativo. No contexto escolar, ignorar essas manifestações discursivas é consentir com a perpetuação da ideologia que as sustenta. A violência verbal e simbólica, portanto, não é um prelúdio inofensivo da violência física, mas parte integrante do mesmo processo contínuo de desumanização.

Diante da complexidade do cenário informacional atual, a escola precisa adotar uma pedagogia de multiletramentos. Segundo Rojo (2020), essa abordagem reconhece a multiplicidade de linguagens e de mídias que constituem as práticas culturais dos alunos. Trabalhar com multiletramentos significa partir das culturas de referência do alunado, incluindo os memes e as redes sociais, para promover uma análise crítica.

O letramento crítico, nesse contexto, é a ferramenta analítica que permite ao estudante desvelar as relações de poder implícitas nos textos. Arruda (2023) sugere que o letramento crítico é compreender como as narrativas de verdade são construídas e a quem elas servem, e não apenas saber falar mal de algo. Trata-se de uma prática contra-hegemônica que visa a transformação social.

O hiperconto, gênero escolhido para a intervenção pedagógica do estudo por trás desse texto, materializa esses conceitos. Definido por Spalding (2009) como o conto da era digital, o hiperconto caracteriza-se pela não-linearidade, pela multimodalidade e pela interatividade. Ao participar da cocriação de um hiperconto, o estudante-autor precisa planejar caminhos, prever consequências para as escolhas do leitor e integrar diferentes interpretações de significados através de signos. Essa estrutura oferece um modelo para simular e refletir sobre situações de violência de gênero, onde as escolhas levam a desfechos distintos, permitindo um exercício de ética e empatia.

3. O PANORAMA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: DADOS FÍSICOS E LETAIS

A análise dos dados de segurança pública revela que a violência contra a mulher no Brasil possui dinâmicas próprias, muitas vezes dissociadas de tendências de queda da criminalidade violenta no país. Enquanto homicídios gerais tendem a cair em determinados períodos, os crimes de gênero mantêm-se estáveis ou em crescimento, evidenciando uma raiz cultural do problema.

De acordo com o Fórum Brasileiro De Segurança Pública (2024) o Brasil registrou 1.467 vítimas de feminicídio em 2023, o maior número já registrado desde a tipificação do crime em 2015. Isso representa um crescimento de 0,8% em relação a 2022. O dado referente às tentativas de feminicídio registrou 2.797 casos, um aumento de 7,1% em comparação ao ano anterior.

Ao analisarmos os dados preliminares para 2024, divulgados pelo Ministério das Mulheres (Brasil,2025), observa-se uma leve oscilação, com cerca de 1.450 feminicídios contabilizados. Contudo, a estabilidade em patamares tão elevados pode indicar que as políticas públicas de proteção ainda encontram barreiras na prevenção da letalidade.

No estado do Espírito Santo, os dados do Painel de Monitoramento da Violência Contra a Mulher (Espírito Santo, 2025), também revelam um cenário de alerta. Em 2023, o estado registrou 35 feminicídios, mantendo a estabilidade em relação a 2022. No entanto, os dados consolidados de 2024 apontam para uma piora da violência letal de gênero. O estado encerrou o ano de 2024 com 39 vítimas, um aumento de 11,4% em relação ao ano anterior.

Além dos feminicídios (crimes onde a motivação de gênero é comprovada na investigação inicial), o número total de tentativas de feminicídio no Espírito Santo também cresceu. Foram 85 vítimas, frente a 78 em 2023, representando um aumento de 8,9%.

A Tabela 1 sintetiza essa evolução, permitindo uma visualização da tendência de alta no recorte estadual.

Tabela 1 – Evolução dos Casos de Feminicídio e Homicídios de Mulheres (2022-2024)

Indicador	Região	2022	2023	2024	Variação 23/24 (%)	Fonte
Feminicídios	Brasil	1.440	1.467	1492	1,7%	FBSP (2023, 2024 e 2025)
Tentativas de Feminicídio	Brasil	não declarado	2.797	3.870	7,1%	FBSP (2023, 2024 e 2025)
Feminicídios	Espírito Santo	35	35	39	11,4%	SESP/ES (2025)
Tentativas de Feminicídio	Espírito Santo	69	78	85	8,9%	SESP/ES (2025)

Fonte: Os autores com dados Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Secretaria de Estado da Segurança Pública do Espírito Santo.

A análise do perfil das vítimas no Espírito Santo em 2024, conforme Painel de Monitoramento da Violência Contra a Mulher (Espírito Santo, 2025), reforça o caráter interseccional da violência. A maioria das vítimas de tentativa de feminicídio eram mulheres negras (64,7% negras e pardas) e jovens, situadas na faixa etária de 18 a 44 anos (78,8% dos casos). Quanto à autoria, a violência possui rosto conhecido, em 2024, em 59% dos feminicídios no Estado, o autor era o marido, companheiro ou namorado, e em 23% era ex-companheiro, ex-marido ou ex-namorado.

A violência sexual e doméstica compõe o cenário de crimes de gênero ao lado dos feminicídios. Segundo o Fórum Brasileiro De Segurança Pública (2024), o Brasil registrou 83.988 vítimas de estupro em 2023, o que equivale a um estupro a cada 6 minutos. Houve um crescimento de 6,5% em relação a 2022.

O perfil das vítimas de violência sexual revela a vulnerabilidade extrema de crianças e adolescentes, do total de vítimas, 64.237 eram vulneráveis, ou seja, menores de 14 anos. Esse dado é crucial para a escola, pois indica que a violência sexual é uma realidade presente na vida de uma parcela significativa do corpo discente do Ensino Fundamental.

Segundo o Fórum Brasileiro De Segurança Pública (2024), a violência doméstica, medida pelos registros da Lei Maria da Penha, também apresentou tendência de alta. Em 2023, foram contabilizados 22.135 casos, um aumento de 8,0% em relação a 2022. Esse foi o maior patamar observado na série histórica 2018-2023. Em 2024, os canais de denúncia continuaram a registrar alta demanda. O serviço Ligue 180 registrou, no Espírito Santo, um aumento de 21% no número de denúncias em 2024 em comparação a 2023, totalizando 2.670 registros diretos de violações (Brasil, 2025b).

Tabela 2 – Indicadores de Violência Sexual e Doméstica (Brasil e ES)

Indicador	Região	2022	2023	Variação (%)
Estupro e Estupro de vulnerável	Brasil	82.205	87.545	+6,5%
Violência Doméstica (Registros)	Espírito Santo	20.494	22.135	+8,0%
Denúncias Ligue 180	Espírito Santo	2.205	2.670*	+21,0% (23/24)

Fonte: Os autores com dados Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Secretaria de Estado da Segurança Pública.

*O dado do Ligue 180 refere-se à comparação entre 2023 e 2024 (Brasil, 2025b).

Esses números demonstram que a violência contra a mulher não é um fenômeno em retração. O aumento das notificações pode indicar, por um lado, uma maior conscientização e disposição para denunciar, mas também aponta para a ineficiência dos mecanismos de prevenção primária, que deveriam atuar antes que a agressão ocorresse.

3.1. A propagação da misoginia e do ódio nas redes sociais

Paralelamente aos índices de violência física, o ambiente virtual tem se consolidado como um território hostil para as mulheres. A análise de dados sobre crimes cibernéticos revela uma correlação temporal e cultural preocupante entre a expansão do acesso à internet e a sofisticação dos discursos de ódio.

A organização não governamental SaferNet Brasil, que mantém a Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos, monitora indicadores de diversos crimes de ódio, incluindo a misoginia. A série histórica recente mostra o crescimento desses indicadores, especialmente em anos de polarização política e social.

Entre 2021 e 2022, as denúncias de misoginia recebidas pela SaferNet cresceram 251%, saltando de números relativamente baixos para patamares de dezenas de milhares (Cruz, 2023). No acumulado de 2017 a 2022, (Agência Lusa, 2024) a misoginia foi o crime de ódio que apresentou o maior crescimento percentual na plataforma, com um aumento de quase 30 vezes no período, totalizando mais de 74 mil denúncias em cinco anos (somando-se a apologia a crimes contra a vida).

Em 2024, a SaferNet reportou uma queda geral de 33% no volume total de denúncias de crimes cibernéticos em relação ao pico de 2023 (Cruz, 2025). No entanto, essa redução não deve ser interpretada necessariamente como uma diminuição da violência, mas sim como uma mutação do fenômeno. Conforme análise da própria organização (Cruz, 2023), houve uma migração dos discursos de ódio da web aberta (redes sociais) para ambientes fechados e criptografados, como grupos de aplicativos de mensagens e fóruns da deep web. Essa invisibilização dificulta o monitoramento e a denúncia, criando câmaras de eco onde a misoginia se radicaliza sem o contraponto público.

Um estudo fundamental para compreender esse ecossistema foi realizado pelo NetLab da UFRJ (Santini et al., 2024b), em parceria com o Ministério das Mulheres, divulgado no final de 2024. O relatório mapeou a existência de uma rede de masculinidade radical brasileira no YouTube, identificando 137 canais que produzem e monetizam conteúdo explicitamente misógino, acumulam juntos mais de 3,9 bilhões de visualizações.

O conteúdo disseminado inclui a pregação de ideologias de grupos como Red Pills (que defendem que os homens são as verdadeiras vítimas da sociedade), Incels (celibatários involuntários que culpam as mulheres por suas frustrações sexuais e sociais) e MGTOW (homens que seguem seu próprio caminho) (Santini et al., 2024b). A pesquisa do NetLab (Santini et al., 2024b) identificou que esses influenciadores lucram com a propagação de estereótipos que desumanizam as mulheres, ensinam técnicas de manipulação psicológica e, em casos extremos, justificam o estupro e a violência física como formas de correção ou direito natural masculino.

Além do conteúdo orgânico, o NetLab (Santini et al., 2024a) identificou 1.565 anúncios publicitários em plataformas da Meta (Facebook, Instagram) direcionados a mulheres que foram classificados como problemáticos, irregulares ou fraudulentos. Muitos desses anúncios utilizam a pressão estética e a insegurança feminina como gatilho para golpes, reforçando a violência simbólica.

De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2024), 93% da população brasileira entre 9 e 17 anos é usuária de internet. Um dado alarmante é a exposição à discriminação, 42% das crianças e adolescentes relataram ter visto alguém ser discriminado na internet no último ano e 12% contaram que foram tratados de forma ofensiva. A discriminação por aparência física,

gênero e orientação sexual são as mais frequentes. Além disso, a pesquisa detectou que uma parcela significativa desses jovens utiliza a internet para consumir conteúdos que podem ser portas de entrada para a radicalização, muitas vezes sem a mediação crítica de um adulto responsável.

3.2. Análise cruzada: a retroalimentação da violência

Ao sobrepor os dados da violência física com os dados da violência digital, emerge uma correlação entre os universos físico e digital. Não se trata de afirmar uma causalidade simples e direta "a internet causa o feminicídio", mas de reconhecer um ecossistema de retroalimentação. Os dados apontam para:

- 1. Validação Discursiva:** O aumento das denúncias de misoginia online e a existência de canais com bilhões de visualizações que pregam a submissão feminina criam um amparo ideológico que valida as atitudes violentas no mundo físico. Quando um influenciador diz que "mulher tem que lavar vasilha" ou que "feminismo é praga", ele fornece um vocabulário e uma justificativa moral para que o agressor doméstico exerça seu controle.
- 2. Transbordamento:** Relatórios internacionais, como o "The Chilling" da UNESCO (2022) e estudos da ONU Mulheres (UN WOMEN, 2025), mostram que a violência online frequentemente transborda para o mundo físico.
- 3. Radicalização Juvenil:** O relatório "Ataque às escolas no Brasil" (MEC, 2023) identificou que a misoginia é um elemento central na ideologia de grupos extremistas que cooptam jovens para cometer massacres em escolas. O ódio à mulher atua como um fator de coesão nesses grupos, servindo como porta de entrada para outras formas de ódio (racismo, neonazismo).
- 4. Sincronia de Alta:** Observa-se que os picos de denúncias de discurso de ódio (como em 2022) coincidem com períodos de alta ou manutenção de elevados índices de feminicídio e violência sexual. O ano de 2023, recorde em estupros, foi precedido por anos de intensa radicalização do discurso misógino online.

Quadro 1 – Comparativo de Tendências: Violência Online vs. Offline

Fenômeno	Tendência Recente (2022-2024)	Interpretação
Misoginia Online	Crescimento explosivo até 2022; migração para <i>deep web</i> e apps fechados em 2024.	O discurso de ódio se organizou, profissionalizou-se (monetização) e se tornou mais difícil de rastrear.
Feminicídio (BR/ES)	Recorde em 2023 (BR); Crescimento em 2024 (ES).	A letalidade persiste e cresce, resistindo às políticas de segurança tradicionais.
Violência Sexual	Recorde histórico em 2023 (BR).	A violência contra corpos vulneráveis (crianças) aumenta em paralelo à objetificação online.

Fonte: Os autores.

Essa análise sugere que a escola não pode tratar o bullying ou as piadas machistas como eventos menores. Eles são a manifestação local, na sala de aula, de uma estatística macroscópica de ódio que mata mulheres diariamente.

4. O MULTILETRAMENTO COMO ESTRATÉGIA ESCOLAR DE COMBATE À MISOGINIA

Diante dessa teia que conecta a violência digital à violência física, a escola se apresenta como um espaço estratégico de intervenção. Além de reprimir comportamentos inadequados pontuais, cabe à instituição promover uma educação para a cidadania digital que instrumentalize os estudantes a decodificar, questionar e resistir aos discursos de ódio. Práticas de letramento, neste contexto contemporâneo, deve transcender a competência técnica da leitura e escrita para abraçar toda abrangência do discurso digital, ou seja, o multiletramento, capacitando os jovens a lerem o mundo através das múltiplas linguagens que compõem seu cotidiano.

Nesse cenário o letramento crítico pode operar como uma ferramenta de desconstrução da naturalização da violência. Ao trazer para a sala de aula os gêneros digitais que circulam nas redes sociais dos estudantes, como memes que ridicularizam mulheres, letras de músicas que objetificam corpos femininos ou vídeos de influenciadores que pregam a submissão, o educador abre um espaço de investigação sobre as ideologias subjacentes a esses textos.

Essa abordagem pedagógica pode permitir que os alunos percebam que o que muitas vezes é compartilhado sob o rótulo de humor, brincadeira ou entretenimento carrega, na verdade, violência simbólica que sustenta as estatísticas de feminicídio e agressão. A análise linguística e semiótica desses materiais revela como a linguagem é utilizada para manter hierarquias de poder. Compreender que a linguagem não é neutra e que os discursos online têm consequências reais na vida das pessoas é o primeiro passo para interromper o ciclo de reprodução do ódio e fomentar uma postura ética nas interações digitais.

Dentro desse universo virtual de disputa de narrativas, a produção de hipercontos apresenta-se como uma estratégia pedagógica para o engajamento juvenil. Por sua natureza estrutural não linear e interativa, o hiperconto obriga tanto o autor quanto o leitor a tomarem decisões constantes e a lidarem com as consequências de cada escolha.

Ao serem convidados a coproduzir narrativas digitais que tematizam as relações de gênero, o consentimento e a violência, os estudantes deixam a posição passiva de consumidores de conteúdo, muitas vezes moldados por algoritmos que favorecem o engajamento pelo ódio, para assumir a agência de produtores de cultura. A construção colaborativa de uma narrativa ramificada permite simular cenários complexos da vida real, onde atitudes de machismo, omissão ou apoio podem levar a desfechos drasticamente diferentes.

Esse exercício de autoria criativa funciona como um laboratório ético seguro, onde é possível vislumbrar e testar reações e soluções para situações que, na realidade estatística, frequentemente terminam em tragédia. Assim, a prática do multiletramento a partir do hiperconto, une a competência digital à reflexão humanística, fortalece a empatia e a responsabilidade social, competências essenciais para a construção de uma sociedade capaz de superar a cultura da violência contra a mulher.

5. CONCLUSÃO

A análise dos dados estatísticos de violência contra a mulher no Brasil e no Espírito Santo, quando confrontada com os indicadores de ódio digital, revela uma simbiose perigosa. A estabilidade e o crescimento dos feminicídios e estupros não ocorrem no vácuo, eles parecem ser sustentados por uma cultura digital que monetiza a misoginia e radicaliza jovens.

O aumento de feminicídios no Espírito Santo e a sofisticação das redes de ódio online, impõe à educação um senso de urgência, pois não é possível combater a violência física sem desarmar a violência simbólica que a precede.

A proposta de intervenção via multiletramentos e hiperconto apresenta-se, portanto, como uma estratégia pedagógica baseada em evidências. Ao promover o letramento crítico, a escola capacita os estudantes a lerem tanto as palavras quanto os números da violência e as intenções por trás dos discursos digitais. Se a estatística nos mostra o retrato trágico do presente, a educação é uma das poucas ferramentas capazes de projetar um gráfico diferente para o futuro, onde a frase "vai lavar vasilha" seja reconhecida não como uma ordem natural, mas como um retrocesso inaceitável de uma sociedade que decidiu superar o ódio.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA LUSA. **Denúncias de misoginia na internet no Brasil crescem 30 vezes de 2017 a 2022**. Lisboa: Observador, 23 jan. 2024. Disponível em: <https://observador.pt/2024/01/23/denuncias-de-misoginia-na-internet-no-brasil-crescem-30-vezes-de-2017-a-2022/>. Acesso em: 18 dez. 2025.

ARONOVICH, Lola. Prefácio. In: LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019. E-Book.

ARRUDA, Débora Liberato. Letramento crítico em princípios: ausência, presença e transgressão. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 23, p. 1-18, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-23-36>

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. E-book.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. E-book.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ataque às escolas no Brasil**: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/grupos-de-trabalho/prevencao-e-enfrentamento-da-violencia-nas-escolas/resultados/relatorio-ataque-escolas-brasil.pdf>. Acesso em 15 dez. 2025.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (Raseam)**. Brasília: Ministério das Mulheres, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes/raseam-2025.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Ligue 180 registra aumento de 44% nos atendimentos em 2024 no Espírito Santo**. Brasília, DF: Gov.br, 6 fev. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias-regionalizadas/ligue-180-balanco-2024/ligue-180-registra-aumento-de-44-nos-atendimentos-em-2024-no-espirito-santo>. Acesso em: 18 dez. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil 2024. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20250512154312/tic_kids_online_2024_livro_eletronico.pdf. Acesso em 16 dez. 2025.

CRUZ, Elaine Patricia. **Denúncias de crimes cibernéticos caem 33% no Brasil em 2024**. Agência Brasil, São Paulo, 11 fev. 2025. Geral. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-02/denuncias-de-crimes-ciberneticos-caem-33-no-brasil-em-2024#:~:text=Em%202024%2C%20as%20den%C3%BAncias%20de%20crimes%20cibern%C3%A9ticos,em%202023%20%2D%20uma%20redu%C3%A7%C3%A3o%20de%2033%25>. Acesso em: 18 dez. 2025.

CRUZ, Elaine Patricia. **Denúncias de crimes com discurso de ódio na internet crescem em 2022**. Agência Brasil, São Paulo, 07 fev. 2023. Direitos Humanos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-02/denuncias-de-crimes-na-internet-com-discurso-de-odio-crescem-em-2022> . Acesso em: 18 dez. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa Social (SESP). **Anuário Estadual da Segurança Pública 2024**: dados consolidados de 2023. Vitória: SESP, 2024.

Disponível em: <https://sesp.es.gov.br/Media/Sesp/Anu%C3%A1rio/Anu%C3%A1rio%20Estadual%20da%20Seguran%C3%A7a%20P%C3%ABlica%202024.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa Social (SESP). **Painel de Monitoramento da Violência Contra a Mulher**. Vitória: SESP, 2025. Disponível em: <https://sesp.es.gov.br/painel-de-violencia-mulher>. Acesso em: 16 dez. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 16 dez. 2025

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279>. Acesso em: 16 dez. 2025.

HOOKS, Bell. **A vontade de mudar: homens, masculinidades e amor**. São Paulo: Elefante, 2025. E-book

MANNE, Kate. **Down Girl: The Logic of Misogyny**. New York: Oxford University Press, 2018.

PAULA, Luciane de; OLIVEIRA, Fábio Augusto Alves de. O signo “resistência” nas eleições presidenciais de 2018 no Brasil. **EntreLetras**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 350–371, 2019. DOI: 10.20873/ufu.2179-3948.2019v10n2p350. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/6999>. Acesso em: 18 maio. 2025.

ROJO, Roxane. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2020. E-book.

SANTINI, R. Marie; SALLES, Débora. MATTOS, Bruno. BELIN, Luciane L. CANAVARRO, Marcela. MEDEIROS, Stéphanie. HADDAD, João G. SILVA, Daphne. SEADE, Renata. DIAS, Bernardo. GOMES, Matheus. **Golpes, fraudes e desinformação na publicidade digital abusiva contra mulheres**. Rio de Janeiro: NetLab – Laboratório de Estudos de Internet e Redes Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Publicado em 08 de março de 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes/RelatorioNarrativo_Publicidadecontraamulher_NetlabUFRJ.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

SANTINI, R. Marie; SALLES, Débora; BELIN, Luciane L; BELISÁRIO, Adriano; MATTOS, Bruno; MEDEIROS, Stéphanie G.; MELLO, Danielle; GRAEL, Felipe; SEADE, Renata; BORGES, Amanda; MURAKAMI, Lucas; CARDOSO, Rafael; DAU, Erick; LOUREIRO, Felipe; YONESHIGUE, Bernardo; CARMO, Vitor do; MAIA, Felipe. **“Aprenda a evitar ‘esse tipo’ de mulher”: estratégias discursivas e monetização da misoginia no YouTube**. Rio de Janeiro: NetLab – Laboratório de Estudos de Internet e Redes Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro

(UFRJ). Publicado em Dezembro de 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes/RelatorioCompletoEstrategiasdiscursivasemonetizaodamisoginianoYouTube.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2025.

SPALDING, Marcelo. **O Hiperconto**. Disponível em: <http://www.hiperconto.com.br/?pg=2591>. Acesso em: 24 abr. 2025.

UN WOMEN. **Tipping point**: The chilling escalation of violence against women in the public sphere. New York: UN Women, 2025. Disponível em: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2025/12/tipping-point-the-chilling-escalation-of-violence-against-women-in-the-public-sphere-in-the-age-of-ai>. Acesso em 16 dez. 2025.

UNESCO. **The Chilling**: Global trends in online violence against women journalists. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: https://www.icfj.org/sites/default/files/2023-02/ICFJ%20Unesco_TheChilling_OnlineViolence.pdf. Acesso em 16 dez. 2025.

PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DA TRANSIÇÃO DO TEMPO PARCIAL PARA O INTEGRAL

PLAYFUL PRACTICES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION DURING THE TRANSITION FROM PART-TIME TO FULL-TIME

DOI: 10.29327/5850884.1-4

Edna Bicalho Coutinho¹
Mariluza Sartori Deorce²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a ludicidade pode contribuir nas práticas pedagógicas das professoras na transição do tempo parcial para o integral em um CMEI de Vitória-ES. O estudo buscou identificar estratégias pedagógicas, a organização de tempos e espaços, buscará mapear os principais desafios a serem superados, suas principais potencialidades apresentadas no processo, alinhado aos documentos oficiais da Educação Infantil, a Educação de tempo Integral a ludicidade. Para tal foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho exploratório com questionário aplicado as professoras do CMEI. O estudo consubstanciou-se nas ideias de Freire (2015) que tratam de entender o fazer pedagógico dos professores, nas contribuições de Frigotto (2012) e suas concepções sobre a ludicidade. Para a análise dos dados foram utilizadas as contribuições de Bardin (2011) e os resultados encontrados apontaram que é possível compreender que a integração exige uma revisão do planejamento pedagógico, relacionando as categorias emergentes aos campos de experiências e direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), bem como com os marcos legais que asseguram os direitos das crianças, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Constituição Federal de 1988. Também foram consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), além das diretrizes curriculares municipais de Vitória. Além disso, construiu-se no final da pesquisa construir um produto educacional, um e-book em formato de guia pedagógico com orientações práticas, propostas lúdicas e sugestões de organização colaborativa entre docentes, visando valorizar o tempo pedagógico na jornada integral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Tempo Parcial e Integral.

ABSTRACT

This research aims to understand how the playfulness can contribute in the teacher's pedagogical practices during the transition from partial-time to the full-time in a CMEI of Vitória-ES. The study searched to identify pedagogic strategies, the organization of time and space, search to map the main challenges to be solved, it's principal potentials presented in the process, aligned with the official documents of the Early Childhood Education and Full-time Education through play. For that it was performed a research using a qualitative approach with a questionnaire applied to the teachers of CMEI. The study was based of Freire ideas (2015) that try understanding the pedagogical doings of the teachers, the contributions of Frigotto (2012) and his conception of playfulness. For the analysis the data it was utilized the contributions of Bardin (2011), and the results that were found indicate that it's possible to understand that the integration needs a revision of the pedagogic planning, relating the emerging categories on the fields of experience and learning rights, foreseen in the National Common Curricular Base (BNCC, 2017), as well as the legal frameworks that guarantee children's rights, such as the Statute of Children and Adolescents (ECA, 1990), the law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, 1996), and the federal constitution of 1988. The National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI, 2009) were also considered, in addition to the municipal curriculum guidelines of Vitória. Furthermore, at the end of the research, an educational product was created: an e-book in the form of a pedagogical guide with practical guidelines, playful proposals, and suggestions for collaborative organization among teachers, aiming to value pedagogical time in the full-time school day.

Keywords: In-service teacher education; Pedagogical knowledge; Teaching practice; Continuing education; Public education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, detalhado em marcos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) orientam concepções, princípios e práticas que reconhecem a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de sua aprendizagem.

No cenário contemporâneo, cresce a implementação de jornadas em tempo integral na Educação Infantil, buscando ampliar oportunidades educativas e integrar experiências que contemplem o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, social e cultural. Essa expansão, entretanto, impõe desafios organizacionais e pedagógicos, sobretudo em processos de transição do regime parcial para o integral no mesmo espaço escolar. Tal mudança exige replanejamento dos tempos e espaços, revisão de rotinas, reorganização de equipes e, principalmente, reconhecimento da ludicidade como eixo estruturante da prática docente.

A literatura especializada indica que a qualidade da Educação Infantil depende do respeito aos tempos, ritmos e experiências das crianças, contrapondo-se à escolarização precoce e a modelos rígidos. A ludicidade, por meio de jogos, brincadeiras, faz de conta, expressão corporal, música, artes, exploração do ambiente constitui meio privilegiado de aprendizagem e de desenvolvimento integral (VYGOTSKY, 1993).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza o currículo da Educação Infantil em Campos de Experiências, os quais articulam dimensões socioemocionais, corporais, estéticas, linguísticas e cognitivas: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos orientam práticas de aprendizagem ancoradas na construção de sentidos, na participação e na autoria infantil, reafirmando a centralidade das interações e da brincadeira como eixos pedagógicos (BRASIL, 2017; MELLO, 2021).

A presente pesquisa teve como problemática compreender como a ludicidade pode contribuir para as práticas pedagógicas das professoras no processo de transição do tempo parcial para o tempo integral. Assim, estabelece como objetivo geral analisar essa contribuição em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Vitória-ES. Como objetivos específicos, busca-se relatar práticas pedagógicas lúdicas, descrever a organização dos tempos e espaços educativos, identificar desafios e potencialidades desse processo e elaborar um produto educacional em formato de guia pedagógico.

A justificativa fundamentou-se no fato de a instituição investigada estar em processo de transição para o tempo integral no mesmo espaço escolar, o que exige não apenas a ampliação

da jornada, mas a reorganização da rotina, dos espaços e das práticas docentes, garantindo o direito de brincar como elemento central da aprendizagem. A relevância do estudo também se evidencia por abordar uma temática ainda pouco explorada, articulando Educação Infantil, ludicidade e tempo integral em um mesmo contexto.

2. DIÁLOGO COM A PESQUISA DA ÁREA- REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, apresenta-se os trabalhos acadêmicos que fundamenta o desenvolvimento desta pesquisa, com propósito de enriquecer a pesquisa, foi realizado um levantamento no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações, na plataforma CAPES que colaboram para o prosseguimento de coleta de dados, utiliza como critério pesquisas publicadas entre 2014 a 2024, e que estejam relacionados aos seguintes descritores: Educação Integral, Ludicidade e Práticas Pedagógicas.

Mediante levantamento das produções acadêmicas, identificou-se o seguinte quantitativo de pesquisas que versam sobre a temática:

Tabela 1 - Quantitativos de Pesquisas na CAPES com base nos descritores

DESCRIPTORES	CAPES (Banco eletrônico) Total de Pesquisas Encontradas	CAPES (Banco eletrônico) Registros de Doutorado, Mestrado Profissional	PERÍODOS 2015 a 2025
Educação Integral	87.253	98.157	178.609
Ludicidade	124.125	189.268	246.540
Práticas Pedagógicas	185.563	215.426	322.218

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

É importante ressaltar que, ao acessar o site de Periódicos da CAPES, notou-se uma quantidade de pesquisas inferior à do Catálogo de Teses e Dissertações da mesma instituição.

A partir de um levantamento das produções acadêmicas relacionadas aos descritores, foram identificadas seis dissertações que despertaram o interesse desta pesquisadora e que contribuiriam para o desenvolvimento do estudo.

Tabela 2 - Produções acadêmicas utilizadas

DESCRITORES	TRABALHOS ALIADOS À PROPOSTA DA PESQUISA	AUTORIA/ ANO	NATUREZA DO TRABALHO	DEMAIS DESCRITORES
EDUCAÇÃO INTEGRAL	Escola de tempo Integral: saberes, concepções e práticas do Ensino Integral na Cidade de Belém/PA	Roseane do Espírito Santo Lima (2024)	Dissertação em Educação, da Universidade do Estado do Pará -Belém-PA	Tempo Integral, Saberes
	Jornada escolar (parcial e integral) na educação infantil das Redes municipais de ensino das capitais brasileiras: estudo Comparado	Fernanda Aparecida Oliveira Silva (2024)	Dissertação em educação Universidade Estadual Paulista Marília - SP	Política Educacional Plano Municipal de Educação
LUDICIDADE	Formação lúdica, para quê? as concepções de ludicidade de professoras e o processo de construção da docência	Rafaela Sousa Guimarães (2021)	Dissertação em Educação Científica, Inclusão e Universidade Federal da Bahia	Ludicidade; Práticas Pedagógicas Formação de Professor.
	Evidências da ludicidade na formação docente a partir dos projetos políticos pedagógicos	Katiucia e Silva (2022)	Dissertação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Franca – SP	Ludicidade; Educação Infantil; Formação Docente; Projeto Político Pedagógico;
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Experiências estéticas na educação infantil – práticas pedagógicas desenhadas pela arte	Andréia Haudt da Silva (2019)	Dissertação em educação da Universidade Federal de Pelotas - RS	Educação infantil. Experiências estéticas. Formação docente

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Os trabalhos citados suscitam reflexões e questionamentos acerca das da ludicidade nas práticas pedagógicas durante o processo de transição, no mesmo espaço escolar, do tempo parcial para o tempo integral. As contribuições desses autores oferecem fundamentos teóricos e metodológicos que orientam intervenções mais eficazes, favorecendo no processo educacional desses alunos no ambiente escolar.

Estudos recentes sobre Educação em Tempo Integral e ludicidade evidenciam a complexidade da organização pedagógica e curricular nesse contexto. A pesquisa de Lima (2024) destaca a importância de compreender os saberes, metodologias e práticas docentes que estruturam

a rotina escolar na jornada ampliada, evidenciando desafios e possibilidades na articulação entre cultura escolar e currículo. De forma complementar, Oliveira (2024) aponta que, historicamente, a Educação Infantil em tempo integral esteve associada a funções assistencialistas, revelando desigualdades e diversidade de organização entre redes de ensino, com predominância ainda da jornada parcial nas capitais brasileiras.

No campo da formação docente, Silva (2022) evidencia que, embora o brincar esteja presente nos currículos de Pedagogia, a ludicidade ainda não é plenamente compreendida como conceito estruturante da prática pedagógica. Já Guimarães (2021) demonstra que a ludicidade se relaciona diretamente à construção da identidade docente, sendo percebida como estratégia de ensino, embora frequentemente associada apenas a jogos e atividades recreativas.

Por sua vez, Haudt (2019) destaca a relevância da arte na Educação Infantil, apontando que, apesar do reconhecimento de sua importância, as práticas pedagógicas ainda enfrentam limitações decorrentes da formação docente e da organização dos tempos e espaços escolares. Em conjunto, esses estudos indicam que a efetivação da Educação Integral na infância depende da articulação entre formação docente, organização pedagógica, valorização da ludicidade e condições institucionais adequadas, evidenciando desafios persistentes, mas também potencialidades para a construção de práticas educativas mais significativas e integradas.

3. DESENVOLVIMENTO

Para tornar a pesquisa mais completa e facilitar a compreensão do contexto, neste capítulo vamos citar alguns termos essenciais que ajudam na análise deste estudo. Para isso, vamos nos basear nas ideias de autores como CAVALIERE (2017), COELHO (2017) e IPOLITO (2021).

A Educação Infantil no Brasil passou por importantes transformações, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a criança como sujeito de direitos e atribuiu ao Estado a responsabilidade pela garantia da educação desde a primeira infância. Esse avanço foi consolidado por marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e da Base Nacional Comum Curricular, que orientam práticas pedagógicas centradas na criança, nas interações e na brincadeira.

A BNCC organiza o currículo por campos de experiências e explicita direitos de aprendizagem que valorizam a participação, a expressão e o protagonismo infantil. Nesse contexto, a criança é compreendida como produtora de cultura, exigindo práticas pedagógicas que considerem suas múltiplas linguagens e promovam experiências significativas. A articulação entre educar e cuidar é entendida como dimensão indissociável do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral.

Sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural, especialmente a partir das contribuições de Lev Vygotsky, o brincar assume papel central no desenvolvimento infantil, pois possibilita a construção de conhecimentos por meio da interação social e da mediação, ampliando as capacidades cognitivas, sociais e afetivas das crianças.

No que se refere ao tempo integral, a literatura aponta que sua efetividade não se limita à ampliação da jornada escolar, mas depende da qualificação das experiências vividas pelas crianças. É necessário garantir equilíbrio entre brincadeiras, atividades pedagógicas, cuidados, descanso e alimentação, evitando a reprodução de rotinas fragmentadas e escolarizadas.

Por fim, destaca-se que a implementação do tempo integral exige condições institucionais adequadas, como planejamento pedagógico coerente, formação docente, reorganização de tempos e espaços e articulação com a comunidade. Assim, a ampliação do tempo escolar só se configura como avanço quando promove experiências significativas, contínuas e intencionais, centradas no desenvolvimento integral e no protagonismo infantil.

No município de Vitória, as políticas de Educação Infantil em tempo integral materializam-se por meio de normativas locais que orientam a organização pedagógica e a gestão das unidades. A legislação que institui os Centros Municipais de Educação Infantil estabelece diretrizes operacionais, critérios de funcionamento e parâmetros para ampliação das matrículas, evidenciando um compromisso político e pedagógico com a garantia dos direitos das crianças. As diretrizes curriculares municipais, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, reforçam a centralidade das interações e das brincadeiras, orientando práticas que valorizam múltiplas linguagens e promovem a autoria infantil. Nesse contexto, a portaria da Secretaria Municipal de Educação complementa esse conjunto normativo ao definir aspectos como currículo, carga horária e organização institucional, reafirmando os eixos educar, brincar e interagir como fundamentos da prática pedagógica. Assim, o tempo integral não se reduz à ampliação da jornada escolar, mas configura-se como uma experiência qualitativamente diferenciada, que exige reorganização da rotina, dos espaços e das práticas docentes, garantindo equilíbrio entre cuidado, exploração, descanso e aprendizagem.

A ludicidade, nesse cenário, assume papel central como fazer pedagógico na Educação Infantil, sendo compreendida como forma de expressão, interação e construção de conhecimentos. Na perspectiva histórico-cultural, especialmente a partir de Lev Vygotsky, o brincar possibilita que a criança atue além de seu nível de desenvolvimento real, por meio da mediação do adulto e da interação com os pares. O jogo, enquanto linguagem, manifesta-se em diferentes modalidades — simbólica, de regras e de construção — contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural. No contexto do tempo integral, torna-se fundamental garantir tempos ampliados e contínuos para o brincar, favorecendo a retomada de experiências e o aprofundamento das aprendizagens. Dessa forma, o brincar é concebido como direito da criança e eixo

estruturante do currículo, devendo ser planejado de forma intencional e articulado aos campos de experiências da BNCC, especialmente diante dos desafios relacionados à reorganização dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a organização intencional dos tempos e espaços educativos revela-se fundamental para a efetivação de um tempo pedagógico significativo. A literatura destaca a distinção entre tempo cronológico e tempo pedagógico, enfatizando que a ampliação da jornada escolar só se torna relevante quando associada à qualidade das experiências vividas pelas crianças. A reorganização dos ambientes escolares, por meio da criação de microambientes como cantos de leitura, ateliês e espaços de experimentação, favorece a autonomia, a interação e o desenvolvimento infantil, sendo o espaço compreendido como mediador da aprendizagem. A rotina deve priorizar a continuidade das experiências, com blocos amplos de brincadeira e integração entre diferentes linguagens, respeitando os ritmos da infância. Além disso, a gestão compartilhada dos espaços e a organização em cantos simultâneos fortalecem o protagonismo infantil. Assim, a efetividade do tempo integral depende da construção de uma rotina significativa, baseada na ludicidade, na intencionalidade pedagógica e na garantia do desenvolvimento integral das crianças.

4. DELINEAMENTO DA PESQUISA METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como objetivo compreender a ludicidade nas práticas pedagógicas de professoras que atuaram em turmas em transição do tempo parcial para o tempo integral na Educação Infantil, no mesmo espaço escolar, investigando seus impactos, desafios e potencialidades. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, que possibilitou analisar percepções, experiências e a complexidade do contexto educativo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo compreender aspectos relacionados à organização dos tempos e espaços, às práticas pedagógicas e à articulação do brincar no cotidiano escolar. A análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin, visando identificar significados e dimensões implícitas nas práticas docentes.

O estudo foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública de Vitória/ES, que se encontrava em processo de transição para o atendimento em tempo integral no mesmo espaço físico. A instituição atendia crianças em jornadas parcial e integral, contando com equipe composta por professores regentes, docentes de áreas específicas, profissionais da Educação Especial, estagiários e equipe de apoio. A escolha do lócus justificou-se pela possibilidade de observar diretamente as dinâmicas desse processo de reorganização institucional, bem como pelos vínculos da pesquisadora com o contexto investigado, garantindo proximidade com o campo sem comprometer o rigor científico.

O percurso metodológico envolveu etapas de aprofundamento teórico, caracterização do cenário e dos participantes, realização da pesquisa empírica mediante autorização institucional e consentimento dos sujeitos, análise dos dados e identificação de desafios e potencialidades. Participaram da pesquisa sete professoras, cujas identidades foram preservadas. Os resultados foram apresentados por meio de análises qualitativas e recursos complementares, com o objetivo de compreender como a ludicidade se inseriu nas práticas pedagógicas e contribuir para a elaboração de propostas que qualificassem a Educação Infantil em tempo integral.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa evidenciam que a ludicidade ocupa um papel central nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, sendo compreendida como princípio estruturante do processo educativo e não como atividade complementar. O brincar foi identificado como elemento fundamental para a promoção da aprendizagem significativa, do desenvolvimento integral e da organização das experiências no cotidiano escolar.

Observou-se elevado engajamento das crianças nas atividades lúdicas, caracterizado por participação ativa, curiosidade e construção de vínculos, o que reforça o protagonismo infantil e a aprendizagem mediada pelas interações. Nesse contexto, o brincar se configura como espaço de expressão, socialização e construção de identidades.

Entretanto, os dados também revelam a existência de tensões entre as concepções pedagógicas defendidas pelas docentes e as condições concretas de trabalho. Entre os principais desafios destacam-se a superlotação das turmas, a escassez de recursos humanos e materiais, limitações de espaço físico e demandas burocráticas, fatores que dificultam a efetivação plena de práticas lúdicas intencionais.

No que se refere ao tempo integral, os resultados indicam que sua ampliação pode potencializar as experiências educativas, desde que esteja associada a uma reorganização qualitativa do tempo pedagógico, pautada no respeito aos ritmos da infância, no equilíbrio entre cuidado, brincadeira e aprendizagem, e na intencionalidade das práticas.

Além disso, evidenciou-se a importância do planejamento coletivo, da formação continuada docente e da parceria com as famílias como elementos essenciais para a consolidação de uma Educação Infantil de qualidade. De modo geral, os achados apontam que a efetividade do tempo integral depende não apenas da ampliação da jornada escolar, mas de condições estruturais adequadas, valorização docente e alinhamento com os princípios da ludicidade e dos direitos de aprendizagem das crianças.

O produto educacional teve como objetivo principal oferecer uma proposta para uma necessidade identificada ao longo da pesquisa, devendo ser relevante, inovador, aplicável e capaz de contribuir para o avanço do conhecimento na área. Trata-se de um material destinado a apoiar o ensino, a aprendizagem ou o desenvolvimento de habilidades específicas.

Considerando o contexto educacional e a demanda por novas possibilidades na Educação Infantil, propõe-se um produto alinhado aos Campos de Experiências (O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, relações e transformações) e aos Direitos de Aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). O material apresenta orientações e informações sobre a ludicidade nas práticas pedagógicas dos professores na jornada de tempo integral.

Nesse sentido, a proposta consiste na construção de um produto educacional em forma de um Guia Pedagógico com práticas lúdicas que colaborem com o fazer pedagógico de professores no processo de transição do Tempo Parcial para o integral, servindo como orientação prática para profissionais da educação e para a comunidade em geral.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as práticas lúdicas desenvolvidas por professoras da Educação Infantil no contexto da transição do tempo parcial para o tempo integral no mesmo espaço escolar, considerando os desafios, as potencialidades e as condições institucionais que atravessam esse processo. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória-ES, cuja organização estrutural e pedagógica possibilitou a observação das dinâmicas do tempo integral e das práticas docentes voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

A análise dos dados, fundamentada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e em diálogo com os aportes teóricos de Campos, Arroyo e Freire, evidenciou que as professoras reconhecem o tempo integral como uma proposta potente para ampliar as experiências educativas, fortalecer vínculos e favorecer aprendizagens significativas. No entanto, essa ampliação do tempo escolar não se efetiva automaticamente como ampliação da qualidade educativa, uma vez que está condicionada à formação continuada, à organização da rotina, à intencionalidade pedagógica, às condições de trabalho docente e ao apoio da gestão escolar.

Os resultados revelaram que a ludicidade ocupa lugar central nas práticas pedagógicas das professoras, sendo compreendida como direito da criança e eixo estruturante da Educação Infantil. As professoras destacam o brincar como estratégia essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e corporal, reafirmando sua função pedagógica para além do ca-

ráter recreativo. Contudo, também apontam desafios relacionados ao cansaço das crianças, à gestão do tempo e à necessidade de planejamento mais cuidadoso no contexto do tempo integral, evidenciando tensões próprias dos processos de mudança institucional.

A organização da rotina e o brincar intencional emergiram como elementos fundamentais para a efetivação de uma Educação Infantil em tempo integral comprometida com os direitos das crianças. Alinhados às orientações da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os achados indicam que a ampliação da jornada pode favorecer experiências mais ricas e diversificadas, desde que respeite os tempos da infância e promova práticas pedagógicas integradas, democráticas e humanizadoras.

Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um produto educacional em formato de Guia Didático, construído a partir dos relatos das professoras e dos resultados da investigação. O material busca apoiar o trabalho docente no processo de transição do tempo parcial para o integral, oferecendo práticas pedagógicas lúdicas articuladas aos Campos de Experiência e aos Direitos de Aprendizagem. Assim, o produto educacional configura-se como uma proposta formativa e prática, contribuindo para o fortalecimento do fazer pedagógico na Educação Infantil e reafirmando o brincar como princípio fundamental do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010**. Define Diretrizes Operacionais para a Educação Integral. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Programa Mais Educação. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Parâmetros para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. **O cuidado em Educação Infantil: tensões, desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2020.

CARVALHO, Roseli Rodrigues; BELLO, Paloma Maria. Espaços educativos e cultura da infância: práticas em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270053, 2022.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, p. 169-176, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: entre o ideal e o necessário. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1237–1256, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola em tempo integral: garantia de direitos ou ampliação da jornada escolar? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 27–41, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola em tempo integral e educação integral: entre a utopia e a realidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 165–174, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 247–270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1159–1181, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo integral e as transformações da escola. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 31–48, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo, espaço e currículo: desafios da educação integral. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 985–1004, 2014.

COELHO, Lígia Martha; GUARÁ, Isa Maria. **Educação integral**: tempo, diversidade e inclusão. São Paulo: Cortez, 2015.

COELHO, Lígia Martha C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DPetAlí; Rio de Janeiro, 2011.

COELHO, Marisa; SILVA, Ana Paula. **Tempo integral e primeira infância**: perspectivas curriculares e desafios contemporâneos. Curitiba: Appris, 2022.

COELHO, Sayonara G.; GALVÃO, Ana M. **Educação integral e política pública**: desafios da implementação no Brasil. Educação & Realidade, v. 42, n. 4, 2017.

COELHO, Lilian G.; SILVA, Nadja A.; MENEZES, Jéssica R. (org.). **Educação integral**: concepções e práticas. Salvador: EDUFBA, 2013.

CRUZ, V. C. Educação integral e desenvolvimento de crianças pequenas. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 115–134, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DANIELS, Harry. **Vygotsky and pedagogy**. 2. ed. London: Routledge, 2021.

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

GAMBINI, Renato. **Pedagogia da natureza**: experiências educativas com ambientes externos. São Paulo: Summus, 2020.

GRAMIGNA, A. **Jogos cooperativos e a educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUARÁ, Ione. **Educação integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Moderna, 2006.

HORN, Maria. **A organização dos espaços na educação infantil**: desafios e possibilidades educativas. Porto Alegre: Penso, 2017.

IPOLITI, Ângela Maria de Oliveira. A qualidade educacional no Projeto de Educação em Tempo Integral no Estado do Amazonas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1–24, 2021.

IPOLITO, Marcelo et al. **Tempo integral e experiência pedagógica**: desconstruções e sentidos. São Paulo: Cortez, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia et al. Desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 957–972, out./dez. 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Campinas: Autores Associados, 2015.

LINO, Inês; FINCO, Daniela. O ambiente como terceiro educador: infância, autonomia e coletividade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 520–541, 2021.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. 2. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

MAURÍCIO, Luciana. **Educação integral como política pública**: dilemas e caminhos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

MELLO, Ana Lúcia Goulart de. Educação Infantil e campos de experiências: desafios para o cotidiano. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, n. 181, p. 794–817, 2021.

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

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem prática. Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2023.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: teoria e prática. 6. ed. Belo Horizonte: Contexto, 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas ao letramento no desenvolvimento, etnografia e educação. Londres: Routledge, 2014.

VITÓRIA (ES). **Lei nº 8.130, de 30 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Vitória e dá outras providências. Vitória, ES, 2015.

VITÓRIA (ES). **Lei nº 9.787, de 2021**. Institui os Centros Municipais de Educação Infantil em Tempo Integral (CMEITI) e dá outras providências. Vitória, ES, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Ática, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **As Obras Completas de L. S. Vygotsky: Psicologia da Criança**. Nova York: Plenum Press, 1998.

CONCEPÇÕES DE VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA/ES

CONCEPTS OF VIOLENCE IN SCHOOLS AND CONFLICT MEDIATION IN A SCHOOL IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF THE MUNICIPALITY OF CONCEIÇÃO DA BARRA/ES

DOI: 10.29327/5850884.1-5

Eliene Conceição de Jesus¹
Luciana Teles Moura Pirola²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de natureza qualitativa que teve como objetivo identificar as concepções de professores da EMEF Jorge Duffles Andrade Donati sobre os conflitos entre alunos e analisar as estratégias utilizadas para a mediação dessas situações no contexto escolar. O estudo foi desenvolvido a partir de um estudo de caso, buscando compreender, em profundidade, as percepções, práticas e desafios enfrentados pelos docentes diante dos conflitos interpessoais. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram aos participantes expressar suas experiências e entendimentos de forma contextualizada. Os resultados indicam que os professores compreendem os conflitos como parte inerente da convivência escolar e ressaltam o diálogo, a escuta e a construção de vínculos como estratégias fundamentais para a mediação. Evidencia-se, ainda, a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, bem como o fortalecimento de práticas educativas voltadas à prevenção da violência e à promoção de uma cultura de convivência democrática. Conclui-se que a escola, ao assumir uma postura formativa e relacional, pode transformar os conflitos em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional.

Palavras-chave: Conflitos escolares. Mediação de conflitos. Formação docente. Convivência escolar.

ABSTRACT

This article presents a section of a qualitative research study that aimed to identify the conceptions of teachers at the Jorge Duffles Andrade Donati Elementary School regarding conflicts among students and to analyze the strategies used to mediate these situations in the school context. The study was developed from a case study, seeking to understand, in depth, the perceptions, practices, and challenges faced by teachers in the face of interpersonal conflicts. Data collection occurred through semi-structured interviews, which allowed participants to express their experiences and understandings in a contextualized way. The results indicate that teachers understand conflicts as an inherent part of school life and emphasize dialogue, listening, and building relationships as fundamental strategies for mediation. Furthermore, the need for continuous investment in teacher training is evident, as well as the strengthening of educational practices aimed at preventing violence and promoting a culture of democratic coexistence. It is concluded that the school, by adopting a formative and relational stance, can transform conflicts into opportunities for learning and socio-emotional development.

Keywords: School conflicts. Conflict mediation. Teacher training. School coexistence.

1. INTRODUÇÃO

A violência escolar constitui um fenômeno complexo e persistente, que afeta de maneira significativa o bem-estar dos indivíduos e das comunidades, impactando alunos, professores, famílias e o próprio ambiente educativo. Trata-se de um problema de longa data, que se manifesta de múltiplas formas, físicas, verbais, simbólicas e relacionais e compromete as interações sociais e o processo de ensino e aprendizagem.

No cotidiano escolar, professores e estudantes convivem com uma diversidade de valores, expectativas, crenças e modos de ser, o que torna o espaço da escola um ambiente marcado por constantes relações interpessoais e, conseqüentemente, por situações de conflito. Embora a diversidade seja um elemento constitutivo da experiência educativa, a ausência de estratégias adequadas para lidar com as diferenças pode favorecer o surgimento de tensões, indisciplina e episódios de violência, especialmente no contexto da sala de aula.

As atitudes indisciplinadas percebidas pelos docentes assumem formas variadas e, por vezes, complexas, sendo frequentemente encaminhadas aos profissionais da equipe pedagógica como forma de contenção ou advertência. Conforme destaca Duarte (2020), a indisciplina escolar tem se consolidado como um problema recorrente e preocupante, evidenciado nos relatos constantes de conflitos e desavenças tanto no interior da escola quanto em seus entornos.

Nesse cenário, observa-se que muitos professores não se sentem suficientemente preparados para lidar com conflitos escolares, o que contribui para a deterioração do clima escolar, o desinteresse dos estudantes e o enfraquecimento do compromisso pedagógico. Tal realidade pode ser atribuída, em parte, a uma formação docente que historicamente prioriza a transmissão de conteúdos em detrimento do desenvolvimento de competências relacionais e socioemocionais, fundamentais para a gestão de conflitos e a construção de ambientes educativos saudáveis.

A violência e a indisciplina no ambiente escolar possuem causas multifatoriais, relacionadas tanto a fatores externos, como condições socioeconômicas e contextos sociais, políticos e culturais, quanto a fatores internos, associados às diferenças individuais entre os estudantes. Diante disso, torna-se imprescindível compreender as diversas manifestações da violência escolar e seus impactos no clima institucional, bem como refletir sobre estratégias eficazes de enfrentamento.

Nessa perspectiva, a mediação de conflitos emerge como uma ferramenta relevante para o gerenciamento das situações de violência no contexto escolar. Fundamentada no diálogo, no respeito às diferenças e na corresponsabilidade, a mediação contribui para a promoção de relações interpessoais positivas e para a construção de uma cultura de paz. Segundo Matos et al. (2021), a mediação pedagógica configura-se como uma estratégia valiosa na resolução de conflitos escolares, favorecendo a comunicação entre os envolvidos e qualificando o processo de ensino e aprendizagem.

A mediação escolar, conforme Lago (2019) tem como objetivo central estimular a comunicação entre as partes em conflito, possibilitando a compreensão mútua e a análise das causas subjacentes às tensões. Ao separar interesses de sentimentos e promover soluções criativas, o processo mediador contribui para o desenvolvimento da responsabilidade individual e social, além de favorecer o crescimento pessoal dos sujeitos envolvidos.

Embora não se trate de uma temática recente no Brasil, a mediação de conflitos no ambiente escolar tem ganhado destaque nas discussões educacionais contemporâneas, sobretudo diante do aumento das situações de violência nas escolas e da carência de formação específica dos professores para lidar com essas demandas. Como ressaltam Abramovay e Rua (2019), a própria definição de violência varia de acordo com os atores escolares, suas posições institucionais e características socioculturais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A violência escolar configura-se como um fenômeno complexo, multifacetado e historicamente construído, influenciado por fatores sociais, culturais, econômicos e institucionais. Não se trata apenas de manifestações físicas, mas de um conjunto de práticas e relações que negam direitos, dignidade e pertencimento aos sujeitos envolvidos no contexto educacional. Conforme Minayo (2005), a violência é compreendida a partir do julgamento moral da sociedade e está relacionada à negação de direitos, podendo manifestar-se tanto de forma explícita quanto por meio da negligência, da omissão e das desigualdades estruturais.

Nesse sentido, a violência não é um dado natural ou biológico, mas um comportamento socialmente aprendido e, portanto, passível de prevenção e intervenção (Flores, 2002). Diferenciar violência de agressividade torna-se fundamental, pois enquanto a agressividade pode fazer parte do desenvolvimento humano, a violência caracteriza-se pela intencionalidade de causar dano físico, psicológico ou simbólico ao outro (Andrade; Bezerra Jr., 2009). Charlot (2002) reforça essa compreensão ao definir a violência como toda ação ou situação que transforma o ser humano em objeto, negando-lhe sua condição de sujeito de direitos.

No ambiente escolar, a violência simbólica assume papel central, expressando-se por meio de práticas naturalizadas que reproduzem desigualdades e relações de poder, muitas vezes com a cumplicidade involuntária de quem as sofre (Gomes; Fonseca, 2005). Grupos socialmente marginalizados tendem a vivenciar com maior intensidade experiências de humilhação, exclusão e desvalorização, o que pode resultar no uso da violência como forma de expressão de não pertencimento (Carreteiro, 2003). As consequências da violência escolar são amplas e incluem danos físicos, traumas psicológicos, prejuízos ao desenvolvimento emocional e cognitivo, além de impactos graves à saúde mental de crianças e adolescentes (Pinheiro, 2006).

Entre as manifestações mais recorrentes da violência simbólica no contexto escolar destaca-se o bullying, entendido como uma prática sistemática de intimidação, humilhação ou agressão, marcada pela repetição e pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima (Abramovay et al., 2005; Tognetta; Vinha, 2012). O bullying pode assumir formas verbais, físicas e sociais, sendo frequentemente naturalizado como parte do desenvolvimento infanto juvenil, o que contribui para sua perpetuação e agravamento (Lopes Neto, 2006). Estudos indicam elevada incidência dessa prática nas escolas brasileiras, com impactos significativos sobre o bem-estar e a trajetória escolar dos estudantes (Fischer et al., 2010).

Os conflitos no contexto escolar, embora frequentemente associados à violência, não são necessariamente negativos. Conforme a UNESCO (2010), o conflito é inerente às relações humanas e pode assumir caráter construtivo ou destrutivo, a depender de como é mediado. Conflitos construtivos favorecem o diálogo, o reconhecimento das diferenças e o crescimento dos envolvidos, enquanto conflitos destrutivos tendem à imposição, ao confronto e à violência (Branco; Oliveira, 2012). Assim, o papel da escola não é eliminar os conflitos, mas desenvolver estratégias de mediação que promovam uma cultura democrática, dialógica e cooperativa.

Nesse cenário, a indisciplina escolar emerge como um desafio recorrente, muitas vezes confundida com violência. Embora toda violência constitua uma forma de indisciplina, nem toda indisciplina se configura como violência, pois envolve também comportamentos que dificultam a convivência e o desenvolvimento das atividades pedagógicas sem necessariamente implicar agressão intencional (Tognetta; Vinha, 2012).

A disciplina, por sua vez, deve ser compreendida como um conjunto de regras de convivência construídas democraticamente, voltadas ao bem comum e à promoção da civilidade (Antunes, 2012). O enfrentamento da indisciplina exige diálogo, negociação e participação ativa dos estudantes, reforçando o caráter educativo das normas e sanções.

A violência escolar também afeta de forma significativa o trabalho docente. Estudos apontam que professores vivenciam agressões verbais, psicológicas e físicas, o que impacta diretamente sua motivação, saúde mental e prática pedagógica (Abramovay, 2005; Martins; Torres, 2016).

A desmotivação, a insegurança, o adoecimento e o afastamento do trabalho são consequências recorrentes da violência no cotidiano escolar, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem (Passeri, 2021). Torna-se, portanto, imprescindível que as escolas fortaleçam práticas democráticas, inclusivas e participativas, capazes de promover um ambiente seguro e respeitoso.

Nesse contexto, a mediação de conflitos apresenta-se como uma estratégia fundamental para a prevenção da violência e a promoção da cultura de paz. A mediação pressupõe a atua-

ção de um terceiro imparcial, que facilite o diálogo e auxilie as partes na construção conjunta de soluções, sem impor decisões (Chrispino, 2011). Ao integrar a mediação à cultura escolar, é possível intervir nos conflitos ainda em estágio inicial, evitando sua escalada para formas mais graves de violência.

A mediação de conflitos deixa de ser uma técnica especialmente estudada no campo cognitivo e ensaiada na ação prática didática, para fazer parte da cultura escolar, que diagnostica o conflito quando ele ainda é um antagonismo e resolve o conflito com o respeito que seus membros exigem, evitando que ele descambe para a manifestação violenta do conflito, que é o que se chama de violência. (Chrispino, 2011, p. 63).

Experiências nacionais e internacionais demonstram a eficácia de programas de mediação e justiça restaurativa no fortalecimento das relações interpessoais, na melhoria do clima escolar e na redução de práticas violentas. Iniciativas implementadas em estados como Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal evidenciam que a mediação de conflitos, aliada à participação da comunidade escolar, contribui para a construção de ambientes educativos mais cooperativos, inclusivos e democráticos (Chrispino et al., 2019).

Dessa forma, compreender a violência escolar em suas múltiplas dimensões e investir em práticas de mediação de conflitos constitui um caminho essencial para promover a convivência harmoniosa, o desenvolvimento social e a efetivação de uma educação comprometida com os direitos humanos e a cultura de paz.

3. METODOLOGIA

O presente artigo constitui-se como um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo foi analisar as concepções de professores acerca da violência no contexto escolar e das estratégias de mediação de conflitos. A investigação foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental II (EMEEF) Jorge Duffles Andrade Donati, localizada no município de Barra da Conceição, no estado do Espírito Santo.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, uma vez que buscou compreender percepções, significados e interpretações atribuídas pelos sujeitos investigados a partir de suas experiências no ambiente escolar. Optou-se pelo delineamento do tipo estudo de caso, por possibilitar a análise aprofundada de uma realidade específica, considerando suas particularidades institucionais, sociais e culturais, conforme defendem autores como Yin (2015) e Minayo (2017).

Os participantes da pesquisa foram professores que atuam no Ensino Fundamental II da referida unidade escolar, selecionados de forma intencional, considerando sua vivência direta com situações de indisciplina, conflitos e violência no cotidiano escolar. A coleta de dados

ocorreu por meio de questionário estruturado, aplicado de forma on-line, utilizando a plataforma Google Forms, estratégia que favoreceu a participação dos docentes e garantiu maior agilidade no processo de obtenção das informações.

Os dados obtidos foram organizados e analisados à luz da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo a categorização das respostas e a identificação de temas recorrentes relacionados às concepções dos professores sobre violência escolar e mediação de conflitos. Esse procedimento possibilitou a interpretação dos dados de maneira sistemática e coerente com os objetivos da pesquisa.

Todos os aspectos éticos foram respeitados, assegurando-se o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações, em consonância com as diretrizes éticas que orientam pesquisas envolvendo seres humanos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa evidenciam percepções, práticas e desafios enfrentados pelos professores da EMEEF Jorge Duffles Andrade Donati no que se refere à violência escolar e à mediação de conflitos, a partir das entrevistas realizadas com docentes do Ensino Fundamental II.

O perfil dos participantes revela um corpo docente heterogêneo, composto por professores em início de carreira e docente com longa trajetória profissional. Essa diversidade de tempo de experiência indica a coexistência de diferentes repertórios formativos e concepções pedagógicas, o que pode favorecer trocas profissionais e práticas colaborativas no cotidiano escolar. Os professores atuam em distintas áreas do conhecimento, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Filosofia, Sociologia e Geografia, o que amplia a compreensão da realidade escolar a partir de múltiplas perspectivas disciplinares.

Todos os docentes entrevistados atuam no Ensino Fundamental II, etapa marcada por desafios específicos relacionados à adolescência, à construção da autonomia discente e às relações interpessoais. Esse dado reforça que as percepções apresentadas refletem diretamente a vivência cotidiana com estudantes em processo de afirmação identitária, o que impacta a dinâmica dos conflitos escolares.

No que se refere às dificuldades para a prevenção da violência, os professores apontam fatores que extrapolam o espaço escolar, destacando a fragilidade da parceria entre escola e família, a vulnerabilidade social dos alunos, a ausência de políticas públicas efetivas, a falta de recursos e de equipes especializadas, bem como a insuficiência de atendimento psicossocial. Esses elementos indicam que a violência escolar é compreendida como um fenômeno multifatorial, influenciado por desigualdades sociais e limitações institucionais.

As causas da violência entre os alunos, segundo os docentes, estão fortemente associadas ao contexto familiar e social, incluindo famílias desestruturadas, ausência de diálogo, influência de ambientes violentos, desigualdade social e uso excessivo de mídias digitais. Também foram mencionados aspectos relacionados às habilidades socioemocionais, como falta de empatia, respeito e dificuldades no manejo das emoções, reforçando a percepção de que os conflitos escolares refletem tensões sociais mais amplas.

Quanto à existência de ações institucionais de prevenção, os resultados mostram que a escola apresenta iniciativas pontuais, como palestras e intervenções esporádicas com apoio da Polícia Militar ou do Conselho Tutelar, sem a consolidação de um programa estruturado e contínuo. Essa configuração revela uma atuação predominantemente reativa, com limitações na promoção de uma política integrada de convivência escolar.

No que diz respeito à formação docente, a maioria dos professores relatou não ter participado de capacitações específicas sobre mediação de conflitos, tendo contato apenas com palestras isoladas. Essa lacuna formativa impacta diretamente a atuação pedagógica frente aos conflitos, evidenciando a necessidade de processos formativos contínuos e contextualizados.

Apesar das limitações institucionais, os docentes afirmam utilizar predominantemente o diálogo como principal estratégia de mediação em sala de aula, associado à escuta individual, estabelecimento de combinados, clareza das regras, rodas de conversa e, em alguns casos, reorganização da turma. Essas práticas indicam uma concepção pedagógica que valoriza a comunicação, o respeito e a construção coletiva de soluções, ainda que muitas ações ocorram de forma individual e não articulada a um projeto institucional mais amplo.

As maiores dificuldades enfrentadas na mediação de conflitos envolvem a falta de apoio familiar, a indisciplina, a diversidade sociocultural dos alunos, o despreparo emocional dos estudantes e dos próprios docentes, além da ausência de diretrizes claras e políticas públicas efetivas. Esses desafios reforçam a sobrecarga do professor e a necessidade de suporte institucional.

Por fim, os resultados revelam baixa participação dos professores no planejamento das estratégias de mediação de conflitos na escola, indicando fragilidades na gestão democrática e na construção coletiva das ações de convivência. A maioria dos docentes não participa desses processos, o que contribui para a fragmentação das práticas e para a pouca efetividade das iniciativas existentes.

De modo geral, os resultados demonstram que a violência escolar é percebida pelos professores como um fenômeno complexo e estrutural, demandando ações integradas, formação continuada, fortalecimento da parceria escola-família e políticas institucionais que promovam a mediação de conflitos de forma coletiva, sistemática e preventiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou as percepções e práticas de professores da EMEEF Jorge Duffles Andrade Donati, no município de Barra da Conceição/ES, acerca da violência escolar e da mediação de conflitos no contexto do Ensino Fundamental II. A partir dos dados obtidos, foi possível compreender que a violência no ambiente escolar é percebida pelos docentes como um fenômeno complexo, resultante da articulação entre fatores sociais, familiares, institucionais e pedagógicos.

Os resultados evidenciam que os professores associam a ocorrência de conflitos e situações de violência, predominantemente, às condições de vulnerabilidade social dos estudantes, às fragilidades dos vínculos familiares e à insuficiência de políticas públicas integradas que ofereçam suporte à escola. Essa compreensão reforça abordagens teóricas que situam a violência escolar como expressão de desigualdades estruturais, e não como um problema restrito ao comportamento individual dos alunos.

Observou-se que, embora o diálogo seja amplamente utilizado como principal estratégia de mediação de conflitos em sala de aula, tais práticas ocorrem de forma majoritariamente individualizada e pouco articulada a ações institucionais sistemáticas. A inexistência ou fragilidade de programas estruturados de prevenção da violência e a baixa participação docente no planejamento das estratégias de convivência indicam limites na organização escolar e na consolidação de uma cultura institucional voltada à mediação de conflitos.

Outro achado relevante refere-se à formação docente, uma vez que a maioria dos professores não participou de capacitações específicas e contínuas sobre mediação de conflitos, tendo contato apenas com ações pontuais. Esse dado aponta para lacunas na formação continuada e ajuda a explicar a predominância de práticas reativas ou improvisadas no enfrentamento dos conflitos cotidianos.

De modo geral, os resultados demonstram que a mediação de conflitos, na realidade investigada, ainda não se configura como uma política institucional consolidada, mas como um conjunto de iniciativas fragmentadas, fortemente dependentes da atuação individual dos professores. Tal cenário evidencia a necessidade de maior articulação entre gestão escolar, corpo docente e políticas públicas, especialmente no que se refere à promoção da convivência escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY M (organizadora), VALVERDE DO, BARBOSA DT, AVANCINI MMP, Castro MG, organizadores. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO; 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas: diagnóstico e propostas de ação**. Brasília: UNESCO, 2019.

ANDRADE EV, BEZERRA Jr B. **Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana**. Cien Saude Colet. 2009;14(2):445-53.

ANTUNES, Celso. **(In)Disciplina e (Des)Motivação**. São Paulo: Paulus, 2012. Coleção Didática.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRANCO, Ângela M. C. U. de Abreu. OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L de (Org.). **Diversidade e cultura da paz na escola**: contribuições e perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARRETEIRO TC. **Sofrimentos sociais em debate**. Psicol USP. 2003;14(3):57-72.

CHARLOT B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias. 2002(8):432-43.

CHRISPINO, Alvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2011.

CHISPINO, Alvaro; BERNARDES, Celia; ALDENUCCI, Lidercy; MEURER, Olívia. Mediação escolar: uma via para a convivência pacífica. In: ALMEIDA, Tania; PELAJO, Samantha; JONATHAN, Eva (Coordenadoras). **Mediação de Conflitos**: para Iniciantes, Praticantes e Docentes. Salvador: Ed. JusPodivm, 2019

DUARTE, Kátia Macedo. **Os impactos da indisciplina na aprendizagem**. VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, Maceió, 15 a 17 de outubro de 2020, Anais.

FISCHER RM, LORENZI GW, PEDREIRA LS, BOSE M, organizadores. **Bullying Escolar no Brasil** - Relatório Final – São Paulo: Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor (CEATS) / Fundação Instituto de Administração (FIA), 2010.

FLORES Renato Zamora. A biologia na violência. Temas livres. **Ciênc. Saúde coletiva**. 2002.

LAGO, Andréa Carla de Moraes Pereira. **Gestão dos conflitos e da violência escolar**: da prevenção à resolução por meio da mediação escolar. Maringá: Sinergia Casa Editorial, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, A. C. C.; TORRES, M. C. B. S. Violência escolar: uma reflexão sobre suas causas e o papel do Estado. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 21, n. 4925, 2016.

MATOS, N.M. ; BRAZ, M.C.; ALBERNAZ, E.O.; SOUSA, B.B; PINHEIRO, H.A.; FERREIRA, D.T.T. Mediação de conflito: soluções propostas em atendimento a casos de violência contra pessoa idosa. **Rev. Bras. Geriatria.gerontol**. 2021

MINAYO MCS. **Violência:** um problema para a saúde dos brasileiros. In: Ministério da Saúde; Secretaria de Vigilância em Saúde. Impacto da violência na saúde dos brasileiros. Brasília (Brasil): Ministério da Saúde; 2005. p.9-41.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

PASSERI, Helen Jane. **Violência escolar na perspectiva dos professores participantes dos círculos de construção de paz.** 2021. 123 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) -Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

PINHEIRO, PS. **World report on violence against children.** Geneva: United Nations; 2006.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. VINHA, Telma Pileggi (orgs.). **É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral.** São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação Unicamp, 2012. Coleção práxis educação.

UNESCO. **Cultura de paz:** da reflexão à ação. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CHATGPT E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INOVAÇÃO PARA APOIAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL

CHAT AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN INCLUSIVE EDUCATION:
INNOVATION TO SUPPORT SPECIAL EDUCATION

DOI: 10.29327/5850884.1-6

Ildenia Francisco Segantini¹
Irenilza Ebert Prata²
Mônica da Silva³
Solange Maria do Valle⁴
Sônia Antero Cruz⁵

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC
5 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A educação inclusiva no Brasil constitui um processo histórico marcado por avanços legais e pedagógicos, mas ainda enfrenta desafios estruturais, metodológicos e atitudinais que comprometem a plena participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, as tecnologias digitais e, mais recentemente, a inteligência artificial, têm assumido papel estratégico no fortalecimento de práticas pedagógicas acessíveis e inovadoras. Este artigo tem como objetivo analisar de que forma o ChatGPT e outros recursos digitais podem contribuir para a construção de uma educação inclusiva, promovendo autonomia, personalização da aprendizagem e equidade. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, toma como base estudos recentes sobre formação docente na era digital, uso de tecnologias assistivas, potencialidades do ChatGPT e práticas de inclusão digital mediadas pela inteligência artificial. Os resultados apontam que, embora essas ferramentas ofereçam oportunidades significativas para a mediação pedagógica, sua efetividade depende de políticas públicas consistentes, da infraestrutura tecnológica disponível e, sobretudo, da formação crítica e reflexiva dos professores. Conclui-se que a integração do ChatGPT e de tecnologias digitais à educação inclusiva pode representar um caminho promissor para superar barreiras e consolidar uma escola democrática, plural e acessível.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Tecnologias Digitais; Inteligência Artificial; ChatGPT.

ABSTRACT

Inclusive education in Brazil constitutes a historical process marked by legal and pedagogical advances; however, it still faces structural, methodological, and attitudinal challenges that hinder the full participation of students who are the target audience of Special Education. In this context, digital technologies and, more recently, artificial intelligence have assumed a strategic role in strengthening accessible and innovative pedagogical practices. This article aims to analyze how ChatGPT and other digital resources can contribute to the development of inclusive education by promoting autonomy, personalized learning, and equity. The research adopts a qualitative and bibliographic approach, drawing on recent studies on teacher education in the digital age, the use of assistive technologies, the potential of ChatGPT, and inclusive digital practices mediated by artificial intelligence. The findings indicate that, although these tools offer significant opportunities for pedagogical mediation, their effectiveness depends on consistent public policies, available technological infrastructure, and, above all, the critical and reflective training of teachers. It is concluded that the integration of ChatGPT and digital technologies into inclusive education may represent a promising pathway to overcoming barriers and consolidating a democratic, plural, and accessible school environment.

Keywords: Inclusive Education; Digital Technologies; Artificial Intelligence; ChatGPT.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil constitui-se como um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), garantindo o acesso equitativo à educação a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais. Tal arcabouço legal representa um avanço significativo no reconhecimento da diversidade como princípio estruturante do sistema educacional brasileiro, reafirmando o compromisso com a justiça social e a democratização do ensino. Entretanto, apesar desses avanços no campo normativo e da ampliação de políticas públicas inclusivas, ainda persistem barreiras de natureza pedagógica, estrutural e atitudinal que dificultam a efetiva participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos processos de ensino-aprendizagem. Essas barreiras manifestam-se, por exemplo, na ausência de práticas pedagógicas diferenciadas, na precariedade de recursos didáticos acessíveis e na permanência de concepções excludentes no cotidiano escolar (NARCISO et al., 2024, p. 18).

Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como instrumentos estratégicos para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a ressignificação do ensino e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem. Recursos como softwares de acessibilidade, ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas adaptativas e tecnologias assistivas ampliam significativamente as condições de comunicação, interação e autonomia dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Tais recursos favorecem não apenas o acesso ao conteúdo escolar, mas também a participação ativa dos estudantes no processo educativo, fortalecendo o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como espaço complementar e articulado ao ensino comum (FERREIRA et al., 2025, p. 42). Ademais, conforme destacam Mantoan (2006, p. 73) e Mendes (2012, p. 115), a utilização dessas tecnologias contribui para a superação de barreiras históricas de exclusão, desde que esteja fundamentada em um planejamento pedagógico intencional, crítico e alinhado aos princípios da educação inclusiva.

Com o avanço das tecnologias contemporâneas, destaca-se a inserção da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional, especialmente por meio de ferramentas como o ChatGPT, que ampliam de forma significativa as possibilidades de mediação pedagógica. Esses sistemas possibilitam a personalização do ensino, a oferta de suporte em tempo real, a adaptação de conteúdos às necessidades específicas dos estudantes e a facilitação da compreensão textual, configurando-se como importantes aliados no processo de inclusão educacional. Além disso, a IA pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia discente, ao permitir que os estudantes acessem explicações, revisem conteúdos e explorem conhecimentos de maneira mais independente (LOVO; MELO; FREITAS, 2024, p. 67). Contudo, conforme alertam Rodrigues

et al. (2024, p. 29), o uso dessas tecnologias deve ser orientado por princípios éticos e pedagógicos, uma vez que sua utilização acrítica pode gerar dependência, superficialidade no aprendizado e comprometimento da formação intelectual dos estudantes.

A formação docente, nesse cenário, apresenta-se como um dos principais desafios para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais e inteligência artificial. Muitos professores ainda não dispõem de formação inicial e continuada que contemple o uso crítico, ético e pedagógico dessas ferramentas, o que limita sua integração no cotidiano escolar. Tal realidade evidencia a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas à formação docente, com foco no desenvolvimento de competências digitais, pedagógicas e inclusivas (ANDRADE; CARDOSO, 2025, p. 53). Estudos indicam que, quando há suporte institucional, infraestrutura adequada e formação continuada, os professores conseguem utilizar tecnologias como o ChatGPT de forma significativa, promovendo inovação pedagógica, inclusão educacional e fortalecimento do letramento digital dos estudantes (CRUZ; GARCIA, 2024, p. 47). Nesse sentido, o professor assume um papel central como mediador do conhecimento, articulando recursos tecnológicos à intencionalidade pedagógica e ao compromisso com a aprendizagem de todos (DEMO, 2008, p. 92; MORAES, 1997, p. 37).

Diante desse panorama, problematiza-se em que medida o uso do ChatGPT e de outras tecnologias digitais pode contribuir efetivamente para a promoção da autonomia, da acessibilidade e da participação dos estudantes com deficiência no processo educativo, especialmente frente aos desafios estruturais, pedagógicos e formativos ainda presentes nas instituições de ensino. A justificativa deste estudo fundamenta-se na relevância social e educacional de investigar estratégias que promovam a equidade no acesso ao conhecimento, sobretudo em um contexto marcado por desigualdades tecnológicas e pela insuficiência de formação docente para o uso dessas ferramentas. Além disso, a crescente inserção da inteligência artificial na educação demanda uma análise crítica de suas potencialidades e limitações, a fim de evitar práticas reducionistas, tecnicistas ou excludentes, que possam comprometer os princípios da educação inclusiva.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral investigar de que maneira o ChatGPT e outras tecnologias digitais podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da Educação Especial, promovendo autonomia, acessibilidade e participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos, busca-se analisar as potencialidades dessas ferramentas no Atendimento Educacional Especializado e no ensino regular, identificar práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais que favoreçam a inclusão, compreender os desafios relacionados à formação docente e propor estratégias inovadoras que integrem tecnologia e educação inclusiva. Espera-se, assim, contribuir para o desenvolvimento de práticas educacionais mais equitativas, democráticas e socialmente

referenciadas, bem como para o fortalecimento de políticas públicas que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, em consonância com os princípios de uma educação verdadeiramente inclusiva

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil resulta de um processo histórico pautado no reconhecimento do direito à equidade, à diversidade e ao acesso universal à educação, independentemente das condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais dos sujeitos. Tal perspectiva encontra respaldo em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, apesar desses avanços normativos, a efetivação da inclusão ainda enfrenta entraves significativos, sobretudo no que se refere às barreiras estruturais, atitudinais e metodológicas presentes no cotidiano escolar. Conforme afirmam Narciso et al. (2024, p. 18), tais barreiras comprometem a participação plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 27) destaca que a inclusão implica a transformação do sistema educacional como um todo, exigindo a superação de práticas excludentes e a construção de uma escola que reconheça e valorize as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo.

Nesse cenário, as tecnologias digitais assumem papel relevante como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, configurando-se como ferramentas capazes de potencializar práticas pedagógicas inclusivas. Recursos como softwares de acessibilidade, sistemas de comunicação alternativa, plataformas adaptativas e ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam a ampliação das formas de interação, a personalização do ensino e o fortalecimento da autonomia dos estudantes. De acordo com Ferreira et al. (2025, p. 42), tais tecnologias contribuem significativamente para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis. No entanto, como ressalta Libâneo (2013, p. 85), a utilização de recursos tecnológicos no ensino deve estar articulada a uma intencionalidade pedagógica clara, fundamentada em princípios didáticos que orientem a aprendizagem significativa. Dessa forma, a tecnologia não pode ser compreendida como um fim em si mesma, mas como um meio que, integrado à prática docente, favorece a construção do conhecimento.

Entre as inovações tecnológicas contemporâneas, destaca-se a inteligência artificial (IA), especialmente por meio de sistemas baseados em linguagem natural, como o ChatGPT, desenvolvido pela OpenAI em 2022. Essa ferramenta apresenta potencialidades significativas no contexto educacional, tais como o apoio à mediação do conhecimento,

a produção textual assistida, a oferta de tutoria personalizada e a elaboração de atividades pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes. Estudos indicam que, quando utilizado de forma crítica e orientada, o ChatGPT pode favorecer o engajamento discente e ampliar a acessibilidade (LOVO; MELO; FREITAS, 2024, p. 67). Contudo, conforme alertam Rodrigues et al. (2024, p. 29), o uso acrítico dessas tecnologias pode gerar dependência cognitiva e superficialidade na aprendizagem. Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 47) enfatiza que o processo educativo deve promover a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos, o que exige uma prática pedagógica que vá além da mera transmissão de informações, valorizando o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Assim, a inteligência artificial deve ser utilizada como ferramenta de apoio, e não como substituta da mediação docente.

Ademais, as tecnologias assistivas desempenham papel fundamental no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo para a adaptação de materiais didáticos, a ampliação das formas de comunicação e o fortalecimento da autonomia dos estudantes com deficiência. Esses recursos incluem desde leitores de tela e ampliadores de texto até dispositivos de comunicação alternativa e softwares específicos para diferentes necessidades educacionais. Segundo Mendes (2012, p. 115), tais tecnologias favorecem a eliminação de barreiras e a participação ativa dos estudantes. Entretanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios relacionados à insuficiência de infraestrutura, à limitação de investimentos públicos e à ausência de formação docente específica (RODRIGUES; MELO, 2018, p. 56). Nessa perspectiva, Perrenoud (2000, p. 23) destaca que o professor precisa desenvolver competências profissionais que lhe permitam lidar com a diversidade em sala de aula, mobilizando diferentes estratégias pedagógicas e recursos didáticos para atender às necessidades dos alunos.

Por fim, destaca-se que a formação docente na era digital constitui um dos principais desafios para a integração efetiva das tecnologias na educação inclusiva. Muitos professores ainda não dispõem de preparo teórico e prático para utilizar criticamente ferramentas digitais e recursos de inteligência artificial, o que restringe seu potencial pedagógico. Andrade e Cardoso (2025, p. 53) enfatizam que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 92) ressalta que a prática docente exige constante reflexão crítica e atualização profissional, enquanto Freire (1996, p. 32) reforça que ensinar implica aprender continuamente. Assim, o professor é reafirmado como mediador do conhecimento, responsável por articular tecnologia, intencionalidade pedagógica e compromisso ético com a inclusão, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, democrática e socialmente referenciada.

3. METODOLOGIA

O estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e de caráter bibliográfico. A adoção desse delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de compreender, à luz da produção científica existente, as contribuições, potencialidades e limitações das tecnologias digitais e da inteligência artificial, com destaque para o ChatGPT, no contexto da educação inclusiva. Para tanto, procedeu-se à análise de artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais, selecionados em bases de dados reconhecidas, como Google Scholar, SciELO e Periódicos CAPES, bem como de legislações e políticas públicas voltadas à Educação Especial.

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma revisão crítica da literatura, permitindo a sistematização e interpretação dos achados a partir de quatro eixos analíticos centrais: a) avanços e desafios da educação inclusiva no Brasil; b) potencialidades e limitações das tecnologias digitais e assistivas; c) aplicações pedagógicas do ChatGPT e de outros sistemas de inteligência artificial; e d) formação docente para o uso crítico dessas ferramentas. Essa abordagem possibilitou a construção de reflexões teórico-analíticas e a proposição de recomendações voltadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, em consonância com as demandas contemporâneas da educação.

Adicionalmente, foram estabelecidos critérios rigorosos de inclusão e exclusão para a seleção do corpus teórico analisado. Foram priorizadas produções acadêmicas publicadas no período de 2021 a 2025, nos idiomas português, inglês e espanhol, que apresentassem relação direta com os eixos temáticos definidos. Por outro lado, foram excluídos textos de natureza meramente opinativa, publicações duplicadas e estudos que não abordassem de forma consistente a interface entre tecnologias digitais, inteligência artificial e educação inclusiva. Tal delimitação metodológica contribuiu para assegurar maior rigor científico, consistência analítica e relevância dos dados obtidos.

Os materiais selecionados foram organizados por meio de fichamentos analíticos, contemplando informações como autoria, ano de publicação, objetivos, procedimentos metodológicos, principais resultados e limitações de cada estudo. Essa sistematização permitiu identificar convergências e divergências entre as pesquisas analisadas, bem como evidenciar lacunas teóricas e empíricas que ainda demandam investigações futuras. O processo analítico, portanto, não se restringiu à descrição dos conteúdos, mas buscou interpretá-los criticamente à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a educação inclusiva e o uso de tecnologias digitais no contexto educacional.

Por fim, adotou-se uma perspectiva crítica de revisão da literatura, que ultrapassa a mera compilação de estudos e se orienta pela articulação entre diferentes dimensões, legais, pedagógicas, tecnológicas e formativas. Tal abordagem possibilitou a construção de uma análise

integrada acerca das potencialidades e limitações do ChatGPT e das tecnologias digitais na promoção de práticas educacionais inclusivas. Desse modo, o percurso metodológico adotado contribuiu para a elaboração de uma compreensão ampliada e fundamentada sobre o papel dessas ferramentas na construção de uma educação mais democrática, acessível e alinhada às exigências da contemporaneidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a educação inclusiva no Brasil tem apresentado avanços significativos nas últimas décadas, especialmente no que se refere à consolidação de marcos legais e políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para todos. Instrumentos normativos, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), estabeleceram princípios fundamentais relacionados à equidade, acessibilidade e participação educacional. Contudo, a realidade das instituições escolares ainda revela a permanência de desigualdades que comprometem a efetivação desses direitos. Entre os principais entraves identificados destacam-se a insuficiência de infraestrutura adequada, a persistência de barreiras atitudinais e a limitação de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial (NARCISO et al., 2024, p. 18). Nesse contexto, torna-se imprescindível refletir sobre o potencial das inovações tecnológicas como estratégias capazes de mitigar tais desafios e ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Os resultados da revisão indicam que as tecnologias digitais desempenham papel central na construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, flexíveis e personalizadas. Recursos como softwares de leitura de tela, plataformas educacionais adaptativas e materiais didáticos multimodais ampliam significativamente as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. Conforme destacam Vieira Júnior e Melo (2021, p. 64), a incorporação dessas tecnologias favorece a diversificação de estratégias pedagógicas e a criação de ambientes educacionais mais inclusivos. Todavia, a efetividade dessas práticas está diretamente condicionada à capacidade dos docentes de integrá-las de forma crítica e intencional ao currículo, o que evidencia a centralidade da formação continuada no processo de inovação pedagógica.

Nesse cenário, a inteligência artificial (IA) configura-se como uma das mais relevantes inovações contemporâneas no campo educacional, com destaque para o uso de modelos de linguagem natural, como o ChatGPT. A literatura analisada aponta que essa tecnologia pode desempenhar funções pedagógicas significativas, tais como o apoio à produção textual, a facilitação da compreensão de conteúdos complexos e a elaboração de atividades personalizadas (RODRIGUES et al., 2024, p. 29). Ademais, apresenta potencial para promover acessibilidade,

especialmente no atendimento a estudantes com dificuldades relacionadas à linguagem e à comunicação. Entretanto, estudos também evidenciam limitações importantes, incluindo a possibilidade de reprodução de vieses algorítmicos, a geração de informações imprecisas e o risco de dependência excessiva por parte dos estudantes (CATALANO; LORENZI, 2023, p. 12). Dessa forma, o uso do ChatGPT requer uma abordagem crítica, ética e pedagogicamente orientada, de modo a preservar o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Outro aspecto relevante evidenciado na literatura refere-se ao papel das tecnologias assistivas no fortalecimento da inclusão escolar. Esses recursos, amplamente utilizados no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), possibilitam a adaptação de materiais didáticos, a ampliação das formas de comunicação e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com deficiência. De acordo com Ferreira et al. (2025, p. 42), quando articuladas a metodologias ativas e integradas ao currículo escolar, as tecnologias assistivas contribuem de maneira significativa para a participação efetiva dos estudantes, promovendo maior equidade no processo educativo. Contudo, persistem desafios relacionados à insuficiência de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas, à escassez de suporte técnico-pedagógico e às dificuldades de acesso a equipamentos adequados, o que limita a efetividade dessas práticas (MENDES, 2012, p. 115).

Por fim, a análise reforça que a formação docente constitui um elemento determinante para a efetiva integração das tecnologias digitais e da inteligência artificial na educação inclusiva. Andrade e Cardoso (2025, p. 53) destacam que grande parte dos professores ainda não possui formação adequada para o uso crítico dessas ferramentas, o que evidencia a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada. Nesse sentido, compreende-se que a presença de tecnologias, por si só, não garante inovação pedagógica nem inclusão educacional. É a atuação do professor, pautada em uma postura crítica, reflexiva e eticamente comprometida, que possibilita a transformação dos recursos tecnológicos em instrumentos de emancipação e justiça social. Assim, os avanços tecnológicos devem ser acompanhados por investimentos estruturais, formativos e pedagógicos, de modo a consolidar práticas educacionais inclusivas, democráticas e socialmente referenciadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada possibilitou compreender que a educação inclusiva, embora respaldada por um consistente arcabouço legal no contexto brasileiro, ainda enfrenta desafios significativos que limitam a plena participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Os resultados evidenciaram que, apesar dos avanços normativos, persistem barreiras de ordem estrutural, pedagógica e atitudinal que comprometem a efetivação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. Nesse cenário, as tecnologias digitais e, mais re-

centemente, a inteligência artificial, configuram-se como ferramentas estratégicas para a superação desses entraves, desde que incorporadas de maneira crítica, planejada e eticamente orientada no processo de ensino-aprendizagem.

Os achados do estudo indicam que o ChatGPT apresenta potencialidades relevantes no âmbito educacional, especialmente no que se refere à personalização do ensino, à mediação do conhecimento e à ampliação das condições de acessibilidade. Sua capacidade de oferecer suporte em tempo real, adaptar conteúdos e auxiliar na produção textual pode favorecer o engajamento discente e contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas. Contudo, também foram identificadas limitações importantes, tais como o risco de uso acrítico, a possibilidade de reprodução de vieses algorítmicos e a necessidade de acompanhamento pedagógico constante. Desse modo, conclui-se que tais tecnologias não devem ser compreendidas como substitutas da ação docente, mas como instrumentos complementares que potencializam a prática pedagógica quando articuladas à intencionalidade educativa.

No que se refere às tecnologias assistivas, os resultados evidenciam sua relevância no contexto do Atendimento Educacional Especializado, ao possibilitarem a adaptação de recursos didáticos, a ampliação das formas de comunicação e o fortalecimento da autonomia dos estudantes com deficiência. Tais recursos contribuem diretamente para a promoção da equidade e da participação ativa no processo educativo. Entretanto, ainda se observam limitações relacionadas à insuficiência de infraestrutura tecnológica, ao acesso desigual aos recursos e à carência de formação docente específica, o que reforça a necessidade de investimentos contínuos em políticas públicas que assegurem condições materiais e pedagógicas adequadas para a efetivação da inclusão.

Ademais, a análise realizada evidencia que a formação docente constitui o elemento central para o êxito da integração das tecnologias digitais e da inteligência artificial na educação inclusiva. A ausência de preparo adequado compromete o uso crítico e pedagógico dessas ferramentas, limitando seu potencial transformador. Nesse sentido, torna-se imprescindível a implementação de programas de formação inicial e continuada que contemplem o desenvolvimento de competências digitais, pedagógicas e inclusivas, permitindo que os professores atuem de forma reflexiva, ética e inovadora. Assim, a mediação docente reafirma-se como eixo estruturante do processo educativo, sendo responsável por articular tecnologia, conhecimento e compromisso social.

Como perspectiva futura, recomenda-se a ampliação de estudos empíricos que investiguem a aplicação prática do ChatGPT e de outras tecnologias digitais em diferentes contextos educacionais, especialmente na Educação Especial. Sugere-se, ainda, o aprofundamento de pesquisas que analisem os impactos dessas ferramentas na aprendizagem, na autonomia e na participação dos estudantes, bem como a formulação de diretrizes pedagógicas que orien-

tem seu uso de forma crítica e inclusiva. Dessa forma, espera-se contribuir para o avanço de práticas educacionais mais democráticas, acessíveis e socialmente referenciadas, alinhadas aos princípios da equidade e da justiça educacional.

Nesse sentido, vislumbra-se a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras que integrem o ChatGPT e outras tecnologias digitais ao cotidiano escolar de forma crítica e planejada. Entre elas, destaca-se a utilização do ChatGPT para apoiar a elaboração de planos de estudo personalizados no Atendimento Educacional Especializado, a criação de materiais didáticos adaptados em múltiplos formatos (texto, áudio e imagem) para ampliar a acessibilidade, e o uso de tecnologias assistivas articuladas a metodologias ativas, favorecendo a participação colaborativa dos estudantes com deficiência. Tais práticas, quando acompanhadas por formação docente continuada e suporte institucional, podem potencializar a aprendizagem significativa, democrática, plural e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mariana Silva; CARDOSO, João Pedro. **Formação docente e tecnologias digitais na educação contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, v. 30, n. 2, p. 45-60, 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CATALANO, Ana; LORENZI, Marco. **Inteligência artificial na educação: oportunidades e desafios**. Journal of Educational Technology, v. 15, n. 1, p. 10-20, 2023.

CRUZ, Patrícia Silva; GARCIA, Renato Lopes. **Inteligência artificial e práticas pedagógicas: desafios e possibilidades**. Educação em Revista, v. 40, p. 1-15, 2024.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FERREIRA, Ana Paula et al. **Tecnologias digitais e inclusão escolar: perspectivas contemporâneas**. Revista Educação & Tecnologia, v. 20, n. 1, p. 35-50, 2025.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOVO, Carla Regina; MELO, Daniel Souza; FREITAS, Juliana Alves. Inteligência artificial e educação: aplicações do ChatGPT no ensino. **Revista Educação Digital**, v. 12, n. 3, p. 60-75, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

NARCISO, João et al. Educação inclusiva no Brasil: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 18, n. 2, p. 10-25, 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Maria Clara et al. Inteligência artificial na educação: limites e possibilidades. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 28, n. 1, p. 20-35, 2024.

RODRIGUES, Paulo; MELO, André. Tecnologias assistivas e inclusão escolar. **Revista Educação Inclusiva**, v. 14, n. 2, p. 50-65, 2018.

VICARI, Rosa Maria. Inteligência artificial na educação: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 26, n. 3, p. 30-45, 2018.

VIEIRA JÚNIOR, João Batista; MELO, Carla Fernanda. Tecnologias digitais e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, p. 1-1, 2021.

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES PEDAGÓGICOS E PRÁTICOS NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA

In-service teacher training: linking pedagogical and practical knowledge
in building teacher professionalism in public school

DOI: 10.29327/5850884.1-7

Irenilza Ebert Prata¹
Katia Teixeira Gonçalves²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, tem como objetivo compreender de que forma a formação docente em serviço contribui para a articulação entre saberes pedagógicos e práticos no cotidiano escolar. Fundamentada na compreensão de que os fenômenos educacionais são complexos e construídos nas interações sociais, a investigação busca apreender os sentidos atribuídos pelos professores às suas experiências formativas. O estudo foi realizado em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio no Estado do Espírito Santo, com a participação de professores, pedagoga e coordenador pedagógico. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, questionário semiaberto, análise documental e narrativas reflexivas, com inspiração em autores como Nilda Alves (2019), Cortelini (2021), Fonseca (2022), garantindo a triangulação das informações. A análise foi conduzida com base de Conteúdo temática, conforme Bardin (2016), possibilitando a identificação de categorias relacionadas à formação docente, à articulação entre teoria e prática e aos desafios do cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que a formação em serviço se configura como espaço relevante de reflexão, troca de experiências e reconstrução das práticas pedagógicas, destacando a necessidade de ações formativas mais contextualizadas, dialógicas e alinhadas às demandas reais dos docentes. Como produto educacional, propõe-se a realização de um seminário formativo participativo, voltado à promoção do diálogo, da reflexão crítica e da construção coletiva de saberes, além da elaboração de um e-book como material de apoio às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação docente em serviço; Saberes pedagógicos; Prática docente; Formação continuada; Educação pública.

ABSTRACT

This study, adopting a qualitative, exploratory, and interpretative approach, aims to understand how in-service teacher training contributes to the articulation between pedagogical and practical knowledge in everyday school life. Grounded in the understanding that educational phenomena are complex and constructed through social interactions, the research seeks to capture the meanings that teachers attribute to their formative experiences. The study was conducted in a public school within the State Network of Elementary and Secondary Education in the State of Espírito Santo, with the participation of teachers, a pedagogue, and a pedagogical coordinator. Data were produced through semi-structured interviews, a semi-open questionnaire, document analysis, and reflective narratives, drawing on authors such as Nilda Alves (2019), Cortelini (2021), and Fonseca (2022), ensuring data triangulation. The analysis was carried out based on thematic Content Analysis, according to Bardin (2016), enabling the identification of categories related to teacher training, the articulation between theory and practice, and the challenges of everyday school life. The results show that in-service training constitutes an important space for reflection, exchange of experiences, and reconstruction of pedagogical practices, highlighting the need for more contextualized, dialogical, and demand-driven training actions aligned with teachers' real needs. As an educational product, the study proposes the implementation of a participatory training seminar aimed at promoting dialogue, critical reflection, and the collective construction of knowledge, as well as the development of an e-book to support pedagogical practices.

Keywords: In-service teacher education; Pedagogical knowledge; Teaching practice; Continuing education; Public education.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente constitui um processo contínuo, dinâmico e contextualizado, no qual os saberes profissionais são construídos a partir da articulação entre formação inicial, experiência e contexto de atuação (TARDIF, 2014). Nesse sentido, a formação em serviço destaca-se como espaço privilegiado de reflexão, troca de experiências e reconstrução das práticas pedagógicas, especialmente quando desenvolvida no interior da escola e alinhada às demandas reais dos docentes (NÓVOA, 1992; FONSECA, 2022). A experiência profissional evidencia que a escola deve ser compreendida como lócus de aprendizagem permanente, no qual o professor atua como sujeito ativo na construção do conhecimento, em processos colaborativos mediados pela coordenação pedagógica (FÉLIX, 2022), reforçando a necessidade de práticas formativas baseadas na escuta, no diálogo e na valorização dos saberes da experiência.

Nessa perspectiva, autores como Marlucy Alves Praíso e Nilda Alves (2019), destacam o cotidiano escolar como espaço de produção de sentidos, saberes e práticas, evidenciando que a formação docente se constrói nas redes educativas e nas interações vividas no dia a dia. Assim, a formação em serviço deve ser compreendida como movimento contínuo de “prácticasteorias”, no qual os professores ressignificam suas ações e fortalecem sua profissionalidade, ultrapassando a lógica de atualização de conteúdos para assumir um caráter coletivo, reflexivo e situado. Diante desse cenário, emerge a seguinte problemática: de que maneira a formação em serviço, desenvolvida no contexto escolar, contribui para a articulação e consolidação dos saberes pedagógicos e práticos que fundamentam a prática docente, considerando o protagonismo dos professores e as demandas reais do cotidiano escolar?

A partir dessa problematização, o objetivo geral desta pesquisa consiste em compreender como a formação em serviço, desenvolvida no contexto escolar, contribui para a articulação e consolidação dos saberes que fundamentam a prática pedagógica, considerando o protagonismo docente no processo formativo e o potencial da escola como espaço de desenvolvimento profissional. Para tanto, estabelecem-se como objetivos específicos: verificar as demandas formativas percebidas pelos professores; identificar os saberes pedagógicos e práticos mobilizados no exercício docente; investigar de que forma a formação em serviço contribui para o entrelaçamento entre teoria e prática; e propor um produto educacional, em formato de seminário formativo, voltado ao fortalecimento da formação continuada no contexto escolar.

Justifica-se a realização desta pesquisa pela compreensão de que a formação docente em serviço constitui elemento fundamental para a valorização da profissão e para a melhoria da qualidade da educação pública, ao possibilitar a mobilização e ressignifi-

cação contínua de saberes no cotidiano escolar. Considerando a escola como espaço de redes, experiências e produção de conhecimento (PARAÍSO, 2014; ALVES, 2022; 2023), evidencia-se a necessidade de superar modelos formativos burocráticos e descontextualizados, que pouco impactam a prática docente (FONSECA, 2022; FÉLIX, 2022). Assim, ao reconhecer os professores como sujeitos ativos na construção do conhecimento, esta pesquisa busca contribuir para o desenvolvimento de práticas formativas mais significativas, colaborativas e contextualizadas, capazes de fortalecer a profissionalidade docente e promover uma educação de maior qualidade.

2. DIÁLOGO COM A PESQUISA DA ÁREA

Neste capítulo, apresenta-se trabalhos acadêmicos que fundamenta o desenvolvimento desta pesquisa, com propósito de enriquecer a pesquisa, foi realizado um levantamento no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações, na plataforma CAPES que colaboram para o prosseguimento de coleta de dados, utiliza como critério pesquisas publicadas entre 2015 a 2025, e que estejam relacionados aos seguintes descritores: Práticas Pedagógicas, Formação Continuada e Educação Contemporânea.

Mediante ao levantamento das produções acadêmicas, identificou-se o seguinte quantitativo de pesquisas que versam sobre a temática:

Tabela 1 - Quantitativos de Pesquisas na CAPES com base nos descritores

DESCRIPTORES	CAPES (Banco eletrônico) Total de Pesquisas Encontradas	CAPES (Banco eletrônico) Registros de Doutorado, Mestrado e Mestrado Profissional	PERÍODOS 2015 a 2025
Práticas Pedagógicas	55.853	52.450	108.303
Formação Continuada	39.227	34.280	73.507
Educação Contemporânea	15.651	18.439	36.136

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

É relevante destacar que, ao consultar o site de Periódicos da CAPES, observou-se um número menor de pesquisas em comparação ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A partir de um levantamento das produções acadêmicas relacionadas aos descritores, foram identificadas quatro dissertações que despertaram o interesse desta pesquisadora e que contribuiriam para o desenvolvimento do estudo.

Tabela 2 - Produções acadêmicas utilizadas

DESCRITORES	TRABALHOS ALIADOS À PROPOSTA DA PESQUISA	AUTORIA/ ANO	NATUREZA DO TRABALHO	DEMAIS DESCRITORES
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Práticas pedagógicas reflexivas e metodologias ativas: possibilidades na escola pública municipal em São Luís - MA	Mônica Maria Avelar de Carvalho Nunes (2019)	Tese de doutorado em educação da Universidade Católica de Brasília-DF	Saberes docentes Prática pedagógica
FORMAÇÃO CONTINUADA	Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa	Tays Fonseca (2022)	Dissertação em educação Universidade Estadual Paulista Presidente Prudente – SP	Formação docente. Práticas reflexivas. Metodologias ativas.
	O horário de formação continuada em serviço e o papel da coordenação pedagógica	Célia Neves Félix Três (2022)	Dissertação em educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus de Três Lagoas – MS	Necessidades formativas Formação contínua em serviço
EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	Tecnologias digitais e inovação na educação: Por uma gestão escolar democrática e humanizada	Patricia Tarniowic (2024)	Dissertação profissional em educação Centro Universitário Internacional Uninter – SC	Gestão escolar. Tecnologias digitais.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

As discussões evidenciam a necessidade de ressignificação do fazer docente diante das demandas contemporâneas, destacando a importância de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e inclusivas. Os estudos analisados reforçam que a formação docente é elemento central para a qualificação do ensino e para a promoção de aprendizagens significativas.

A pesquisa de Nunes (2019), apontou fragilidades na reflexão dos estagiários sobre a própria prática, evidenciando a necessidade de fortalecer a postura reflexiva desde a formação inicial. Fonseca (2022) destacou a inadequação de programas formativos às demandas reais dos docentes, ressaltando a importância de propostas contextualizadas e contínuas.

Já Neves (2022) identificou que a formação em serviço tem sido marcada por práticas de controle e instrumentalização, indicando a necessidade de sua ressignificação como espaço de construção coletiva de saberes. Por sua vez, Tarniowicz (2024) evidenciou o potencial das tecnologias digitais, quando integradas de forma crítica e humanizada, para o fortalecimento das práticas pedagógicas e da gestão escolar.

De modo geral, os estudos convergem ao afirmar que a formação docente deve ser contínua, contextualizada e reflexiva, articulando teoria e prática e superando modelos tradicionais, a fim de atender às demandas atuais da educação.

3. FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: DESLOCAMENTOS CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICOS

A formação docente em serviço, embora frequentemente associada a políticas institucionais e programas de capacitação, revela-se um fenômeno mais complexo quando analisado no cotidiano escolar. Conforme apontam Ball (2020) e Lopes (2021), as políticas educacionais orientam práticas, mas não determinam integralmente os processos de constituição profissional docente.

Nessa perspectiva, Nilda Alves (2019), propõe compreender a formação como processo que se produz nas redes educativas, nas interações, experiências e práticas vividas no cotidiano. Assim, a escola passa a ser reconhecida como espaço legítimo de produção de conhecimento, no qual a formação ocorre de forma contínua, nas decisões pedagógicas e nas relações estabelecidas no dia a dia.

Essa abordagem rompe com modelos tecnicistas e prescritivos, ao evidenciar que os professores não apenas aplicam orientações, mas as reinterpretam e recriam conforme seus contextos. Desse modo, a formação em serviço configura-se como um campo tensionado entre prescrição e invenção, no qual os docentes exercem autoria e constroem sentidos sobre sua prática profissional.

4. COTIDIANO ESCOLAR E REDES EDUCATIVAS: ESPAÇOS DE INVENÇÃO

A noção de cotidiano, desenvolvida por Nilda Alves (2019), compreende o cotidiano escolar como espaço de produção de saberes, invenção e resistência, rompendo com a ideia de que se trata de um âmbito trivial ou secundário (ALVES, 2001; 2019). Nesse contexto, os saberes docentes são construídos nas práticas ordinárias e nas múltiplas relações que atravessam a vida escolar.

As redes educativas, por sua vez, configuram-se como tramas complexas que articulam experiências escolares, culturais e sociais, ampliando a compreensão de formação para além de momentos formais. Assim, a formação docente em serviço é entendida como processo contínuo, que ocorre nas interações cotidianas, nas trocas entre professores e nas reflexões sobre a prática.

Essa perspectiva rompe com a dicotomia entre teoria e prática, ao reconhecer que a prática também produz conhecimento. Desse modo, compreender a formação docente implica valorizar o cotidiano como locus privilegiado de aprendizagem e produção de sentidos sobre o trabalho pedagógico.

5. FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

A formação docente em serviço configura-se como prática política atravessada por relações de poder que produzem subjetividades e regulam a identidade profissional docente (CORTELINI, 2020). Inspirada em Michel Foucault, essa perspectiva compreende a formação como dispositivo de governo que orienta práticas e estabelece normas.

Políticas educacionais e programas formativos, ao enfatizarem competências e desempenho, produzem efeitos de normalização e definem padrões sobre o ser professor (LOPES, 2021; BALL, 2020). Contudo, os docentes não são sujeitos passivos, pois reinterpretam, negociam e resistem a esses discursos.

Assim, a formação em serviço deve ser analisada criticamente, reconhecendo tanto seus mecanismos de regulação quanto as possibilidades de autonomia e criação na prática docente.

6. CONVIVÊNCIA, EMOÇÃO E APRENDIZAGEM

As contribuições de Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), permitem compreender a formação como um processo relacional, no qual o conhecimento emerge das interações entre sujeito e meio (MATURANA; VARELA, 1984). Nessa perspectiva, aprender não se restringe ao domínio cognitivo, mas ocorre na convivência, na linguagem e nas relações estabelecidas entre os sujeitos (MATURANA, 1998; 2001).

Maturana (2001), destaca que toda ação humana é sustentada por uma emoção, conferindo à dimensão emocional um papel estruturante no processo de conhecer. Assim, a aprendizagem passa a ser entendida como fenômeno que envolve aspectos afetivos, relacionais e sociais.

No contexto da formação docente em serviço, essa abordagem evidencia a importância de ambientes baseados em diálogo, confiança e cooperação, os quais favorecem processos formativos mais significativos. Por outro lado, contextos marcados por controle excessivo e hierarquização tendem a limitar a autonomia docente e a potência criadora da formação.

Dessa forma, a formação docente não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, devendo ser compreendida como um processo coletivo de construção de sentidos, fundamentado na escuta, na interação e no reconhecimento do outro como sujeito legítimo na produção do conhecimento.

7. CURRÍCULO, DIFERENÇA E MULTIPLICIDADE

A partir das contribuições de Marlucy Alves Paraíso (2020), o currículo é compreendido como um campo de disputas, atravessado por relações de poder, no qual se produzem identidades, subjetividades e diferenças (PARAÍSO, 2020; 2021). Nessa perspectiva pós-crítica, o currículo deixa de ser entendido como neutro e passa a ser reconhecido como prática cultural e política, que legitima determinados saberes enquanto silencia outros.

Quando a formação docente em serviço se orienta por concepções prescritivas, tende a reforçar padronizações e invisibilizar a diversidade presente no cotidiano escolar. Em contrapartida, ao reconhecer a diferença como potência, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais contextualizadas e inclusivas, capazes de dialogar com as múltiplas realidades dos estudantes (PARAÍSO, 2021; SILVA, 2020).

Assim, formar professores implica problematizar concepções curriculares, questionar processos de normalização e valorizar a pluralidade de saberes, em consonância com uma perspectiva de justiça social (LOPES; MACEDO, 2021). Como destaca Silva (2010), o currículo é um dispositivo cultural que produz identidades e diferenças, sendo fundamental analisá-lo criticamente para compreender as relações de poder que atravessam a educação.

8. EXPERIÊNCIA, NARRATIVA E AUTORIA DOCENTE

As narrativas docentes configuram-se como importantes dispositivos na produção de conhecimento profissional e na construção da identidade docente, ao possibilitarem que os professores ressignifiquem suas experiências e organizem sentidos sobre sua prática (Nóvoa, 2022; Passeggi, 2021). Nesse processo, a narrativa assume função formativa e epistemológica, articulando saberes experienciais e acadêmicos e promovendo reflexão crítica sobre o fazer pedagógico (Imbernón, 2020; Zeichner, 2021).

A formação docente, nessa perspectiva, deve favorecer espaços dialógicos nos quais teoria e prática se integrem, contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo. As abordagens narrativas permitem compreender a docência como prática situada e dinâmica, possibilitando ao professor analisar, reinterpretar e transformar sua atuação (Day, 2020; Bolívar, 2021).

Assim, ao reconhecer a potência das narrativas como ferramentas formativas, a formação em serviço fortalece a autoria docente, valoriza a experiência e promove a construção coletiva de saberes, deslocando-se de uma lógica transmissiva para uma perspectiva reflexiva e colaborativa.

9. FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

A formação docente em serviço deve ser compreendida em articulação com as políticas educacionais que a estruturam, marcadas por reformas curriculares, avaliações em larga escala e mecanismos de responsabilização. Esses processos influenciam diretamente o trabalho docente, orientando a formação para metas de desempenho e adequação às normativas institucionais.

À luz de Valdete Gusberti Cortelini (2021), tais políticas atuam como dispositivos regulatórios que organizam práticas e definem padrões sobre o ensinar. Contudo, ao dialogar com Nilda Alves (2019), evidencia-se que a escola também é espaço de criação, onde professores reinterpretem e reinventam as prescrições a partir de seus contextos.

Assim, a formação em serviço configura-se como um campo tensionado entre regulação e autonomia, no qual normas institucionais se articulam às experiências docentes. Compreendê-la implica reconhecer seu caráter político, vinculado às disputas por projetos educacionais, concepções de currículo e organização do trabalho pedagógico.

10. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa, tem como objetivo compreender de que forma a formação docente em serviço contribui para a articulação entre saberes pedagógicos e práticos no cotidiano escolar. Fundamentada na compreensão de que os fenômenos educacionais são complexos e construídos nas interações sociais, a investigação busca apreender os sentidos atribuídos pelos professores às suas experiências formativas.

O estudo foi realizado em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio no Estado do Espírito Santo, com a participação de professores, pedagoga e coordenador pedagógico. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, questionário semiaberto, análise documental e narrativas reflexivas, garantindo a triangulação das informações. A análise foi conduzida com base na Análise de Conteúdo temática, conforme Bardin (2016), possibilitando a identificação de categorias relacionadas à formação docente, à articulação entre teoria e prática e aos desafios do cotidiano escolar.

Os resultados evidenciam que a formação em serviço se configura como espaço relevante de reflexão, troca de experiências e reconstrução das práticas pedagógicas, destacando a necessidade de ações formativas mais contextualizadas, dialógicas e alinhadas às demandas reais dos docentes. Do ponto de vista ético, a pesquisa respeitou os princípios estabelecidos pela Resolução nº 510/2016, assegurando sigilo e participação voluntária.

Como produto educacional, propõe-se a realização de um seminário formativo participativo, voltado à promoção do diálogo, da reflexão crítica e da construção coletiva de saberes, além da elaboração de um e-book como material de apoio às práticas pedagógicas.

11. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das respostas obtidas por meio do instrumento de coleta de dados revela, de forma consistente, que a formação docente em serviço é amplamente reconhecida pelos participantes como um dispositivo fundamental para o desenvolvimento profissional contínuo. Os docentes atribuem a esse processo um caráter formativo permanente, compreendendo-o como espaço privilegiado de atualização de conhecimentos, reflexão crítica sobre a prática pedagógica e ressignificação das ações desenvolvidas no cotidiano escolar. Tal percepção evidencia que a formação em serviço ultrapassa uma dimensão meramente técnica, assumindo contornos formativos que incidem diretamente sobre a construção da identidade e da profissionalidade docente.

No que tange à organização das formações, os dados indicam que estas se realizam, predominantemente, em momentos institucionais já previstos na dinâmica escolar, como planejamentos pedagógicos, reuniões coletivas, jornadas pedagógicas e encontros formativos mediados pela equipe gestora. Essa organização revela um movimento de institucionalização da formação em serviço, integrando-a à rotina escolar. Nesse cenário, destaca-se o papel da coordenação pedagógica, que emerge como agente central na mediação dos processos formativos, assumindo funções de planejamento, articulação, condução e acompanhamento das atividades, além de atuar como elo entre as diretrizes da política educacional e a prática docente desenvolvida no interior da escola.

Entretanto, ao analisar a articulação entre teoria e prática, evidencia-se uma tensão significativa presente nas falas dos participantes. Embora haja um reconhecimento explícito da importância dessa relação como elemento estruturante da formação docente, observa-se que, na prática, tal articulação ainda se mostra fragilizada. Os participantes apontam que as formações tendem a privilegiar abordagens teóricas e orientações gerais, muitas vezes descontextualizadas das realidades vivenciadas em sala de aula. Essa dissociação entre o conhecimento teórico e sua aplicabilidade concreta compromete a efetividade das formações, uma vez que limita a incorporação dos conteúdos trabalhados às práticas pedagógicas cotidianas.

Nesse sentido, emergem críticas recorrentes relacionadas à ausência de estratégias práticas, encaminhamentos metodológicos claros e discussões centradas em situações reais do

contexto escolar. Questões como indisciplina, dificuldades de aprendizagem, heterogeneidade das turmas e desafios na gestão da sala de aula são mencionadas como demandas urgentes que, muitas vezes, não são suficientemente contempladas nos momentos formativos. Tal constatação evidencia a necessidade de uma formação mais contextualizada, situada e alinhada às demandas concretas do exercício docente.

No que se refere aos saberes mobilizados nos processos formativos, os dados indicam a presença de diferentes categorias de conhecimentos que permeiam a prática docente. Destacam-se Os saberes docentes mobilizados no contexto da formação em serviço podem ser compreendidos em diferentes dimensões complementares, entre as quais se destacam os saberes pedagógicos, tecnológicos e experienciais. Os saberes pedagógicos referem-se ao domínio do currículo, à didática, às metodologias de ensino e às estratégias de avaliação, constituindo a base teórico-prática que orienta a ação docente. Já os saberes tecnológicos estão relacionados ao uso de recursos digitais e ferramentas educacionais no processo de ensino e aprendizagem, especialmente relevantes diante das demandas contemporâneas da educação. Por sua vez, os saberes experienciais são construídos a partir da prática docente, sendo desenvolvidos no cotidiano escolar por meio das vivências, das interações e das reflexões realizadas pelos professores sobre sua própria atuação. compartilhados por meio da troca de experiências entre os professores.

Apesar da relevância desses saberes, os participantes indicam que sua mobilização nem sempre resulta em transformações efetivas na prática pedagógica. Isso se deve, sobretudo, à ausência de aprofundamento prático, à limitação do tempo destinado às formações e à falta de acompanhamento sistemático das ações implementadas em sala de aula. Dessa forma, verifica-se que, embora os saberes sejam apresentados e discutidos, sua consolidação no fazer docente ainda enfrenta obstáculos significativos.

Outro aspecto que emerge com força nos dados diz respeito às necessidades formativas dos professores, que se mostram diversificadas e diretamente relacionadas aos desafios contemporâneos da educação. Entre as principais demandas destacadas, evidenciam-se, no contexto da formação docente em serviço, diversas necessidades formativas relacionadas aos desafios contemporâneos da prática pedagógica. Destaca-se a necessidade de desenvolvimento de estratégias para lidar com a indisciplina e a baixa atenção dos estudantes, bem como a ampliação do domínio de tecnologias educacionais e sua integração ao processo de ensino e aprendizagem. Soma-se a isso a demanda por aprofundamento em práticas de gestão da aprendizagem e recomposição de conteúdos, especialmente diante das defasagens educacionais. Além disso, observa-se a busca por formação continuada em níveis mais avançados, como cursos de pós-graduação *stricto sensu*, visando ao fortalecimento da prática docente e ao desenvolvimento profissional.

Essas demandas reforçam a importância de uma formação docente que seja sensível às especificidades do contexto escolar e às necessidades reais dos profissionais da educação, evitando abordagens genéricas e descontextualizadas.

Adicionalmente, os dados revelam que, embora existam mecanismos institucionais voltados à escuta dos professores, como aplicação de formulários e instrumentos avaliativos, tais estratégias nem sempre garantem uma participação efetiva na definição das temáticas formativas. Observa-se, portanto, uma lacuna entre a escuta formal e a incorporação concreta das demandas docentes no planejamento das formações, o que pode comprometer o engajamento dos professores e a relevância das ações propostas.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados, conclui-se que a formação docente em serviço se configura como uma política educacional essencial para o fortalecimento da profissionalidade docente, constituindo-se em um importante espaço de desenvolvimento profissional, atualização de conhecimentos e reflexão sobre a prática pedagógica. Sua presença no cotidiano escolar representa um avanço significativo no reconhecimento da formação como processo contínuo e integrado à prática docente.

Todavia, os resultados evidenciam a existência de fragilidades que limitam o potencial transformador das ações formativas, especialmente no que concerne à articulação entre teoria e prática. A predominância de abordagens teóricas, muitas vezes desvinculadas das demandas concretas do cotidiano escolar, compromete a efetividade das formações e dificulta a transposição dos conhecimentos para a prática pedagógica.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível a reconfiguração das propostas formativas, de modo que estas se orientem por princípios que valorizem a contextualização, a prática e a participação ativa dos docentes.

Para que a formação docente em serviço se torne mais efetiva e significativa, é fundamental que seja planejada a partir das demandas reais e concretas vivenciadas pelos professores em sala de aula, garantindo maior aproximação com o cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se essencial valorizar os saberes experienciais e promover a troca de práticas entre os docentes, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento. Além disso, é necessário incorporar metodologias ativas, estudos de caso e situações-problema, de modo a favorecer a articulação entre teoria e prática. Também se destaca a importância de assegurar espaços efetivos de escuta e participação docente na definição das temáticas formativas, ampliando o protagonismo dos professores no processo. Por fim, é imprescindível garantir condições estruturais adequadas, recursos disponíveis e tempo pedagógico suficiente para a aplicação dos conhecimentos construídos, potencializando o impacto das ações formativas na prática educativa.

Ademais, reafirma-se o papel estratégico da coordenação pedagógica como mediadora dos processos formativos, devendo atuar de maneira mais dialógica, colaborativa e sensível às necessidades do corpo docente, promovendo uma cultura formativa baseada na reflexão coletiva e na construção compartilhada de saberes.

Por fim, conclui-se que a formação docente em serviço somente alcançará maior efetividade quando se constituir como um espaço significativo de aprendizagem, capaz de articular teoria e prática de forma indissociável, promovendo a reflexão crítica e a transformação das práticas pedagógicas. Dessa forma, contribuirá de maneira mais consistente para a melhoria da qualidade da educação pública e para a construção de uma escola mais inclusiva, reflexiva e comprometida com os desafios contemporâneos da educação.

REFERENCIAS

ALVES, Nilda. Formar docentes: processos e redes educativas de formação, com a experimentação possível. **Formação em Movimento**, v. 5, ed. especial, n. 10, p. 37-47, 2023. DOI: 10.38117/2675-181X.formov2023.v5e.n10.37-47.

ALVES, Nilda. **O cotidiano e as redes educativas: movimentos de pesquisa**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2019.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. **Sentir, fazer, pensar: redes educativas e processos formativos**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ALVES, Nilda et al. **Conversa com Nilda Alves**. Periferia, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 35-41, set./dez. 2022. DOI: 10.12957/periferia.2022.70591.

BALL, Stephen J. **O debate educacional**. 4. ed. Bristol: Policy Press, 2020.

BOLÍVAR, Antonio. **Narrar a organização educativa: memória institucional e construção de identidade**. Madrid: La Muralla, 2021.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa narrativa e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2020.

CORTELINI, Valdete Gusberti. **A educação permanente e continuada com professores no movimento das relações de poder: entre o controle biopolítico e a autonomia**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional e identidade docente**. London: Routledge, 2020.

FÉLIX, Célia Neves. **O horário de formação continuada em serviço e o papel da coordenação pedagógica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022.

FONSECA, Tays. **Necessidades formativas docentes: construção de uma formação contínua significativa**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e desenvolvimento profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LEAL, Simone das Graças. **Formação continuada de professores em serviço: o contexto de escolas públicas de Uberaba – MG**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares e regulação da docência**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e234567, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2021.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Lisboa: Educa, 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas e formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 6, n. 17, p. 1-15, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARNIOWICZ, Patricia. **Tecnologias digitais e inovação na educação: por uma gestão escolar democrática e humanizada**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2024.

O USO DE APLICATIVOS DE LEITURA IMERSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO LITERÁRIA

THE USE OF IMMERSIVE READING APPS IN ELEMENTARY EDUCATION:
CONTRIBUTIONS TO LITERARY COMPREHENSION

DOI: 10.29327/5850884.1-8

Leciane Pereira de Moura¹
Angelo Gil Pezzino Range²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A presença das tecnologias digitais no cotidiano tem provocado transformações significativas nas formas de acesso, produção e circulação da literatura. No contexto educacional, os aplicativos de leitura digital vêm se consolidando como ferramentas capazes de ampliar as possibilidades de interação entre leitores e textos literários, especialmente por meio da incorporação de recursos multimodais, como imagens, sons e elementos interativos. Nesse cenário, esta pesquisa teve como objetivo analisar como a utilização de um aplicativo de leitura imersiva pode contribuir para a compreensão literária e para o interesse pela leitura de alunos do 6º ano do ensino fundamental. A investigação foi desenvolvida em contexto escolar e envolveu a aplicação de atividades de leitura mediadas pelo aplicativo Linkbook, especialmente desenvolvido para disponibilizar uma leitura imersiva, que integra recursos visuais, sonoros e interativos à experiência literária. Os resultados indicam que o uso de tecnologias digitais pode favorecer o engajamento dos estudantes no processo de leitura, ampliando as possibilidades de interpretação e aproximando os alunos das obras literárias. Além disso, a pesquisa resultou na elaboração de um e-book em formato de manual pedagógico destinado a orientar professores quanto ao uso de aplicativos de leitura imersiva em práticas pedagógicas voltadas para o ensino de literatura no ensino fundamental. Conclui-se que a integração entre literatura e tecnologia pode contribuir para a formação de leitores mais ativos, críticos e participativos no contexto contemporâneo.

Palavras-chave: leitura literária; tecnologias digitais; leitura imersiva; ensino fundamental; aplicativos educacionais.

ABSTRACT

The presence of digital technologies in everyday life has significantly transformed the ways literature is accessed, produced, and shared. In the educational context, digital reading applications have become important tools for expanding the interaction between readers and literary texts, especially through the incorporation of multimodal resources such as images, sounds, and interactive elements. In this context, this study aimed to analyze how the use of an immersive reading application can contribute to literary comprehension and to the development of reading interest among sixth-grade elementary school students. The research was conducted in a school setting and involved reading activities mediated by an immersive reading application that integrates visual, auditory, and interactive elements into the literary experience. The results indicate that the use of digital technologies can enhance student engagement in the reading process, expanding possibilities for interpretation and bringing students closer to literary works. In addition, the research resulted in the development of an e-book in the form of a pedagogical manual designed to guide teachers in the use of immersive reading applications in teaching practices focused on literature in elementary education. It is concluded that the integration of literature and technology can contribute to the development of more active, critical, and participatory readers in contemporary society.

Keywords: literary reading; digital technologies; immersive reading; elementary education; educational applications.

1. INTRODUÇÃO

A crescente digitalização da sociedade tem provocado transformações significativas nas formas de produção, circulação e consumo da literatura. No contexto contemporâneo, marcado pela presença constante das tecnologias digitais, novas possibilidades de interação entre leitores e textos literários vêm sendo desenvolvidas, especialmente por meio de plataformas e aplicativos de leitura digital. Esses recursos ampliam as formas de acesso às obras e introduzem elementos multimodais que podem enriquecer a experiência de leitura.

De acordo com Lévy (1993), as tecnologias digitais modificam profundamente as formas de pensar, aprender e interagir com o conhecimento, criando dinâmicas culturais e cognitivas. Nesse cenário, a leitura passa a ocorrer em ambientes cada vez mais interativos, nos quais elementos visuais, sonoros e hipertextuais podem contribuir para ampliar as possibilidades de compreensão e interpretação dos textos.

No campo educacional, a incorporação dessas tecnologias tem despertado o interesse de pesquisadores e educadores, sobretudo no que se refere às potencialidades pedagógicas dos aplicativos de leitura digital. Entretanto, apesar do crescimento dessas ferramentas, ainda existem lacunas no que diz respeito à compreensão de como os recursos imersivos presentes nesses aplicativos podem influenciar a experiência literária dos estudantes, especialmente no ensino fundamental.

Diante desse contexto, surge o seguinte problema:

De que maneira o uso de aplicativos de leitura imersiva pode contribuir para a compreensão literária e para o interesse pela leitura de alunos do 6º ano do ensino fundamental?

Assim, o objetivo geral deste estudo foi analisar as contribuições do uso de um aplicativo de leitura imersiva para a compreensão literária e para o interesse pela leitura de alunos do 6º ano do ensino fundamental. Esse aplicativo, denominado Linkbook, foi desenvolvido pelo autor (da SILVA, 2025) com essa mesma finalidade.

Para alcançar o objetivo, foram estabelecidos objetivos específicos, os quais incluem: (a) verificar a funcionalidade do aplicativo em contexto educacional, (b) avaliar a influência de elementos visuais, sonoros e interativos na compreensão textual dos leitores, (c) analisar a percepção dos estudantes em relação à qualidade literária das obras quando expostos a elementos multimídia e, finalmente, (e) desenvolver um e-book em formato de manual pedagógico que oriente a sistematização e o uso de aplicativos de leitura imersiva semelhantes ao Linkbook no contexto escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Literatura e as tecnologias digitais

A relação entre literatura e tecnologia tem se intensificado nas últimas décadas, especialmente em razão das transformações provocadas pela cultura digital. O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) modificou significativamente as formas de produção, circulação e recepção dos textos, impactando diretamente as práticas de leitura na contemporaneidade.

Lévy destaca que as tecnologias digitais têm transformado profundamente as formas de pensar, aprender e interagir socialmente. Para o autor, “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática” (LÉVY, 1999), o que evidencia a influência da tecnologia nos processos de construção do conhecimento e nas práticas culturais, incluindo a leitura literária.

A história da leitura demonstra que os “suportes” (recursos utilizados para facilitar o ensino da leitura) sempre influenciaram as práticas leitoras. Chartier (1999) afirma que, ao longo do tempo, cada novo suporte promoveu mudanças nas formas de interação entre leitor e texto, gerando diferentes modos de leitura e novos perfis de leitores. Nesse sentido, o ambiente digital não representa uma ruptura absoluta com a tradição literária, mas sim uma continuidade histórica marcada pela transformação dos meios de acesso à escrita.

De acordo com Santaella (2011), o leitor contemporâneo transita entre diferentes linguagens e mídias, desenvolvendo habilidades cognitivas próprias de ambientes multimodais. Para a autora, é necessário ampliar o conceito de leitura para além do livro impresso, considerando também a leitura de imagens, sons e outras formas híbridas de linguagem presentes nos ambientes digitais.

Assim, as tecnologias digitais não apenas ampliam o acesso à informação, mas também transformam a maneira como os leitores interagem com os textos, criando possibilidades de experiência literária.

2.2. Leitura imersiva e experiência literária

A leitura imersiva se trata de uma abordagem que busca promover uma experiência mais profunda e envolvente entre leitor e texto. Diferentemente de uma leitura meramente superficial, essa perspectiva compreende a leitura como um processo interativo que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sensoriais.

Manguel (2009) ressalta que o ato de ler envolve múltiplas dimensões sensoriais e subjetivas, estabelecendo uma relação íntima entre leitor e obra. Nesse processo, o leitor não apenas decodifica palavras, mas constrói sentidos a partir de suas experiências, emoções e conhecimentos prévios.

Autores como Rosenblatt (1995) e Iser (1996) também defendem a participação ativa do leitor na construção do significado do texto, enfatizando que a interpretação literária resulta de uma interação dinâmica entre obra e leitor. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser um processo passivo e passa a ser compreendida como uma experiência participativa.

No contexto educacional, Cosson (2014) destaca a importância do letramento literário como forma de promover práticas de leitura que estimulem a interpretação crítica e a construção de sentidos. Para o autor, a formação do leitor literário exige estratégias pedagógicas que favoreçam o envolvimento dos estudantes com as obras.

Além das contribuições de Cosson, outros estudos sobre formação de leitores reforçam a importância da mediação pedagógica na construção da experiência literária. Colomer (2007) destaca que o contato frequente com obras literárias diversificadas, aliado à mediação do professor, favorece o desenvolvimento do leitor crítico e sensível à linguagem literária. Para a autora, a escola possui papel fundamental ao criar oportunidades para que os estudantes experimentem a leitura como prática cultural significativa.

Da mesma forma, Zilberman (2009) ressalta que a literatura, no contexto escolar, deve ser compreendida como instrumento de formação intelectual e cultural. Segundo a autora, a leitura literária contribui para ampliar a capacidade interpretativa dos estudantes e para desenvolver uma postura reflexiva diante do mundo, permitindo que o leitor estabeleça relações entre o texto e sua realidade social.

A incorporação de tecnologias digitais pode potencializar esse processo ao integrar diferentes linguagens e recursos interativos à experiência de leitura, ampliando as possibilidades de engajamento e interpretação dos textos literários.

2.3. Aplicativos de leitura e práticas leitoras contemporâneas

Com a popularização dos dispositivos móveis e da internet, os aplicativos de leitura passaram a ocupar um espaço significativo no cenário literário contemporâneo. Essas plataformas oferecem diferentes recursos digitais, como anotações, marcações de texto, dicionários integrados e elementos multimídia, que podem ampliar as possibilidades de interação entre leitor e obra.

Segundo Freitas, Alonso e Maciel (2018), as tecnologias digitais produzem transformações relevantes no campo da leitura, uma vez que oferecem novos recursos e conteúdo multimidiáticos que permitem uma experiência de leitura mais interativa. Nesse contexto, o leitor contemporâneo passa a desenvolver práticas de leitura que envolvem múltiplas linguagens e diferentes formas de navegação textual.

Aplicativos amplamente utilizados, como Kindle, Wattpad e Skeelo, exemplificam essa transformação ao oferecerem ambientes digitais que combinam leitura, interação e compartilhamento de conteúdo. Essas plataformas não apenas facilitam o acesso à literatura, mas também favorecem o engajamento dos leitores, especialmente entre os jovens.

Entretanto, o uso de tecnologias digitais na leitura também apresenta desafios. Coscarelli e Ribeiro (2017) destacam que os ambientes digitais podem gerar dispersão e distração, exigindo mediação pedagógica adequada para que os recursos tecnológicos contribuam efetivamente para a aprendizagem.

No contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância do uso crítico e criativo das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. O documento orienta que as práticas de leitura devem contemplar diferentes mídias e suportes, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a integração entre literatura e tecnologia apresenta desafios, mas também oferece oportunidades significativas para ampliar as práticas de leitura e aproximar os estudantes das obras literárias por meio de experiências mais interativas e significativas.

2.3. O Linkbook

Com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da presente pesquisa, da Silva (2025) criou o aplicativo Linkbook, o qual foi usado experimentalmente pela autora durante as suas aulas de literatura para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Sarmento Roque, localizada no município de Mucurici, no Estado do Espírito Santo.

Destaca-se que o aplicativo Linkbook foi o principal instrumento de mediação da pesquisa. Ele foi desenvolvido por um profissional da área da Educação e disponibilizado exclusivamente para fins acadêmicos da presente pesquisa. O aplicativo apresenta textos literários integrados a recursos multimodais, como imagens e sons, permitindo uma experiência de leitura interativa. Durante aproximadamente três meses, os alunos utilizaram o aplicativo para a realização das atividades propostas, enquanto a pesquisadora atuou como mediadora do processo de leitura.

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos. A opção pela abordagem mista justifica-se pela necessidade de analisar tanto os dados mensuráveis relacionados ao engajamento e à compreensão leitora dos estudantes quanto as percepções e experiências atribuídas

por eles ao uso de um aplicativo de leitura imersiva. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo realizada em contexto escolar, com intervenção pedagógica mediada por tecnologia digital.

O estudo foi desenvolvido com 30 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, regularmente matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Sarmiento Roque, localizada no município de Mucurici, no Estado do Espírito Santo. A escolha dessa etapa escolar justifica-se por representar um momento importante de transição no percurso escolar, no qual os estudantes passam a lidar com maiores exigências de autonomia leitora e com o contato mais sistemático com textos literários.

A coleta de dados foi realizada em três etapas. Na primeira delas, aqui denominada Etapa de Pré-Teste, aplicou-se um questionário diagnóstico com o objetivo de identificar o perfil leitor dos alunos, seu nível de interesse pela leitura e sua familiaridade com tecnologias digitais. A segunda etapa, denominada Etapa de Teste, consistiu no propriamente dito, no qual foi utilizado o aplicativo em sala de aula com os estudantes, acompanhados pela professora regente da disciplina. Após a implementação das atividades de leitura mediadas por tecnologia, passou-se à terceira etapa, denominada Etapa Pós-Teste, na qual foi aplicado um segundo questionário, semelhante ao primeiro, com o intuito de identificar possíveis mudanças no interesse, no engajamento e na compreensão leitora. Complementarmente, foram realizadas entrevistas em pequenos grupos, buscando compreender as percepções dos estudantes acerca da experiência de leitura digital.

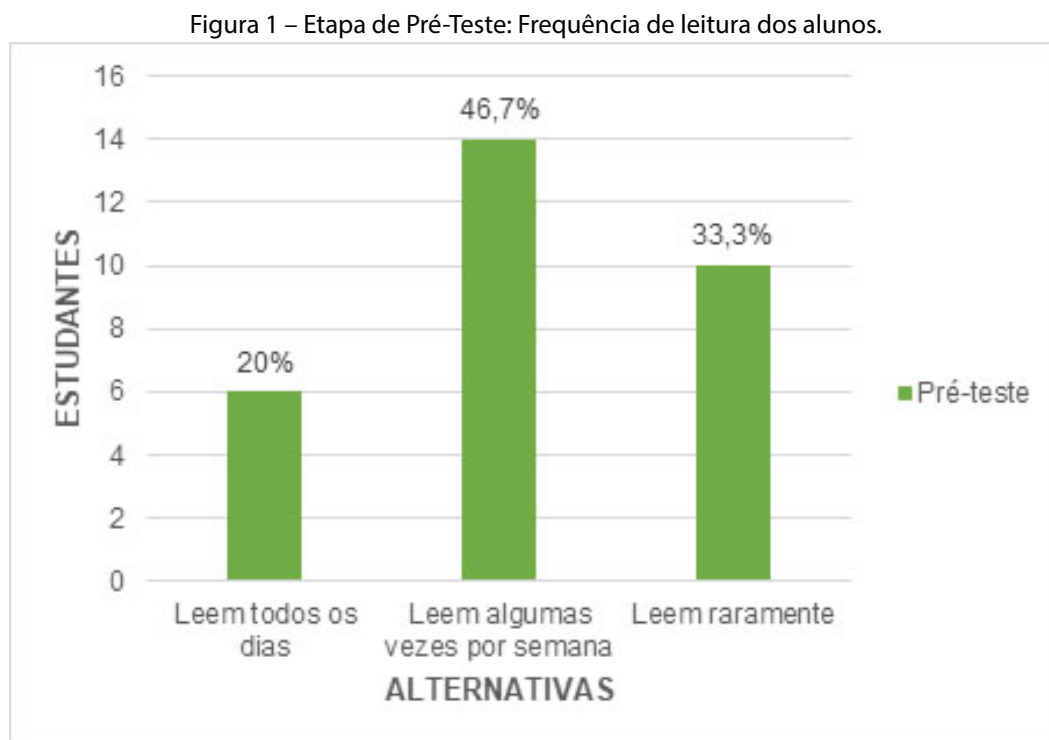
A análise dos resultados ocorreu por meio de duas abordagens complementares. A análise quantitativa consistiu na organização e comparação dos resultados obtidos nos questionários pré- e pós-teste, utilizando tabelas e gráficos para facilitar a visualização das variações observadas. Já a análise qualitativa baseou-se na técnica de análise de conteúdo, aplicada às entrevistas, com o objetivo de identificar categorias e sentidos atribuídos pelos alunos à experiência de leitura imersiva.

Como desdobramento da pesquisa, foi desenvolvido um produto educacional em formato de e-book, concebido como um guia didático destinado a professores do Ensino Fundamental. O material apresenta orientações pedagógicas e sugestões de atividades para o uso de aplicativos de leitura imersiva em práticas de ensino de literatura.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa contou com a participação de 30 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, com faixa etária entre 10 e 12 anos, matriculados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sarmiento Roque, localizada no município de Mucurici, Espírito Santo. A investigação teve como objetivo analisar as contribuições do uso de um aplicativo de leitura imersiva no desenvolvimento do interesse e da compreensão leitora dos estudantes.

Os resultados obtidos no questionário da Etapa de Pré-Teste permitiram compreender os hábitos de leitura dos estudantes e serviram como base comparativa para as análises posteriores. Parte desses resultados é apresentado no gráfico da Fig. 1.



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Os números apresentados no gráfico evidenciam que, antes da intervenção do aplicativo, a prática de leitura entre os estudantes ocorria de forma pouco frequente para parte significativa da turma. Embora alguns alunos tenham sinalizado realizar leituras com maior regularidade, observou-se que muitos estudantes liam apenas ocasionalmente. Esses resultados reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas capazes de estimular o interesse e a continuidade das práticas leitoras no contexto escolar.

Observa-se que esse resultado dialoga com as reflexões de Cosson (2014), que destaca que a formação do leitor literário não ocorre de forma espontânea, sendo necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas que favoreçam o contato significativo dos estudantes com os textos. Para aquele autor, o letramento literário depende de ações sistemáticas da escola que possibilitem ao aluno vivenciar a leitura como experiência interpretativa e formativa.

Além da frequência de leitura, o questionário diagnóstico também investigou os suportes utilizados pelos alunos em suas experiências leitoras, cujos resultados são mostrados no gráfico da Fig. 2. A análise das respostas dos estudantes ao questionário aplicado na Etapa do Pré-Teste permitiu compreender de que forma os estudantes se relacionam com diferentes formatos de leitura no cotidiano.

Figura 2 – Suportes de leitura mais utilizado pelos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Vê-se no gráfico que o livro impresso ainda aparece como um dos suportes mais utilizados pelos alunos. Porém, os dispositivos digitais, especialmente o celular, surgem como outra única ferramenta de acesso à leitura.

Esse resultado evidencia a presença cada vez mais significativa das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes. Como era inicialmente suposto, a incorporação de recursos tecnológicos ao processo de ensino sugere que eles podem contribuir para aproximar as práticas escolares das experiências já vivenciadas pelos alunos fora da escola.

A transformação nas práticas de leitura pode ser compreendida à luz do conceito de multiletramentos discutido por Rojo (2012), segundo o qual as práticas sociais contemporâneas envolvem diferentes linguagens, mídias e suportes digitais. Torna-se fundamental, então, que a escola reconheça essas novas formas de leitura e adote a incorporação de recursos tecnológicos que dialoguem com o universo cultural dos estudantes.

Um segundo questionário, aplicado após o período de desenvolvimento das atividades com o aplicativo de leitura imersiva Linkbook, teve como objetivo identificar as percepções dos estudantes sobre a experiência de leitura mediada pela tecnologia.

Os resultados podem ser vistos no gráfico da Fig. 3.

Figura 3 – Tipos de textos mais lidos pelos alunos após o uso do aplicativo Linkbook.



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Os resultados acima indicam que a maioria dos estudantes avaliou positivamente a experiência de leitura realizada por meio do aplicativo. Os participantes destacaram aspectos como a interatividade da plataforma, a presença de recursos visuais e a facilidade de navegação como elementos que tornaram a leitura mais interessante e envolvente. Tais aspectos contribuíram para ampliar o engajamento dos alunos durante as atividades propostas.

Resultados semelhantes são discutidos por Colomer (2007), ao afirmar que a formação do leitor literário depende do contato frequente com obras e de experiências de leitura que despertem o interesse e a participação dos estudantes. Para a autora, a mediação pedagógica e a diversificação de estratégias de leitura podem favorecer o desenvolvimento do gosto pela literatura e ampliar o envolvimento dos alunos com os textos.

Além disso, observou-se que o uso do aplicativo favoreceu a participação ativa dos estudantes nas atividades de leitura, estimulando a curiosidade, a exploração dos textos e a interação entre os colegas durante as discussões realizadas em sala de aula. Esses resultados indicam que a utilização de tecnologias digitais, quando mediada por práticas pedagógicas planejadas, pode contribuir para tornar a leitura literária mais dinâmica e significativa para os estudantes.

A análise qualitativa das atividades desenvolvidas pelos estudantes também revelou avanços na compreensão dos gêneros textuais trabalhados durante a intervenção. Eles demonstraram reconhecer características estruturais e funcionais de diferentes tipos de textos, como biografia, fábula, conto e texto instrucional, evidenciando o desenvolvimento de habilidades relacionadas à interpretação e à construção de sentidos.

De modo geral, os resultados da pesquisa indicam que o uso do aplicativo de leitura imersiva contribuiu para ampliar o interesse dos estudantes pela leitura, promover maior interação com os textos literários e favorecer práticas de aprendizagem colaborativa em sala de aula. Esse resultado reforça a perspectiva de Zilberman (2009), ao destacar que a leitura literária no contexto escolar pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, da interpretação e da formação crítica dos estudantes, especialmente quando mediada por práticas pedagógicas significativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições do uso de um aplicativo de leitura imersiva para a compreensão literária e o interesse pela leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A partir da implementação de uma proposta pedagógica mediada pelo aplicativo Linkbook, buscou-se investigar de que forma a integração entre literatura e tecnologia pode favorecer práticas de leitura mais significativas no contexto escolar.

Os resultados evidenciaram que a utilização do aplicativo contribuiu para ampliar o engajamento dos estudantes nas atividades de leitura, tornando a experiência mais dinâmica, interativa e próxima das práticas digitais presentes no cotidiano dos alunos. Observou-se também que os recursos multimodais disponibilizados pela plataforma, como elementos visuais e interativos, favoreceram o interesse dos participantes pelos textos literários e estimularam a participação ativa durante as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, a experiência pedagógica demonstrou que a integração entre tecnologias digitais e práticas de leitura pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e ampliar as possibilidades de construção de sentidos durante o processo de leitura. Nesse contexto, destaca-se a importância da mediação docente na orientação das atividades e na promoção de estratégias que incentivem a reflexão dos alunos sobre os conteúdos acessados.

Por fim, destaca-se que o uso de aplicativos de leitura imersiva pode representar uma alternativa pedagógica relevante para o ensino de literatura no Ensino Fundamental, especialmente em um contexto marcado pela crescente presença das tecnologias digitais na vida dos estudantes. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para reflexões sobre novas práticas de ensino de leitura, bem como incentivar o desenvolvimento de propostas pedagógicas que integrem literatura, tecnologia e formação crítica dos leitores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CATARINO, Maria Helena Rodas. **Gamificação em aulas de língua e literatura**: uma experiência de incentivo à leitura e escrita a partir dos contos de Clarice Lispector. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023.

CHARTIER, Roger. Novas tecnologias e a história da cultura escrita: obra, leitura, memória e apagamento. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 35, n. 71, p. 17–29, 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

da SILVA, Charles Santos. *Linkbook – um aplicativo de leitura imersiva*. Aplicativo desenvolvido pelo seu autor especialmente para a presente pesquisa e que utiliza técnicas de leitura imersiva (correspondência privada). 2025.

FREITAS, Carlos Henrique Tavares de; ALONSO, Kátia Morosov; MACIEL, Cristiano. Leitura e leitores imersivos em uma biblioteca universitária. **Ciência da Informação**, v. 47, n. 3, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSENBLATT, Louise M. **Literature as exploration**. 5. ed. New York: Modern Language Association, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani; ALLES, Silvana B. A tecnologia aliada à leitura de textos literários. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2009.

A ATUAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ – ES, EM TEMPOS DE PANDEMIA

THE ROLE OF THE MUNICIPAL EDUCATION
COUNCIL OF ARACRUZ – ES, DURING THE PANDEMIC

DOI: 10.29327/5850884.1-9

Milene da Silva Weck¹

Marcus Antonius da Costa Nunes²

¹ Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

² Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

No contexto educacional, a atuação dos órgãos reguladores e consultivos, como os Conselhos Municipais de Educação, desempenha um papel vital na definição de diretrizes, normas e políticas que orientam o sistema educacional. A eclosão da pandemia em 2020, foi responsável por introduzir paradigmas e desafios sem precedentes, exigindo respostas ágeis e adaptativas para garantir a continuidade e a qualidade da educação em um ambiente altamente volátil. O Conselho Municipal de Educação de Aracruz - ES, como órgão essencial do sistema e ensino, se viu diante da tarefa crítica de se posicionar e agir perante a emergência sanitária. A rápida disseminação do vírus e as medidas de distanciamento social impactaram profundamente as práticas educacionais, levando a um repensar completo dos métodos de ensino, avaliação e engajamento dos alunos. Desta maneira, este estudo investigou detalhadamente a atuação do CME durante a crise sanitária, com enfoque em sua capacidade de adaptação e sua influência na preservação dos interesses educacionais. Utilizando uma abordagem metodológica predominantemente quantitativa, esta pesquisa explorou dados numéricos e estatísticos de forma sistemática. Além disso, adotou uma abordagem documental ao coletar informações de fontes públicas, incluindo as atas das reuniões do CME. Os resultados revelaram uma atuação incontestável do CME como ator central na salvaguarda da educação em meio à adversidade. Este estudo contribui não apenas para o entendimento da dinâmica dos CMEs em períodos críticos, mas também para a compreensão mais ampla de como órgãos reguladores podem desempenhar um papel crucial na manutenção da integridade do sistema educacional durante crises de magnitude extraordinária.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação, COVID-19, atuação do regimento interno.

ABSTRACT

In the educational context, the role of regulatory and advisory bodies, such as the Municipal Education Councils, plays a vital role in defining guidelines, norms and policies that guide the educational system. The outbreak of the pandemic in mid-2020 was responsible for introducing unprecedented paradigms and challenges, requiring agile and adaptive responses to guarantee the continuity and quality of education in a highly volatile environment. The Municipal Council of Education of Aracruz - ES, as an essential body in educational management, was faced with the critical task of taking a stand and acting in the face of the health emergency. The rapid spread of the virus and social distancing measures have profoundly impacted educational practices, leading to a complete rethink of teaching methods, assessment and student engagement. In this way, this study investigated in detail the CME's performance during the health crisis, focusing on its adaptability and its influence on the preservation of educational interests. Using a predominantly quantitative methodological approach, the research explored numerical and statistical data in a systematic way. Additionally, it adopted a desk-based approach in gathering information from public sources, including WEC's bylaws. The results revealed an undeniable performance of the CME as a central actor in safeguarding education in the midst of adversity. This study contributes not only to understanding the dynamics of CME in critical periods, but also to a broader understanding of how regulatory bodies can play a crucial role in maintaining the integrity of the educational system during crises of extraordinary magnitude.

Keywords: Municipal Council of Education, COVID-19, performance of the internal regiment.

1. INTRODUÇÃO

A priori, é importante salientar as mudanças globais ocorrida em 2020. Isto é, os impactos das fases da Pandemia da COVID-19, as quais, foram responsáveis por mudar todo um paradigma, tornando necessária uma adaptação emergente em meio às metamorfoses ocorridas no período. Sendo assim, em virtude da ausência de vacinas e de tratamentos eficazes, remeteu as instituições científicas e a Organização Mundial de Saúde - OMS a recomendar o distanciamento social como necessário para conter o avanço da pandemia.

A posteriori, a crise sanitária vivenciada no Brasil no período de 2020, consoante com a situação de carência humanitária, agravou-se em escala alarmante. Tornando necessárias medidas para a contenção da crise, tendo a finalidade de minimizar os impactos da pandemia. Todavia, muitas destas medidas foram aplicadas sem previsão legal. Consoante com Galzerano (2021), no domínio educacional, a problemática foi traduzida na suspensão das atividades presenciais em escolas e universidades, ainda que de modo desigual e sem infraestrutura, nas diversas regiões do país, como medida de contenção da pandemia (Nunes 2020).

A legislação correlata vigente, designadamente o Plano Nacional de Educação- PNE, os consequentes planos estaduais e municipais; a Lei de Diretrizes e Bases -LDB, as diretrizes dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação – CNE, CEEs, CMEs - leis que fundamentam e regulamentam o funcionamento da educação no Brasil - não continha orientações específicas sobre como as instituições educacionais e os educadores do Brasil poderiam enfrentar uma pandemia que necessitava de isolamento social.

Quanto aos atos normativos necessários a esse novo cenário, a movimentação que gerou orientações específicas para a educação, durante a pandemia, a nível nacional, com repercussões para todo país, foi marcada pelo protagonismo do Conselho Nacional de Educação, e não do MEC (FATTORI et al, 2021). É possível observar que o cenário para a continuidade das atividades educacionais não presenciais foi, principalmente, definido através de pareceres e/ou deliberações dos Conselhos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Gestão democrática

A gestão democrática na educação é compreendida como um processo político no qual os indivíduos que compõe a comunidade escolar identificam os problemas, discutem, deliberam, planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam as ações voltadas para a melhoria do funcionamento das instituições de ensino (Souza, 2000).

2.2. Orientações Nacionais

O documento norteador, para todos os níveis educacionais, foi o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP) nº 5, de 28 de abril de 2020. Os demais documentos foram construídos com a participação de entidades nacionais tais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME (GALZERANO, 2021).

Na esfera legislativa federal, o Decreto Legislativo nº 6/2020 (BRASIL, 2020b) reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública. A partir dele o estado do Espírito Santo, seguiu a mesma linha, publicando o Decreto Estadual Nº 4593 - R, em 13 de março de 2020, dispondo sobre o estado de emergência em saúde pública no Estado e estabeleceu medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de coronavírus (COVID-19) e outras providências;

Decreto Estadual Nº 4597-R, de 16 de março de 2020 (D.O. 17/03/2020), que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19) na área da educação;

Portaria MEC Nº 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020), que dispensou de forma inusual a obrigatoriedade do cumprimento presencial do mínimo de dias letivos do ano de 2020, tanto no âmbito da educação básica quanto no do ensino superior, surgiu a necessidade urgente de reorientar as atividades escolares, o que levou o CNE a emitir três documentos: Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020), Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020).

As bases que fundamentam o delineamento da estratégia educacional no contexto brasileiro, tais como o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), seus desdobramentos nos planos estaduais e municipais, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), juntamente com as diretrizes curriculares e operacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, dentre outros documentos pertinentes, não incorporaram diretrizes específicas concernentes à abordagem de situações pandêmicas que resultassem no prolongado afastamento dos estudantes de ambientes de aprendizagem presenciais, superior a um ano (BRASIL, 1996).

A emergência de uma pandemia de tal magnitude suscitou questões que transcenderam as esferas individuais e coletivas, instigando reflexões sobre prioridades e reconfigurando os modos de existência no mundo, os padrões de interação, bem como os processos de construção do conhecimento, em meio a uma série de outras transformações de igual relevância.

Em meados de agosto de 2020, a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020) foi sancionada, comutando a Medida Provisória por essa lei. Dessa forma, em 6 de outubro de 2020, por meio do Parecer CNE/CP nº 15/2020 (BRASIL, 2020), o CNE estabeleceu diretrizes, de acordo com pareceres previamente elaborados (BRASIL, 2020).

Também a Lei Federal nº 14.040/2020 estabeleceu normas educacionais excepcionais durante estado de calamidade pública, possibilitando a reestruturação do calendário escolar, bem como a autorização para realização de atividades pedagógicas não presenciais no segmento da Educação Infantil. E também, dispensou, em caráter excepcional, a Educação Infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias letivos e do cumprimento da carga horária mínima anual prevista na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Embora a maioria das nações não tenham previsto políticas públicas educacionais concebidas para enfrentar um cenário pandêmico de tal duração, identificam-se diversos fatores que demarcaram a diversidade das respostas educacionais adotadas por cada país. Estes fatores incluem a aptidão técnica dos órgãos responsáveis pela educação, a eficácia da governança das lideranças, a infraestrutura tecnológica disponível, relações colaborativas pré-existentes entre educadores e famílias, bem como a habilidade de estabelecer articulações sociais e interdisciplinares.

2.3. Orientações estaduais (ES)

A publicação do Decreto Legislativo nº 6/2020 (BRASIL, 2020b) reconhecendo o estado de calamidade pública remeteu o estado do Espírito Santo a seguir a mesma linha, publicando o Decreto Estadual Nº 4593 - R, em 13 de março de 2020, dispondo sobre o estado de emergência em saúde pública no Estado e estabelecendo medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de coronavírus (COVID-19) e outras providências;

O Decreto Estadual Nº 4597-R, de 16 de março de 2020 (D.O. 17/03/2020), tratou das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19), na área da educação;

Ainda no estado do Espírito Santo, as Secretarias de Educação e de Saúde publicaram as Portarias Conjuntas SEDU/SESA Nº 01-R e 02-R/2020, estabelecendo medidas administrativas e de segurança sanitária a serem tomadas pelos gestores das instituições de ensino no retorno às aulas presenciais.

O Conselho Estadual de Educação (CEE) publicou a RESOLUÇÃO CEE-ES Nº 5.447/2020 que dispôs sobre o regime emergencial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e outras provi-

dências. O documento foi responsável por traçar de forma objetiva as orientações normativas para intuições integrantes do Sistema estadual de Ensino do Espírito Santo. Dessa forma, a resolução tratou do desenvolvimento das atividades escolares não presenciais, de forma extraordinária, de forma a consolidar as medidas de isolamento social estabelecidas pelas autoridades estaduais para prevenir e combater o coronavírus - Covid-19.

Assim como em outras regiões do país, o Poder Público Municipal da cidade de Aracruz impôs o isolamento social, através de decretos, com a finalidade de reduzir o contágio pela Covid-19. Um dos pontos primordiais estabelecidos pelo isolamento social foi a interrupção das atividades presenciais nas escolas públicas e privadas da cidade.

A PORTARIA CONJUNTA SEDU/SESA Nº 06-R, DE 21 DE JULHO DE 2021 que suspendeu as restrições sanitárias que subsidiavam a decisão de não obrigatoriedade do ensino presencial e dispôs sobre a frequência presencial dos estudantes em instituições de ensino no âmbito do Estado do Espírito Santo e que torna obrigatória a frequência presencial dos estudantes em instituições de ensino, públicas e privadas, no âmbito do Estado do Espírito Santo, observadas as regras quanto ao funcionamento de instituições de ensino e ao retorno das atividades educacionais presenciais, nos termos da Portaria SESA nº 13, de 23 de janeiro de 2021 e da Portaria Conjunta SEDU/SESA nº 01-R, de 08 de agosto de 2020.

O presente estudo analisou e aferiu a participação e atuação do Conselho Municipal de Educação de Aracruz – CMEA, durante a Pandemia do Coronavírus, comparando com o período que a antecedeu, na área educacional, considerando tanto sua representação social, quanto suas atribuições frente à educação municipal.

A pesquisa em questão tem como objetivo principal fornecer um embasamento sólido para investigações e intervenções subsequentes no âmbito da participação dos CMEs na formulação das políticas educacionais em períodos pandêmicos. Justifica-se a escolha deste município, por ser sistema de ensino, o que remete ao Conselho Municipal de Educação, a normatização complementar da educação pública municipal e da educação infantil, tanto pública quanto privada. A escolha desse espaço de pesquisa também se deu em virtude da experiência prévia da pesquisadora, com conselhos gestores de políticas públicas na área da educação, assim como pela proximidade geográfica entre a instituição investigada e a proponente da investigação, facilitando a obtenção das informações.

3. ANALISES E MÉTODOS

Quanto à abordagem, realizou-se uma pesquisa predominantemente quantitativa, ao analisar dados numéricos e estatísticos de maneira ampla e sistemática. Como também, no que concerne aos procedimentos técnicos, o estudo é identificado como uma pesquisa

documental, por recolher dados de documentos públicos, como a Lei de criação, decretos de nomeação dos membros e as atas das reuniões ordinárias e extraordinárias do CME de Aracruz - ES.

Quanto aos procedimentos a pesquisa é EX-POST-FACTO. A principal característica deste tipo de pesquisa bibliográfica e documental é o fato de os dados serem coletados após a ocorrência dos eventos, valendo-se assim dos materiais já produzidos sobre o assunto, através de artigos, revistas e sites, bem como documentos do Conselho objeto de estudo, para que houvesse a reflexão e análise das informações encontradas.

Com relação à coleta de dados, foi enviada, inicialmente uma mensagem eletrônica ao Conselho, explicando sobre a pesquisa e solicitando o acesso aos documentos do conselho, especificando o período e tipos de documentos.

Durante o mês de julho de 2023, iniciou-se o estudo pesquisando os documentos referentes à criação e regulamentação do CMEA e posteriormente das atas das reuniões ordinárias e extraordinárias do conselho e das comissões, traçando o cenário das atividades do CME da cidade de Aracruz, Estado do Espírito Santo analisando a documentação referente ao período de fevereiro de 2018 até dezembro de 2022, englobando um período anterior à pandemia gerada pela Covid-19, durante e pós pandemia.

TABELA 01- Composição do Conselho Municipal de Educação de Aracruz.

Representante	Nº de Membros	Porcentagem
Governo Municipal	10	29%
Conselho Escolar	2	6%
Diretor Escolar	2	6%
Magistério Público Municipal	2	6%
Pais de Alunos	2	6%
Comunidade Indígena	2	6%
Magistério Público Estadual	2	6%
Instituições Religiosas	2	6%
Instituição de Ensino Superior	2	6%
<u>Conspar</u> - Assoc. de Inst. Trabalho Comum	2	6%
Sindicato dos Serv. Públicos Municipais	2	6%
Educação Básica da Iniciativa Privada	2	6%
Legislativo Municipal.	2	6%
Total	34	100%

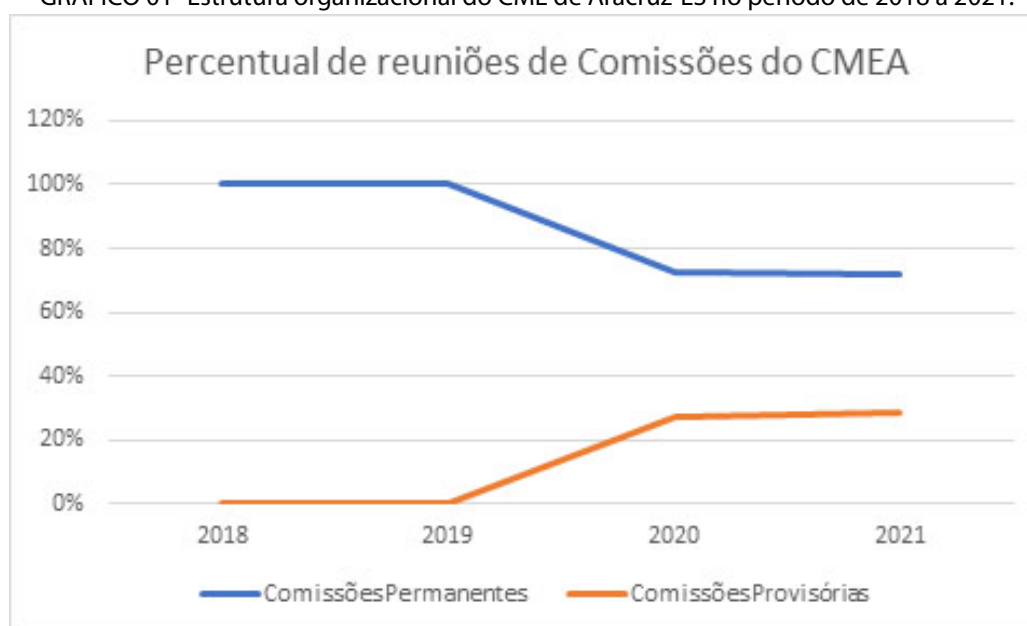
Fonte: Elaborada pelo autor, 2023.

Para tanto, segue, primeiramente, a caracterização sucinta do referido conselho. O Conselho em estudo está vinculado à Secretaria Municipal de Educação, possuindo uma composição paritária entre governo e sociedade civil, sendo formado por 17 membros titulares e 17 suplentes, sendo parte indicada pelo governo municipal e parte eleita por entidades e organizações da sociedade civil.

A alocação de representantes de maneira proporcional busca assegurar que as múltiplas dimensões da comunidade educacional sejam ouvidas. A participação diversificada de categorias tem como objetivo contribuir para a formulação de políticas educacionais mais abrangentes e justas, refletindo as necessidades e interesses de toda comunidade escolar representada no Conselho Municipal de Educação de Aracruz - ES.

O mandato de gestão do conselho tem duração de quatro anos, com possibilidade de uma única recondução por igual período. A renovação dos conselheiros deve ser parcial e periódica, para garantir a continuidade dos trabalhos e a implementação das políticas públicas municipais da educação.

GRÁFICO 01- Estrutura organizacional do CME de Aracruz-ES no período de 2018 a 2021.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

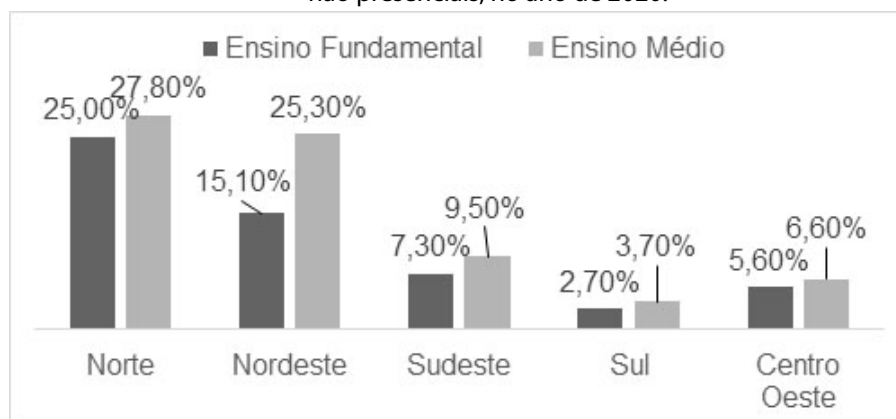
Com base na análise do gráfico apresentado, o qual ilustra a distribuição das reuniões entre comissões permanentes e comissões provisórias do Conselho Municipal de Educação de Aracruz - ES, no período de 2018 a 2021, é factível discernir que no transcurso do ano de 2020, manifestou-se uma alteração substancial nessa dinâmica.

As comissões provisórias passaram a desempenhar um papel mais proeminente. O que indica que as circunstâncias excepcionais geradas pela pandemia de Covid-19 demandaram abordagens mais flexíveis e especializadas, as quais as comissões provisórias puderam oferecer de maneira eficaz, mesmo com as restrições sanitárias vigentes ao longo desse intervalo temporal.

Dessa maneira, a ascendência da representação das reuniões das comissões provisórias a partir de 2020 desempenhou uma função primordial na abordagem dos desafios educacionais instaurados durante o período pandêmico em Aracruz - ES. A habilidade de adaptação e celeridade de resposta proporcionada por essas comissões desempenhou um papel essencial na recalibração das políticas e estratégias educacionais em resposta a um cenário complexo e mutável.

Conforme análise dos registros documentais, foi empregada a técnica de análise de conteúdo conforme a abordagem delineada por Bardin (2016). Inicialmente, conduziu-se uma fase de pré-análise, envolvendo uma exploração preliminar dos registros, os quais foram primeiramente categorizados em reuniões ordinárias e extraordinárias, seguido por uma ordenação cronológica ascendente. Em sequência, procedeu-se com a leitura detalhada dos conteúdos, seguida pela atribuição de códigos utilizando as palavras-chave "covid-19", "coronavírus" e "pandemia". Subsequentemente, efetuou-se a etapa de categorização, seguida pela realização de inferências, análises e interpretações dos dados obtidos (BARDIN, 2016).

GRÁFICO 02 – Quantidade significativa de estudantes não teve acesso às atividades pedagógicas não presenciais, no ano de 2020.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No gráfico apresentado é destacável através de relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD COVID19 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgado em novembro de 2020, que uma notória quantidade de estudantes não teve acesso às atividades pedagógicas não presenciais.

A falta de acesso ao ensino remoto por parte dos alunos pode ser atribuída a uma série de desafios tecnológicos e infraestruturas. Em muitos casos, a ausência de dispositivos adequados, como computadores ou tablets, bem como a falta de acesso à internet de qualidade, dificultou a participação dos alunos no aprendizado online. Desta maneira, a disparidade socioeconômica desempenhou um papel significativo, uma vez que famílias de baixa renda muitas vezes não tinham os recursos financeiros para adquirir os equipamentos necessários.

A questão da conectividade também foi um obstáculo importante. Em áreas rurais ou em regiões com infraestrutura de telecomunicações limitada, a disponibilidade de uma conexão de internet estável e rápida era uma preocupação constante. Mesmo nas áreas urbanas, onde a conectividade era mais robusta, os custos associados ao acesso à internet podiam ser impeditivos para algumas famílias. Ademais, as áreas mais afetadas estão concentradas no Norte e Nordeste, seguidas pela região Sudeste, onde se inclui o município de Aracruz, localizado no Espírito Santo.

TABELA 02 – Evolução do IDEB no período de 2005 a 2021 em Aracruz – ES.

ANO	IDEB ATINGIDO	IDEB PROJETADO
2005	3.8	-
2007	4.1	3.8
2009	4.0	3.9
2011	4.2	4.2
2013	4.5	4.6
2015	5.0	5
2017	5.2	5.2
2019	5.3	5.5
2021	5.1	5.7

Fonte: Adaptado de INEP (2021).

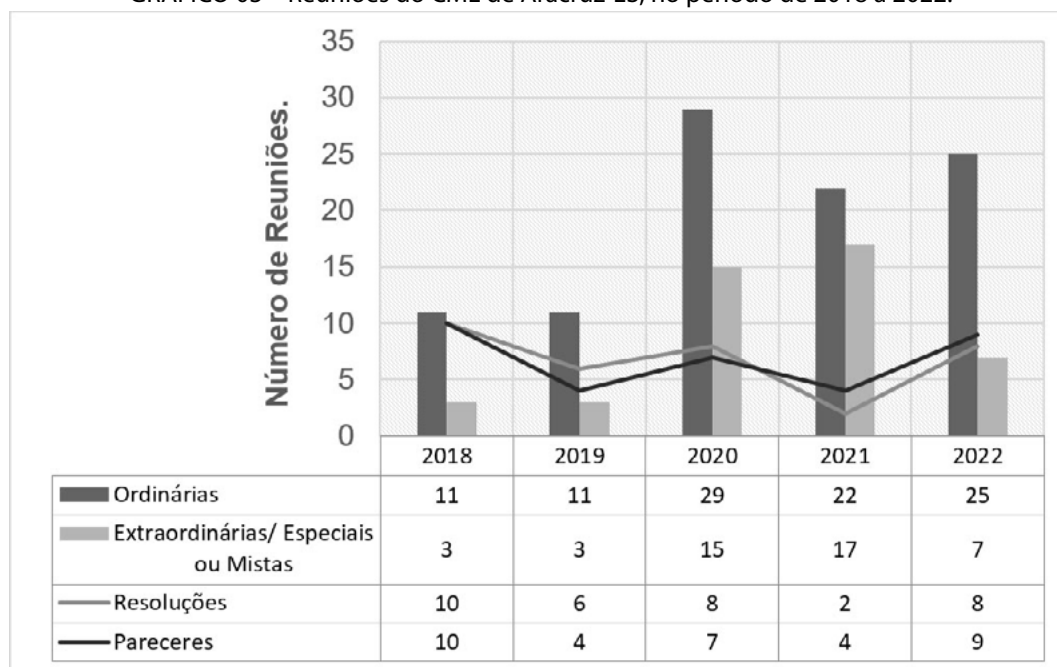
É importante notabilizar que as medidas relativas ao IDEB não são capazes de mensurar de forma estritamente definitiva a qualidade da educação, tendo em vista que não consideram fatores contextuais, como o cenário pandêmico, bem como pedagógicos, que implicam diretamente nos fatores relativos à qualidade de ensino.

Sendo assim, os índices servem de parâmetro capaz de elucidar a política de avaliação em larga escala, como também ilustram o cenário educacional do município, dando pistas da realidade enfrentada pelo CME.

Todavia, no âmbito da administração municipal, o CME não é responsável apenas por atender às demandas relativas às escolas municipais, mas também atende as demandas das escolas privadas de Educação Infantil, fatos consoantes a elaboração de novas resoluções e emissão de pareceres (Gomes, 2021).

O Plano Municipal de Educação - PME de Aracruz, para o período de 2015-2024, registra uma importante atuação do CME na confecção desse Plano, subsidiando uma melhor compreensão das contribuições desse colegiado na gestão educacional municipal.

GRÁFICO 03 – Reuniões do CME de Aracruz-ES, no período de 2018 a 2022.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A pesquisa resultou na obtenção de um corpus documental composto por um panorama quantitativo das atividades normatizadoras ao longo de 2018 a 2022, categorizadas de acordo com as naturezas das reuniões e os tipos de produções resultantes. As categorias de análise incluem Ordinárias, Extraordinárias/Especiais ou Mistas, Resoluções e Pareceres. Desta maneira, é importante salientar que as reuniões Ordinárias e Extraordinárias retratam o somatório das reuniões plenárias e de comissões, relativas ao período de estudo, de meados de 2018 a 2022.

No ano de 2018 ocorreram 11 reuniões do tipo Ordinárias e 3 reuniões Extraordinárias/Especiais ou Mistas. Foram produzidas 10 Resoluções e 10 Pareceres nesse período. No ano seguinte, 2019, novamente foram realizadas 11 reuniões Ordinárias, acompanhadas de 3 reuniões Extraordinárias/Especiais ou Mistas. No entanto, as atividades de produção legislativa tiveram um ligeiro declínio, com 6 Resoluções e 4 Pareceres.

No ano de 2020 observou-se um notório aumento na intensidade das atividades, totalizando 29 reuniões ordinárias e 15 reuniões extraordinárias/especiais ou mistas, no contexto do Conselho Municipal de Educação (CMEA), em resposta aos desafios educacionais impostos pela pandemia da Covid-19. Nesse período, o CMEA produziu um total de 8 resoluções e emitiu 7 pareceres.

Em 2021, embora tenha ocorrido uma redução em comparação com o ano anterior, as atividades do CMEA permaneceram substanciais, com 22 reuniões ordinárias e 17 reuniões extraordinárias/especiais ou mistas, provavelmente por se tratar do primeiro ano pós fase grave da pandemia, com retorno das atividades presenciais.

Essa dinâmica reflete a resposta ágil e eficaz do CMEA à situação desafiadora da pandemia, com um maior número de reuniões extraordinárias e mistas para tratar das questões emergenciais relacionadas à adequação educacional durante esse período crítico.

O ano de 2022 apresentou um panorama equilibrado, com 25 reuniões Ordinárias e 7 reuniões Extraordinárias/Especiais ou Mistas. A produção de Resoluções manteve-se estável em 8, enquanto os Pareceres aumentaram para 9.

Esses dados proporcionam uma análise quantitativa detalhada das atividades ao longo desses anos, destacando variações nos tipos de reuniões e nas produções resultantes, o que pode indicar mudanças nas prioridades de pautas e nos processos de tomada de decisão abordados pelo CMEA. Tal constatação corrobora a existência concreta de um Sistema Municipal de Educação com sua estrutura e mecanismos devidamente delineados e ativos. Além disso, aponta para a plena atuação de um Conselho Municipal de Educação na regulamentação e acompanhamento da oferta de ensino, em sintonia/parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

TABELA 03 – Reuniões relativas ao período de 2018 a 2022 em Aracruz-ES.

Reunião:	2018	2019	2020	2021	2022
Plenárias	14	14	5	10	13
Comissão de Educação Infantil	9	4	9	1	4
Comissão de Ensino Fundamental	10	5	10	10	8
Comissão de Políticas Educacionais	8	1	8	7	5
Comissão Especial de Edu. na Pandemia	-	-	12	11	-

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Conforme tabela apresentada, as Plenárias, ocorreram 14 reuniões plenárias em 2018 e 2019, sugerindo uma regularidade nas interações e tomadas de decisões. No entanto, em 2020, esse número caiu para 5, o que pode indicar uma possível interrupção ou redução nas reuniões devido a circunstâncias da pandemia da COVID-19. A retomada das atividades pode ser inferida a partir do aumento para 10 plenárias em 2021 e 13 em 2022. Essa variação sugere uma capacidade de adaptação do Conselho Municipal de Educação às condições mutáveis.

A Comissão de Educação Infantil, por sua vez, apresenta uma atuação mais destacada nos anos de 2018, 2020 e 2022, com 9, 9 e 4 reuniões, respectivamente. Essa variação pode ser resultado de mudanças de prioridade em diferentes anos, possivelmente refletindo a necessidade de políticas educacionais específicas para a educação infantil em certos períodos. A queda acentuada para apenas 1 reunião em 2021 merece atenção, podendo indicar uma possível reestruturação ou reposicionamento das atividades relacionadas a essa comissão.

A Comissão de Ensino Fundamental, por outro lado, demonstra uma relativa constância em seu engajamento. Com números de reuniões que se mantêm em torno de 10 a 8 ao longo dos anos, essa comissão aparentemente manteve seu foco nas questões relacionadas ao ensino fundamental. Essa constância pode indicar uma abordagem contínua e estável para o desenvolvimento e aprimoramento dessa etapa educacional.

A Comissão de Políticas Educacionais exibe um padrão de atividade variável, com uma diminuição de 8 para 1 reunião entre 2018 e 2019, e subseqüentes oscilações entre 8 e 5 reuniões nos anos seguintes. Essa flutuação pode sugerir mudanças nas prioridades do Conselho Municipal de Educação de Aracruz - ES em relação a políticas educacionais mais gerais. A diminuição para 1 reunião em 2019 pode apontar para um redirecionamento das atenções para outras áreas ou talvez dificuldades na coordenação das atividades da comissão.

A Comissão Especial de Educação na Pandemia surge em 2020 com 12 reuniões e continua com 11 reuniões em 2021, evidenciando a necessidade específica e de resposta rápida e intensa do Conselho Municipal de Educação às exigências educacionais impostas pelo cenário pandêmico. Essa comissão concentrou-se em desenvolver estratégias e planos de ação para garantir a continuidade do ensino durante a crise sanitária, refletindo um compromisso firme com a adaptação e inovação educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise apresentada, fundamentada no escopo do estudo efetuado, é imperativo enfatizar que, anterior à manifesta crise educacional desencadeada pela disseminação da Pandemia da Covid-19, as dinâmicas educacionais se desdobravam em um contexto que comportava características distintas e, portanto, merecem ser analisadas à luz dessa contextualização.

As informações derivadas dos registros das reuniões do Conselho Municipal de Educação de Aracruz - ES, no período de 2018 a 2022, oferecem uma análise abrangente das áreas de enfoque, resiliência e adaptação, do referido conselho, em face das mutações e desafios no âmbito educacional.

Através da análise quantitativa desses dados, é possível discernir as metamorfoses ocorridas e a contínua dedicação do Conselho Municipal de Educação, no provimento de ensino, modeladas conforme as necessidades emergentes da coletividade educacional e das contingências exteriores.

Convém destacar que, não obstante a sua atuação proativa, evidenciaram-se restrições intrínsecas relacionadas à infraestrutura e aos recursos disponíveis, as quais, embora presentes, não obliteraram a sua determinação em cumprir a missão de assegurar a integridade dos aspectos educacionais e sanitários perante tal conjuntura desafiadora.

REFERÊNCIAS

ALMENARA, Gilsemara Vasques Rodrigues et al. **O conselho municipal e a gestão democrática: entre contextos adversos e iniciativas exitosas no município de Sorocaba/SP.** Colóquios-Geplage-PPGED-CNPq, n. 1, p. 423-471, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. MEC. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020.** Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília (DF), 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3cJL3yE> . Acesso em: 10 Agos. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020.** Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília (DF), 2020h. Disponível em: <https://bit.ly/39Cu3sq>. Acesso em: 10 Agos. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília (DF), 2020e. Disponível em: <https://bit.ly/3rFLvLS>. Acesso em: 10 Agos. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 28 abril de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília (DF), 2020f. Disponível em: <https://bit.ly/3uloiXE>. Acesso em: 10 Agos. 2022. BRASIL. Ministério da Educação. COVID-19. Brasília (DF), 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/33371-cne-conselho-nacional-deeducacao/90771>. Acesso em: 10 Agos. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Legislativo nº 6/2020.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília (DF), 2020b. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 10 Agos. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília (DF), Edição: 159, p. 4, 19 ago. 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/2PQqS9t> Acesso em: 10 Agos. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília (DF), Edição: 63-A, p. 1, 1 abr. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3cJKvc4>. Acesso em: 10 Agos. 2022.

DA SILVA, Juliana Ribeiro; DE MEDEIROS, Jássio Pereira. Atuação do Conselho Municipal de Assistência Social de Natal/RN na Pandemia da Covid-19. **Serviço Social em Revista**, v. 25, n. 1, p. 191-214, 2022.

FATTORI, Camila Campos Tinoco; XIMENES, Salomão Barros. A resposta educacional à Covid-19 e a atuação da rede temática. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade-RIET**, v. 2, n. 2, p. 64-93, 2021.

NUNES, Elaine Aires; DE CARVALHO, Roberto Francisco; VIZOLLI, Idemar. Direito à educação: Gestão democrática e políticas públicas em tempo de pandemia/COVID-19 no Estado do Tocantins. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e10680-e10680, 2020.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**, 25 (3), 123-140. 2009.

DA ESCOLA À INTERNET: NOVAS FORMAS DE VIOLÊNCIA E O PAPEL DO PODER PÚBLICO MUNICIPAL

FROM SCHOOL TO THE INTERNET:
NEW FORMS OF VIOLENCE AND THE ROLE OF MUNICIPAL PUBLIC AUTHORITIES

DOI: 10.29327/5850884.1-10

Mirna Danuza Gomes da Fonseca¹
Pablo Ornelas Rosa²

¹ Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

² Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo analisa o fenômeno do bullying e do cyberbullying a partir de uma abordagem multiescalar, articulando o panorama mundial, o contexto brasileiro e o recorte específico do município de Vitória (ES). Parte-se da compreensão de que a violência entre pares não se restringe a conflitos isolados, mas constitui prática repetitiva, intencional e marcada por desequilíbrio de poder, com impactos significativos na saúde mental, no desempenho escolar e na permanência dos estudantes na escola. A expansão do ambiente digital e a lógica algorítmica das redes sociais ampliaram a visibilidade e a permanência das agressões, configurando o cyberbullying como dimensão estruturante da violência contemporânea. Com base em relatórios da UNESCO e do UNICEF, dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) e documentos institucionais do Ministério da Educação, o artigo demonstra que o bullying permanece com prevalência elevada em escala global e nacional. No Brasil, os dados indicam incidência expressiva tanto no ambiente presencial quanto no virtual, evidenciando a necessidade de políticas públicas integradas. No caso de Vitória, a análise de reportagens locais, legislações municipais e ações da Secretaria de Educação revela avanços institucionais importantes, mas também desafios relacionados à fragmentação de iniciativas, ausência de indicadores públicos sistematizados e necessidade de maior articulação intersetorial. A pesquisa evidencia que o enfrentamento do bullying e do cyberbullying exige mais do que respostas pontuais: demanda políticas estruturadas, formação docente continuada, protocolos claros de notificação, abordagem interseccional que considere racismo, misoginia e LGBTfobia, além de estratégias de educação digital e promoção de cultura de convivência. Conclui-se que a proteção integral de crianças e adolescentes depende da construção de uma escola que não apenas reaja à violência, mas que produza pertencimento, dignidade e segurança como princípios pedagógicos permanentes. **Palavras-chave:** bullying; cyberbullying; violência escolar; políticas públicas; Vitória (ES); educação digital.

ABSTRACT

This article analyzes the phenomenon of bullying and cyberbullying through a multiscale approach, articulating the global panorama, the Brazilian context, and the specific case of the municipality of Vitória (ES), Brazil. It is grounded in the understanding that peer violence is not limited to isolated conflicts but constitutes a repetitive and intentional practice marked by power imbalance, with significant impacts on mental health, academic performance, and school retention. The expansion of digital environments and the algorithmic logic of social media platforms have amplified the visibility and persistence of aggression, establishing cyberbullying as a structural dimension of contemporary violence. Drawing on reports from UNESCO and UNICEF, data from the Brazilian National School Health Survey (PeNSE), and institutional documents from the Ministry of Education, the article demonstrates that bullying remains highly prevalent at both global and national levels. In Brazil, findings indicate significant incidence in both physical and digital environments, highlighting the need for integrated public policies. The case of Vitória is examined through local news reports, municipal legislation, and actions undertaken by the Municipal Department of Education. While institutional efforts and legal frameworks represent important advances, challenges remain, particularly regarding fragmented initiatives, limited public indicators, and the need for stronger intersectoral coordination. The study concludes that effectively addressing bullying and cyberbullying requires more than reactive measures. It demands structured public policies, continuous teacher training, clear reporting protocols, an intersectional perspective addressing racism, misogyny, and LGBTQIA+ discrimination, and digital literacy strategies that promote a culture of respect and belonging. Ensuring the full protection of children and adolescents depends on building schools that foster dignity, safety, and inclusion as enduring pedagogical principles.

Keywords: bullying; cyberbullying; school violence; public policy; Vitória (ES); digital education.

1. INTRODUÇÃO - ENTRE O PÁTIO E A TELA: BULLYING, CYBERBULLYING E A AMPLIFICAÇÃO ALGORÍTMICA DA VIOLÊNCIA

O silêncio de uma criança que deixa de querer ir à escola raramente é apenas silêncio. Muitas vezes, é um pedido de ajuda que não encontra escuta institucional, familiar ou social. É o corpo que adoece antes que a palavra consiga se organizar. É o rendimento escolar que cai sem explicação aparente, o isolamento que se intensifica nos intervalos, a autoestima que se fragmenta diante de risos e comentários reiterados. A violência entre pares — frequentemente naturalizada como “brincadeira”, “apelido inofensivo” ou “coisa da idade” — consolidou-se como um dos fenômenos mais persistentes e preocupantes no campo educacional contemporâneo.

Quando essa violência se manifesta no espaço escolar por meio de agressões repetidas, sistemáticas e direcionadas, recebe o nome de bullying. Quando ultrapassa os muros da escola e se desloca para o ambiente digital, mediada por redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, assume a forma de cyberbullying. Em ambos os casos, não se trata de conflito eventual ou de divergência pontual, mas de um padrão de intimidação que envolve repetição, intencionalidade e desequilíbrio de poder. O que está em jogo não é apenas a convivência escolar, mas a própria dignidade do estudante e sua experiência de pertencimento.

O bullying caracteriza-se, portanto, como prática intencional, repetitiva e assimétrica, direcionada a um sujeito em condição de vulnerabilidade. Estudos brasileiros sobre violência entre pares indicam que a repetição sistemática da agressão constitui elemento definidor do fenômeno, distinguindo-o de conflitos esporádicos próprios da dinâmica escolar (FANTE, 2005). A violência não é acidental; ela se estrutura como mecanismo de exclusão e dominação simbólica no interior das relações escolares.

Pesquisas publicadas na *Ciência & Saúde Coletiva* indicam associação consistente entre vitimização por bullying e sofrimento psíquico, incluindo sintomas de ansiedade, depressão, ideação suicida e evasão escolar (MELLO et al., 2017). O impacto não se restringe ao momento da agressão. Ele atravessa a constituição subjetiva do estudante, comprometendo sua confiança nas relações sociais e sua percepção de segurança nos espaços educativos.

Entretanto, compreender o bullying apenas como problema comportamental individual é insuficiente. A violência entre pares frequentemente reproduz desigualdades estruturais presentes na sociedade. Nesse sentido, a contribuição de Silvio Almeida é fundamental. Para o autor, as violências cotidianas não são fenômenos isolados, mas expressões de estruturas históricas que organizam relações de poder (ALMEIDA, 2019). Assim, quando estudantes são alvo de agressões reiteradas por sua raça, gênero, orientação sexual, condição corporal ou deficiência, o bullying e o cyberbullying operam como mecanismos de reprodução de hierarquias sociais no interior da escola.

Com a expansão do acesso à internet e à telefonia móvel, o fenômeno ganhou nova configuração. O cyberbullying mantém os elementos estruturais do bullying tradicional, mas incorpora características próprias da arquitetura digital: anonimato relativo, replicabilidade instantânea, audiência ampliada e permanência do conteúdo. A agressão deixa de depender da presença física e passa a circular por meio de imagens, vídeos, montagens, áudios e comentários depreciativos.

Nesse contexto, as plataformas digitais desempenham papel central. Aplicativos como Instagram, TikTok e WhatsApp organizam a circulação de conteúdos por meio de sistemas algorítmicos que priorizam engajamento. Publicações que provocam reações emocionais intensas — indignação, escárnio, choque ou riso coletivo — tendem a alcançar maior visibilidade.

A expansão das plataformas digitais também está associada a transformações mais amplas no modelo econômico da comunicação contemporânea. Nesse contexto, as interações sociais mediadas por tecnologia passaram a ser organizadas por sistemas que priorizam visibilidade, engajamento e circulação de conteúdos. Shoshana Zuboff (2019) argumenta que o capitalismo digital se estrutura a partir da coleta e exploração sistemática de dados e comportamentos dos usuários, convertendo atenção, interação e previsibilidade em recursos econômicos estratégicos.

Nesse ambiente, conteúdos capazes de provocar reações emocionais intensas — indignação, choque ou escárnio — tendem a alcançar maior visibilidade e circulação nas plataformas digitais. A lógica do engajamento, mediada por algoritmos e orientada por métricas de interação, favorece a rápida disseminação de conteúdos que mobilizam emoções coletivas. No contexto do cyberbullying, essa dinâmica pode ampliar a exposição vexatória e prolongar a circulação de conteúdos ofensivos, intensificando os impactos da violência simbólica nas redes sociais.

De forma complementar, Sérgio Amadeu da Silveira (2019) argumenta que os algoritmos atuam como mediadores invisíveis das interações sociais. Eles selecionam, ordenam e priorizam conteúdos com base em critérios técnicos que não são transparentes para os usuários. Essa mediação algorítmica reorganiza possibilidades de visibilidade e pode potencializar a disseminação de conteúdos ofensivos. No caso do cyberbullying, isso significa que a agressão pode ser amplificada não apenas pela intenção do agressor, mas pela própria lógica estrutural das plataformas.

Relatórios da UNESCO indicam que aproximadamente um terço dos estudantes no mundo já sofreu algum tipo de bullying (UNESCO, 2019). O ambiente digital, segundo o *Global Education Monitoring Report 2024*, intensifica riscos associados à exposição, à desinformação e à discriminação online. O fenômeno, portanto, assume dimensão global e interconectada.

No Brasil, a Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, reconhecendo formalmente o bullying como problema educacional e social. A Lei nº 14.811/2024 ampliou a proteção a crianças e adolescentes no ambiente digital. Contudo, a existência de marcos normativos não elimina desafios como subnotificação, formação insuficiente de profissionais da educação e dificuldades na articulação intersetorial.

A violência entre pares, mediada ou não por tecnologia, revela tensões sociais mais amplas e evidencia a necessidade de políticas públicas integradas que articulem educação, direitos humanos e regulação digital. A naturalização do sofrimento juvenil, associada à invisibilidade algorítmica dos processos de amplificação da violência, torna urgente a produção de análises que articulem dimensões sociais, tecnológicas e institucionais.

É nesse contexto que este artigo se insere. Seu objetivo é analisar o bullying e o cyberbullying sob uma perspectiva comparativa e multiescalar, examinando inicialmente o panorama mundial, em seguida o cenário brasileiro e, por fim, situando o município de Vitória (ES) como recorte específico de investigação. Busca-se compreender como a expansão digital e a lógica algorítmica das plataformas contribuem para a intensificação das dinâmicas de violência entre pares, bem como discutir os desafios enfrentados pelas políticas públicas educacionais no enfrentamento do problema em diferentes níveis de governança.

Ao articular os planos global, nacional e local, pretende-se demonstrar que o bullying e o cyberbullying não são fenômenos isolados, mas manifestações interligadas de estruturas sociais e tecnológicas contemporâneas. Compreender essa articulação é condição necessária para a construção de estratégias efetivas de prevenção e enfrentamento.

2. COMPREENDENDO O FENÔMENO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO BULLYING E DO CYBERBULLYING

Falar de bullying exige abandonar a ideia confortável de que se trata apenas de conflitos infantis ou desentendimentos passageiros. O fenômeno carrega densidade relacional, impacto emocional e implicações sociais que ultrapassam o momento imediato da agressão. Não se trata de “brincadeira” quando há sofrimento reiterado; não se trata de “fase” quando o medo passa a organizar a rotina escolar de uma criança ou adolescente. É nesse ponto que o referencial teórico se torna fundamental: compreender conceitualmente o bullying é condição para reconhecê-lo em sua gravidade.

A definição clássica do fenômeno foi sistematizada pelo psicólogo norueguês Dan Olweus, pioneiro nos estudos sobre violência escolar. Segundo Olweus (1993), um estudante é vítima de bullying quando está “exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas praticadas por um ou mais estudantes”. O autor enfatiza que a agressão não pode ser confundida

com conflito eventual, pois envolve um padrão sistemático de intimidação inserido em uma relação desigual de forças. Essa formulação tornou-se referência internacional justamente por estabelecer critérios objetivos que delimitam o fenômeno.

Três elementos estruturam essa definição e permanecem centrais na literatura contemporânea: repetição, intencionalidade e desequilíbrio de poder. A repetição distingue o bullying de um episódio isolado de agressividade. A violência se reitera e cria um ambiente permanente de ameaça. A intencionalidade revela que o ato não é acidental; há propósito de ferir, humilhar, excluir ou submeter. Já o desequilíbrio de poder — seja físico, psicológico, simbólico ou social — impede que a vítima reaja em condições de igualdade. É essa assimetria que transforma o espaço escolar em território de vulnerabilidade.

No contexto brasileiro, pesquisas apontam que a dinâmica do bullying frequentemente se associa a processos de exclusão baseados em características identitárias. Estudos indicam que apelidos pejorativos, insultos raciais, gordofobia, misoginia e LGBTfobia são recorrentes nas práticas de intimidação sistemática (ESTEVEZ, 2019). Isso significa que o bullying não ocorre em vazio social; ele dialoga com hierarquias históricas e desigualdades estruturais.

Nesse sentido, a reflexão de Silvio Almeida é particularmente elucidativa. Para o autor, “o racismo é sempre estrutural” (ALMEIDA, 2019), ou seja, não se trata apenas de atitudes individuais, mas de um sistema que organiza privilégios e vulnerabilidades. Ao transpor essa lógica para o ambiente escolar, compreende-se que muitas práticas de bullying operam como micro-expressões de estruturas maiores de discriminação. A agressão reiterada a um estudante negro, a uma menina que não corresponde a padrões estéticos ou a um adolescente LGBTQIA+ não é mero acaso; é reflexo de uma ordem social que hierarquiza corpos e identidades.

Com a expansão do acesso à internet e à telefonia móvel, especialmente nas últimas duas décadas, o fenômeno ganhou nova dimensão. Surge o cyberbullying, que mantém os elementos estruturais do bullying tradicional, mas se insere em ambiente mediado por tecnologias digitais. A agressão deixa de depender da presença física e passa a circular por mensagens, comentários, vídeos, montagens e exposições públicas em plataformas digitais.

Aplicativos como Instagram, TikTok e WhatsApp ampliaram os espaços de interação juvenil, mas também criaram novos territórios de violência simbólica. No ambiente digital, o desequilíbrio de poder pode ser ampliado pelo anonimato e pela viralização. Uma imagem manipulada ou um comentário ofensivo pode alcançar centenas ou milhares de visualizações em poucas horas. A repetição ganha nova forma: cada compartilhamento reativa a agressão.

A arquitetura dessas plataformas não é neutra. Conforme argumenta Sérgio Amadeu da Silveira, os algoritmos atuam como mediadores invisíveis que “modulam comportamentos e escolhas” (SILVEIRA, 2019). Eles organizam o que será visto, por quem e com que intensidade.

Assim, conteúdos que geram forte engajamento — inclusive aqueles que provocam indignação ou escárnio — tendem a ganhar maior visibilidade.

De modo complementar, Eugênio Bucci (2021) analisa que vivemos sob a lógica da “superindústria do imaginário”, na qual a atenção se converte em capital. O que choca, expõe ou escandaliza tende a circular com maior velocidade. No contexto do cyberbullying, isso significa que a humilhação pública pode ser incorporada à economia da visibilidade. O sofrimento torna-se espetáculo. A violência transforma-se em conteúdo.

Essa interseção entre estrutura social e arquitetura tecnológica amplia os impactos psicossociais do fenômeno. Pesquisas brasileiras indicam associação entre vitimização e sintomas de ansiedade, depressão, isolamento social e ideação suicida (MELLO et al., 2017). O estudante vitimado frequentemente desenvolve medo persistente do ambiente escolar, baixa autoestima e sensação de impotência. No caso do cyberbullying, o dano pode ser intensificado pela sensação de que não há espaço seguro: a agressão invade o quarto, a madrugada e o tempo de descanso.

Além do sofrimento emocional, observa-se impacto acadêmico. A evasão escolar surge, em muitos casos, como estratégia de autoproteção. O abandono não decorre apenas de dificuldades pedagógicas, mas de um ambiente percebido como hostil. A escola, que deveria ser espaço de socialização e aprendizagem, passa a ser associada à ameaça.

Relatórios da UNESCO indicam que aproximadamente um terço dos estudantes no mundo já sofreu algum tipo de bullying (UNESCO, 2019). O *Global Education Monitoring Report 2024* alerta que a expansão das tecnologias digitais trouxe desafios adicionais relacionados à exposição online e à segurança de crianças e adolescentes. Esses dados evidenciam que o fenômeno é simultaneamente global e contextual, exigindo análise multiescalar.

Compreender o bullying e o cyberbullying, portanto, implica reconhecer que estamos diante de um fenômeno relacional, repetitivo, estrutural e tecnologicamente mediado. Não se trata apenas de identificar agressores e vítimas, mas de analisar como desigualdades sociais, cultura escolar e sistemas algorítmicos interagem na produção e amplificação da violência.

Essa base conceitual é essencial para a análise que se seguirá. Ao examinar o panorama mundial, brasileiro e o recorte específico do município de Vitória (ES), o artigo buscará articular dados empíricos às categorias teóricas aqui discutidas, evitando reducionismos estatísticos e privilegiando uma compreensão integrada do fenômeno.

A partir desse referencial teórico, torna-se possível compreender que o bullying e o cyberbullying não são fenômenos isolados nem restritos a experiências individuais, mas expressões de dinâmicas sociais e tecnológicas mais amplas. Se, por um lado, a teoria nos oferece categorias analíticas — repetição, intencionalidade, desequilíbrio de poder e mediação algorítmica —, por outro, é necessário observar como essas dimensões se materializam na realidade con-

creta. Assim, a próxima seção apresenta um panorama do fenômeno em três níveis interligados: o contexto mundial, que evidencia a magnitude global do problema; o cenário brasileiro, marcado por especificidades sociais e normativas; e, por fim, o recorte do município de Vitória (ES), onde as dinâmicas aqui discutidas assumem contornos locais e institucionais próprios.

3. PANORAMA DO BULLYING E DO CYBERBULLYING: DIMENSÕES MUNDIAL, BRASILEIRA E LOCAL

O bullying não começa nos relatórios. Ele começa no olhar que se abaixa. Começa no estudante que muda de lugar na sala, no que inventa desculpas para faltar, no que apaga a própria foto para não virar comentário. Ele começa pequeno, às vezes com uma risada, um apelido, uma “brincadeira”. Mas, quando se repete, quando se transforma em perseguição, quando se sustenta na humilhação, deixa de ser algo leve e passa a ser violência.

E, hoje, essa violência não termina quando o portão da escola se fecha.

Com a expansão das redes sociais e dos aplicativos de mensagem, o bullying ganhou nova forma: o cyberbullying. A agressão atravessa a tela, circula em grupos, viraliza em segundos, permanece registrada. O que antes ficava restrito a um corredor ou a uma turma pode alcançar centenas de pessoas. A dor se amplia porque a exposição se amplia.

Não é por acaso que o tema deixou de ser tratado como “coisa da idade” e passou a ocupar espaço nos debates internacionais. Em diferentes partes do mundo, pesquisas revelam que uma parcela significativa de estudantes já sofreu algum tipo de intimidação sistemática. Isso significa que o problema não é pontual, nem culturalmente isolado. Ele é global. Ele atravessa fronteiras. Ele aparece em sistemas educacionais distintos, em países ricos e pobres, em contextos urbanos e rurais.

Mas, se o fenômeno é global, ele nunca é genérico.

No Brasil, o bullying ganhou visibilidade crescente nos últimos anos. A criação de legislação específica, o aumento das pesquisas nacionais e a cobertura da mídia revelam que o país reconhece a gravidade do problema. Os dados mostram que muitos estudantes relatam humilhações recorrentes — tanto no ambiente presencial quanto no virtual. A escola, que deveria ser espaço de proteção, pode se tornar, para alguns, lugar de medo.

Ainda assim, compreender o bullying apenas pelos números é insuficiente. É preciso olhar para o território. É nas cidades que as políticas são implementadas, que as escolas enfrentam situações concretas, que famílias se mobilizam, que professores tentam mediar conflitos e que gestores tomam decisões difíceis. O fenômeno ganha contornos próprios quando observado de perto.

É por isso que o recorte local importa.

Ao analisar o caso de Vitória (ES), deslocamos o olhar da abstração para o cotidiano. Observamos como legislações municipais são aplicadas, como a Secretaria de Educação organiza formações, como casos ganham repercussão na imprensa e como a comunidade reage. O que parece estatística, no plano nacional, torna-se experiência concreta no plano local.

Este panorama, portanto, não é apenas uma comparação entre escalas. É uma tentativa de compreender como o bullying e o cyberbullying se manifestam no mundo, no Brasil e em uma cidade específica — e como essas dimensões se conectam. O global influencia o nacional. O nacional molda o local. E o local revela, com nitidez, as forças e fragilidades das políticas públicas.

Porque, no fim, falar de bullying é falar de pertencimento.

É perguntar se a escola está sendo espaço de aprendizagem ou de exclusão.

É perguntar se o ambiente digital está ampliando vozes ou ampliando feridas.

Humanizar o debate não significa abandonar a análise. Significa lembrar que cada percentual representa uma história interrompida, um silêncio construído, um pedido de ajuda que nem sempre foi ouvido.

E é justamente por isso que compreender o panorama — mundial, brasileiro e local — não é exercício acadêmico distante. É compromisso ético com a proteção de crianças e adolescentes.

3.1. Panorama mundial

O bullying e o cyberbullying configuram-se como problemas educacionais globais, reconhecidos por organismos multilaterais e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Relatório da UNESCO, intitulado *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying* (2019), aponta que aproximadamente um em cada três estudantes no mundo relata ter sofrido bullying ao menos uma vez no último mês. O documento evidencia que a violência entre pares assume formas físicas, verbais, psicológicas e, cada vez mais, digitais.

Esse dado — um em cada três — não é apenas uma estatística. Ele sugere que, em praticamente qualquer sala de aula do mundo, há alguém convivendo com medo, constrangimento ou exclusão. A violência pode se manifestar por meio de empurrões e agressões físicas, mas também por apelidos persistentes, isolamento social, disseminação de boatos e ataques à identidade. A multiplicidade das formas demonstra que o fenômeno é dinâmico e se adapta aos contextos culturais e tecnológicos.

Os dados demonstram variações regionais, mas indicam padrão recorrente: estudantes que pertencem a grupos historicamente vulnerabilizados — minorias étnicas, estudantes com deficiência, migrantes e jovens LGBTQIA+ — apresentam maiores índices de vitimi-

zação. Essa constatação revela que o bullying não ocorre em vazio social; ele reproduz hierarquias e desigualdades já presentes nas sociedades. A escola, nesse sentido, reflete tensões estruturais mais amplas.

O relatório também destaca que o cyberbullying vem crescendo paralelamente à ampliação do acesso à internet e aos dispositivos móveis, tornando-se uma extensão da violência escolar tradicional. Se antes o conflito se restringia ao espaço físico da escola, hoje ele acompanha o estudante para dentro de casa, para o quarto, para o celular. A agressão pode ocorrer a qualquer hora, diante de uma audiência invisível e potencialmente ilimitada.

O *Global Education Monitoring Report 2024*, também da UNESCO, enfatiza que a expansão das tecnologias digitais no ambiente educacional trouxe oportunidades pedagógicas significativas, mas também riscos associados à exposição online, à desinformação e às práticas de assédio virtual. A conectividade ampliou horizontes de aprendizagem, mas também criou ambientes em que a reputação pode ser atacada em segundos.

A intermediação algorítmica das interações sociais, como discutido por Sérgio Amadeu da Silveira (2019), contribui para reorganizar dinâmicas de visibilidade e amplificar conteúdos que geram maior engajamento. Em plataformas digitais, aquilo que provoca reação intensa tende a circular mais. A humilhação, o escândalo e a exposição pública podem, assim, ser potencializados por sistemas automatizados que priorizam o que prende a atenção.

Além disso, a economia da atenção descrita por Eugênio Bucci (2021) ajuda a compreender por que conteúdos ofensivos tendem a circular com rapidez nas redes sociais. O conflito, o escárnio e a exposição tornam-se mercadorias simbólicas que capturam olhares e reações. Nesse cenário, o cyberbullying deixa de ser apenas prática interpessoal e passa a operar dentro de uma engrenagem tecnológica que amplia seu alcance e prolonga seu efeito.

Outro aspecto relevante no panorama mundial é o impacto do fenômeno sobre a saúde mental. Relatórios internacionais apontam associação consistente entre vitimização por bullying e sintomas de ansiedade, depressão, queda no desempenho escolar e, em casos extremos, ideação suicida. A violência entre pares não é apenas um problema disciplinar; é questão de saúde pública e de direitos humanos.

A pandemia de COVID-19 também reconfigurou as dinâmicas de interação juvenil. Durante o período de isolamento, houve mudanças nos padrões de ocorrência do bullying presencial, mas o ambiente digital tornou-se ainda mais central na vida dos estudantes. A intensificação do tempo de tela ampliou tanto oportunidades de interação quanto riscos de exposição. Isso evidencia que o fenômeno é sensível às transformações sociais e tecnológicas.

Assim, no plano mundial, observa-se que o bullying e o cyberbullying não são episódicos, mas estruturais. Eles articulam desigualdades sociais, cultura escolar e arquitetura digital. São

fenômenos que atravessam fronteiras e sistemas educacionais, exigindo respostas igualmente estruturais: políticas públicas integradas, formação docente continuada, regulação responsável das plataformas digitais e promoção de uma cultura global de respeito à diversidade.

Compreender essa dimensão internacional é fundamental para situar o debate nacional e local. O que ocorre em cada escola, em cada cidade, está inserido em um cenário global marcado por profundas transformações tecnológicas e sociais — e é nesse entrelaçamento que se constrói a complexidade do problema.

3.2. Panorama brasileiro

No Brasil, o bullying foi oficialmente reconhecido como problema social e educacional com a promulgação da Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. A legislação define bullying como ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, praticado por indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas, sem motivação evidente, causando dor e angústia. Ao estabelecer definição normativa, o Estado brasileiro rompeu, ao menos formalmente, com a ideia de que a violência entre pares seria apenas “conflito comum” ou etapa natural do crescimento.

O reconhecimento legal representou um avanço importante: transformou o bullying em objeto de política pública. Contudo, legislar é apenas o primeiro passo. A efetividade depende da incorporação da norma às práticas escolares, à formação docente e aos protocolos institucionais.

Dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo IBGE em parceria com o Ministério da Saúde, indicam que parcela significativa de estudantes brasileiros relata já ter sido vítima de bullying. Em edições recentes da pesquisa, aproximadamente 23% dos estudantes afirmaram ter sofrido algum tipo de humilhação frequente por colegas. Em termos concretos, isso significa que, em cada sala com trinta alunos, cerca de sete podem estar vivenciando experiências reiteradas de constrangimento.

Os percentuais variam conforme faixa etária, região e gênero, mas o padrão é nacional. O bullying não se concentra em um estado específico nem em uma realidade socioeconômica isolada. Ele atravessa redes públicas e privadas, capitais e municípios do interior. Essa capilaridade evidencia que o fenômeno está enraizado em dinâmicas culturais mais amplas.

Além da frequência, preocupa a intensidade dos impactos. Estudos publicados na *Ciência & Saúde Coletiva* (MELLO et al., 2017) apontam associação entre vitimização por bullying e sofrimento psíquico, sensação de solidão, baixa autoestima e ideação suicida. O dado é alarmante: a violência entre pares não compromete apenas o clima escolar, mas afeta profunda-

mente a saúde mental de crianças e adolescentes. O medo constante e a exposição reiterada à humilhação podem comprometer o desenvolvimento emocional e o desempenho acadêmico, levando, em alguns casos, à evasão escolar.

O fenômeno também se relaciona a desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. Conforme argumenta Silvio Almeida (2019), as violências cotidianas refletem estruturas históricas de discriminação. No ambiente escolar brasileiro, insultos raciais, gordofobia, misoginia e LGBTfobia aparecem frequentemente como motivações de agressões reiteradas. Não se trata apenas de “implicância pessoal”, mas da reprodução, em escala escolar, de preconceitos enraizados na formação social do país.

Estudantes negros, meninas, adolescentes LGBTQIA+ e jovens com deficiência apresentam maior vulnerabilidade à vitimização. Assim, o bullying assume contornos interseccionais, exigindo políticas que não sejam genéricas, mas sensíveis às múltiplas formas de desigualdade.

Com o crescimento do acesso à internet móvel, o cyberbullying tornou-se dimensão central da problemática. A popularização de plataformas como Instagram e TikTok ampliou os espaços de sociabilidade juvenil, mas também os canais de exposição e ataque. Comentários ofensivos, compartilhamento não autorizado de imagens, criação de perfis falsos e disseminação de boatos digitais tornaram-se práticas recorrentes.

No ambiente virtual, a violência adquire características próprias: anonimato relativo, possibilidade de viralização e permanência do conteúdo. O que é publicado pode ser replicado indefinidamente, transformando o episódio em memória digital persistente. A agressão, assim, ultrapassa o tempo do acontecimento e se prolonga.

Diante desse cenário, a Lei nº 14.811/2024 reforçou a proteção jurídica contra crimes digitais praticados contra crianças e adolescentes, reconhecendo a gravidade da violência online. O Estado passa a reconhecer que a proteção integral deve abranger também o ambiente digital. Ainda assim, o desafio não é apenas jurídico, mas pedagógico e cultural.

Apesar dos avanços normativos, persistem obstáculos significativos. A subnotificação é um deles. Muitos estudantes não denunciam por medo de retaliação, descrédito ou banalização da agressão. Em algumas escolas, faltam protocolos claros de acolhimento e encaminhamento. Em outras, a formação docente ainda é insuficiente para mediar conflitos complexos que envolvem dimensões identitárias e digitais.

Outro desafio relevante é a articulação intersetorial. O enfrentamento do bullying exige integração entre escola, família, saúde mental, assistência social e sistema de justiça. No entanto, essa articulação nem sempre ocorre de forma sistemática. Muitas vezes, as ações são fragmentadas e reativas.

Há ainda a dimensão cultural. Combater o bullying no Brasil implica questionar práticas naturalizadas de humilhação, piadas discriminatórias e discursos de ódio que circulam socialmente. A escola não está isolada da sociedade; ela reflete e, ao mesmo tempo, pode transformar padrões de convivência.

Portanto, o panorama brasileiro revela um cenário ambivalente. De um lado, há reconhecimento jurídico, produção científica consistente e maior visibilidade pública do problema. De outro, persistem desafios estruturais relacionados à desigualdade social, à cultura digital e à implementação efetiva de políticas públicas.

Enfrentar o bullying e o cyberbullying no Brasil exige ir além da punição individual. Implica investir em formação crítica, educação para a diversidade, fortalecimento de vínculos comunitários e construção de uma cultura escolar baseada em respeito, empatia e responsabilidade coletiva.

Tabela 1: Tabela Comparativa de Prevalência de Bullying e Cyberbullying

Indicador	Dado	Contexto / Fonte
Estudantes vítimas de bullying (Mundo)	32,0%	UNESCO — Behind the Numbers (2019)
Estudantes brasileiros humilhados por colegas	39,1%	MEC / IBGE — PeNSE (2019) ¹
Estudantes brasileiros ofendidos/ameaçados em redes sociais	13,2%	IBGE / PeNSE (2019) (Agência Brasil)
Escolas que relatam ações sobre bullying (Percepção institucional)	77,9%	2º Boletim Técnico Escola que Protege (2025) ²
Ocorrências de bullying e cyberbullying registradas (2024)	2.935 casos	2º Boletim Técnico Escola que Protege (2025)

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base em dados da UNESCO, IBGE (PeNSE) e Boletim Técnico Escola que Protege.

Observações importantes:

- O dado de 39,1% referente ao Brasil provém da análise detalhada da PeNSE 2019 apresentada no boletim do MEC, que considera “sentir-se humilhado por provocações de colegas ao menos uma vez nos 30 dias anteriores” como critério de bullying.
- O percentual de 13,2% para cyberbullying indica situações em que estudantes se sentiram ameaçados, ofendidos ou humilhados em redes sociais ou aplicativos — um dado que mostra já uma forte presença do ambiente digital nas experiências de violência escolar. (Agência Brasil)
- A percepção institucional elevada (77,9%) representa escolas que relatam ações sobre bullying — isso não indica necessariamente menos bullying, mas sim uma maior visibilidade e reconhecimento do problema nas práticas escolares. (Agendas para o Brasil)

¹ A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo IBGE em parceria com o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, é o principal instrumento de monitoramento da saúde e do bem-estar dos adolescentes nas escolas brasileiras.

² O 2º Boletim Técnico “Escola que Protege” (2025) reflete o impacto da implementação da Lei 14.811/24, evidenciando que, embora a percepção institucional de combate ao bullying seja alta (77,9%), o número de registros criminais e administrativos continua a crescer, exigindo intervenções pedagógicas como a Comunicação Não Violenta (CNV).

Análise interpretativa da tabela

1. Diferentes formas de mensurar o bullying:

O indicador global (32%) e o brasileiro (39,1%) mostram que o problema está presente de forma consistente em contextos internacionais e nacionais. A leve diferença aponta para possíveis variações metodológicas na coleta de dados, bem como para características sociais ou culturais específicas que influenciam as vivências estudantis no Brasil.

2. Cyberbullying já é uma dimensão significativa:

Embora menor que o bullying presencial, 13,2% dos estudantes brasileiros relata terem sido ofendidos ou ameaçados online, o que representa uma parcela substantiva de experiências de violência que ocorrem no ambiente digital. (Agência Brasil)

3. Percepção institucional alta não elimina o problema:

Ter 77,9% das escolas relatando ações sobre bullying indica maior reconhecimento da questão dentro das instituições de ensino, mas não necessariamente significa que o problema esteja sendo efetivamente resolvido — apenas que há mais relatos e maior institucionalização da temática. (Agendas para o Brasil)

4. Ocorrências contabilizadas mostram que o fenômeno segue persistente:

Os quase 3 mil casos registrados no relatório de 2024 demonstram que, apesar de políticas e práticas de enfrentamento, a violência entre pares — presencial e digital — continua significativa. (RD - Jornal Repórter Diário)

4. O CASO DE VITÓRIA (ES): ENTRE O AFETO E A VIGILÂNCIA

Viver Vitória é caminhar por uma cidade de contrastes, onde o burburinho das ruas ecoa o pulsar de uma rede de ensino que pulsa vida, mas também carrega as cicatrizes de um tempo ansioso. Sentir a capital capixaba pela manhã é perceber, no movimento dos uniformes azuis e brancos, a preocupação silenciosa de famílias e professoras que compreendem uma dualidade fundamental: a escola é, por essência, o lugar do afeto e do encontro, mas tem se tornado, cada vez mais, um cenário de dor e exposição.

Quando a violência entre pares atravessa os portões das unidades de ensino em Vitória, ela não se restringe aos muros escolares; ela reverbera na comunidade inteira. O fenômeno manifesta-se em pais que marcham em frente aos colégios em busca de respostas, em redes locais que viralizam denúncias em segundos e em uma administração municipal que se desdobra entre a burocracia dos programas e a urgência de leis que nem sempre dão conta da complexidade humana do conflito.

4.1. Contextualização da Rede Municipal: O Chão da Escola em Dados e Rostos

A rede municipal de Vitória, composta por Centros de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs), é o coração pulsante da Secretaria Municipal de Educação (SEME). No papel, a SEME declara uma estrutura robusta: iniciativas de formação docente, programas de integração família-escola e sistemas digitais de gestão, como o VixEduca³. Contudo, no cotidiano escolar, essas estruturas enfrentam o desafio de humanizar o dado. O sistema digital que registra a ocorrência raramente consegue traduzir a angústia da criança ou o esgotamento da professora diante de um conflito que começou no WhatsApp e transbordou para o pátio.

Paralelamente, a Câmara Municipal de Vitória tem assumido um protagonismo legislativo intenso. Há um movimento visível de institucionalização do combate ao bullying, com projetos de lei que reforçam punições e protocolos⁴.

Entretanto, essa atuação legislativa revela uma tensão: ao mesmo tempo em que busca proteger, a pressão política por "neutralidade" muitas vezes acaba silenciando os educadores. O resultado é um cenário onde a escola se torna tecnicamente equipada, mas pedagogicamente acuada, sentindo o peso de leis que punem o sintoma (a violência), mas dificultam o debate sobre a causa (o preconceito e a falta de alteridade).

Tabela 2: O Contraste entre a Estrutura Institucional e a Vivência Escolar

Dimensão da Rede	O que a Gestão Oferece	O que o "Chão da Escola" Sente
Tecnológica	Sistemas digitais de registro e monitoramento.	A frieza do dado que não acolhe o trauma.
Legislativa	Leis municipais de combate ao bullying.	O medo da judicialização e da exposição política.
Formativa	Cursos e seminários via SEME/SEMCID.	A carência de ferramentas reais de escuta (CNV).
Comunitária	Canais oficiais de comunicação família-escola.	O impacto emocional das "fakes news" e linchamentos virtuais.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) a partir de observações e análise documental.

³ O sistema VixEduca é a face tecnológica da gestão municipal, mas sua eficácia depende da capacidade do corpo docente em transformar o registro frio em uma intervenção que priorize a dignidade humana do estudante.

⁴ O Município de Vitória instituiu o Programa de Combate ao Bullying por meio do Projeto de Lei nº 139/2009, de autoria da vereadora Neuzinha de Oliveira (PSDB), aprovado em maio de 2010, que autoriza o Poder Executivo a implementar ações preventivas e socioeducativas nas escolas da rede municipal. Posteriormente, o Projeto de Lei nº 316/2017 alterou a redação da norma com o objetivo de fortalecer sua aplicação no âmbito do ensino fundamental, incorporando o programa às diretrizes pedagógicas das unidades escolares. Disponível em: <https://www.cmv.es.gov.br/noticia/ler/1595/pl-cria-programa-de-combate-ao-bullying> e <https://www.cmv.es.gov.br/noticia/ler/8717/vereadores-alteram-lei-que-institui-programa-de-combate-ao-bullying-nas-escolas>

4.2. Da denúncia à política pública: o enfrentamento do bullying na rede municipal de Vitória

Tabela 3: Casos noticiados em Vitória 2024-2025

Data (aprox.)	Síntese do Caso	Modalidade	Referência (Fonte)
Ago/2024	Mães protestam em Jardim Camburi denunciando cyberbullying contra alunas de 13 anos. O conflito escalou via grupos de WhatsApp com compartilhamento de ofensas.	Cyberbullying com repercussão presencial	Reportagem R7 / Folha Vitória (Manifestação dos pais)
Ago/2024	Alunas denunciam práticas de machismo, bullying e racismo estrutural em unidade escolar; mobilização de responsáveis e protestos na porta da instituição.	Presencial com repercussão em redes sociais	A Gazeta — Reportagem sobre denúncias e protestos locais
2024–2025	Aumento na procura por medidas legais e registros de ocorrência no ES; cartórios registram média elevada de denúncias de crimes contra a honra no ambiente escolar.	Híbrida (Presencial e Digital)	A Gazeta — Dados de Cartórios e Registros de Ocorrência no ES
2025	MPF cita caso de suicídio de adolescente em Vitória após sofrer bullying homofóbico persistente; ação visa pressionar políticas públicas de proteção da União.	Presencial com grave desfecho social e institucional	Nota Pública / Ação Civil do Ministério Público Federal (MPF)

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em dados consolidados de reportagens locais (R7, Folha Vitória, A Gazeta) e documentos oficiais (Ministério Público Federal).

A legislação municipal de Vitória, embora progressista na intenção de coibir o cyberbullying, enfrenta o desafio de não transformar a escola em um tribunal, preservando o caráter educativo e restaurador da mediação de Em Vitória, as escolas ensinam não apenas a ler e escrever, mas também a conviver. São espaços onde se formam cidadãos, onde se constroem amizades e onde se aprende, muitas vezes de maneira silenciosa, o que significa pertencer. No entanto, nem sempre as rotinas escolares conseguem proteger os mais vulneráveis. A convivência que deveria fortalecer pode, em determinadas circunstâncias, ferir. E quando a violência se instala — seja nos corredores da escola, seja nas telas dos celulares — ela deixa marcas que ultrapassam o ambiente pedagógico.

É preciso reconhecer que há, na cidade, um esforço concreto de enfrentamento. Projetos como o “Escola Sem Bullying”, cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação por meio do VixEduca, palestras sobre cyberbullying e segurança digital em parceria com a Guarda Municipal, além de iniciativas voltadas à saúde mental, demonstram disposição institucional para agir. Essas ações, muitas vezes impulsionadas pelo compromisso cotidiano de professores e gestores, são tentativas legítimas de transformar a cultura escolar e criar ambientes mais seguros.

Entretanto, a realidade revelada por reportagens locais e manifestações de famílias nos últimos anos mostra que o sofrimento não se dissolve com uma palestra pontual. Casos de cyberbullying que ganham repercussão pública, denúncias de racismo, misoginia e

LGBTfobia, protestos em frente a escolas e a mobilização do Ministério Público indicam que a violência entre pares não é episódica. Ela é persistente e, em muitos casos, atravessada por preconceitos estruturais. Quando a imagem de um adolescente circula em grupos digitais ou quando uma estudante é alvo de humilhação pública, o dano não se encerra no momento da ocorrência. Ele permanece na memória, na autoestima e na relação com a escola.

Essa tensão entre cuidado e urgência define o cenário de Vitória. De um lado, há reconhecimento institucional e oferta de formação; de outro, há desafios relacionados à continuidade, à avaliação e à integração das políticas. A formação docente, para produzir efeitos reais, precisa ser permanente e articulada a protocolos claros de notificação e acolhimento. É necessário que professores saibam como agir diante de situações que envolvem não apenas conflitos interpessoais, mas também racismo, violência de gênero e LGBTfobia. A mediação desses conflitos exige preparo específico e apoio institucional consistente.

Além disso, o enfrentamento eficaz depende da articulação entre escola, saúde mental, assistência social, conselho tutelar e sistema de justiça. Casos graves não podem depender exclusivamente da iniciativa individual de um gestor ou da mobilização de uma família.

A resposta precisa ser sistêmica, com fluxos definidos e responsabilidades compartilhadas. Também se impõe a necessidade de maior transparência em relação aos dados de notificação e acompanhamento, permitindo avaliar se as políticas implementadas estão produzindo mudanças concretas.

Vitória possui condições institucionais para avançar. A visibilidade dos casos, ainda que dolorosa, rompe o silêncio e pressiona por aperfeiçoamento das políticas públicas. O desafio agora é transformar ações pontuais em estratégia integrada e permanente, capaz de atuar preventivamente e não apenas reativamente. Combater o bullying e o cyberbullying no município significa ir além da resposta emergencial: implica construir uma cultura escolar baseada em respeito, diversidade e responsabilidade coletiva.

No fundo, o que está em jogo é o direito de cada estudante caminhar pelos corredores da escola — e navegar nas redes digitais — sem medo. Entre cuidado e urgência, Vitória tem a oportunidade de consolidar uma política que não apenas reaja à violência, mas que produza pertencimento e proteção como princípios estruturantes da educação municipal.

4.3 Considerações analíticas finais sobre Vitória

O exame do caso de Vitória revela uma tensão constante entre reconhecimento institucional e capacidade de resposta estruturada. O município já superou a fase da negação: o bullying e o cyberbullying são discutidos na imprensa local, pautados na Câmara Municipal, tematizados em formações docentes e mencionados em ações da Secretaria de Educação. Esse reconhecimento é um avanço importante.

Contudo, a recorrência de casos noticiados — especialmente aqueles que envolvem cyberbullying, misoginia, racismo e LGBTfobia — indica que as iniciativas existentes ainda operam de forma fragmentada. A política municipal parece funcionar, muitas vezes, em regime de reação: mobiliza-se após a denúncia pública, após o protesto de famílias ou após a repercussão nas redes sociais. Falta, ainda, a consolidação de uma política preventiva robusta, integrada e permanentemente monitorada.

Analiticamente, o desafio de Vitória não está na ausência de ações, mas na necessidade de articulação entre elas. Formação docente, legislação municipal, projetos escolares e parcerias institucionais precisam convergir para um modelo coerente de enfrentamento. Sem indicadores públicos sistematizados, protocolos padronizados e avaliação contínua, o município corre o risco de acumular boas iniciativas sem alcançar transformação estrutural.

Outro ponto crucial é a dimensão interseccional do fenômeno. Os casos locais mostram que o bullying não ocorre em vazio social: ele se entrelaça com desigualdades de gênero, raça e orientação sexual. Portanto, políticas genéricas de “combate à intimidação” precisam ser aprofundadas por abordagens específicas contra misoginia, racismo e LGBTfobia. Isso exige formação crítica, revisão curricular e compromisso político.

Vitória possui capital humano, estrutura administrativa e arcabouço legislativo para avançar. O passo seguinte é transformar ações pontuais em política pública integrada, com metas, indicadores e transparência. O enfrentamento do bullying não pode depender apenas da sensibilidade individual de gestores ou professores; ele deve ser sustentado por uma política municipal consistente, baseada em direitos humanos e proteção integral da infância.

Tabela 4: Quadro-Síntese: Diagnóstico e Perspectivas para a Rede Municipal de Vitória (ES)

Dimensão	Diagnóstico Observado	Avanços Existentes	Fragilidades Identificadas	Perspectivas de Aprimoramento
Reconhecimento Institucional	Tema presente em debates públicos e legislativos.	Leis municipais e discussões ativas na Câmara.	Respostas institucionais muitas vezes reativas e pontuais.	Consolidar uma política municipal permanente e preventiva.
Formação Docente	Oferta de cursos e palestras sobre bullying e cyberbullying.	Plataforma VixEduca e iniciativas autônomas das escolas.	Formações episódicas, sem avaliação sistemática de impacto.	Implementar formação continuada obrigatória e avaliativa.
Enfrentamento Digital	Casos demonstram forte migração da violência para o virtual.	Realização de palestras sobre segurança digital.	Ausência de protocolo claro de mediação e contenção digital.	Criar protocolo municipal específico para o cyberbullying.
Recorte Interseccional	Evidência de preconceitos estruturais (raça, gênero, sexualidade).	Discussões pontuais sobre diversidade e inclusão.	Abordagem generalista que silencia as especificidades da violência.	Incorporar perspectiva antirracista e de gênero de forma transversal.
Notificação e Monitoramento	Existência de sistemas digitais de gestão.	Integração com o Boletim Escolar Online.	Falta de indicadores públicos consolidados para consulta.	Criar painel público municipal de notificações e transparência.
Rede de Proteção	Atuação eventual do Ministério Público e articulação com saúde.	Programas de saúde mental em fase de expansão.	Integração intersetorial ainda não sistematizada ou fluida.	Formalizar fluxo intersetorial permanente (Educação/Saúde/Direitos Humanos).

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em análise documental da Secretaria Municipal de Educação (SEME), relatórios da Secretaria Municipal de Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho (SEMCID) e legislação da Câmara Municipal de Vitória.

5. CONCLUSÃO - APRENDER SEM MEDO: O DESAFIO COLETIVO DE TRANSFORMAR A CULTURA ESCOLAR

Ao longo deste artigo, percorremos três escalas que se entrelaçam: o mundo, o Brasil e Vitória. Em cada uma delas, os números falam alto. Percentuais globais que alcançam um terço dos estudantes. Dados nacionais que revelam humilhações recorrentes e crescimento do ambiente digital como espaço de agressão. Casos locais que saem dos muros da escola e ocupam as ruas, as redes sociais e as manchetes.

Mas, por trás dos dados, há rostos.

Há a criança que inventa dor de barriga para não ir à escola.

Há o adolescente que apaga a própria foto por medo dos comentários.

Há famílias que se perguntam onde falharam, quando, na verdade, o problema é estrutural.

O bullying e o cyberbullying não são desvios individuais isolados. São fenômenos sociais que se alimentam de desigualdades, preconceitos e de uma cultura digital que transforma visibilidade em capital simbólico. Quando a violência entre pares se cruza com racismo, misoginia e LGBTfobia, ela deixa de ser apenas conflito escolar e passa a ser reprodução de estruturas históricas de exclusão.

O panorama mundial revela que o problema é persistente e disseminado. O cenário brasileiro mostra que a escola ainda é espaço de sofrimento para muitos estudantes. E o caso de Vitória evidencia que, mesmo com legislação, formações e iniciativas institucionais, o desafio permanece: transformar reconhecimento em política estruturante.

Vitória não é exceção — mas pode ser referência.

O município possui instrumentos legais, rede educacional estruturada e iniciativas de formação que demonstram preocupação com o tema. O que se impõe agora é integrar essas ações em um sistema coerente, com protocolos claros, monitoramento público, formação continuada obrigatória e articulação intersetorial permanente. Mais do que reagir a crises, é preciso preveni-las. Mais do que punir, é preciso educar. Mais do que notificar, é preciso acolher.

Enfrentar o bullying e o cyberbullying não é apenas proteger vítimas; é redefinir a cultura escolar. É ensinar que convivência não é tolerância passiva, mas reconhecimento ativo da dignidade do outro. É compreender que o ambiente digital também é espaço educativo e precisa de mediação ética.

No fim das contas, o combate à violência entre pares é um compromisso com o direito fundamental à educação em sua dimensão mais plena: aprender sem medo. Uma escola que protege não é apenas aquela que reage ao conflito, mas aquela que constrói pertencimento, respeito e escuta.

Se quisermos reduzir percentuais, precisamos aumentar humanidade.

Se quisermos diminuir notificações, precisamos fortalecer vínculos.

Se quisermos que a escola seja lugar de futuro, precisamos torná-la lugar seguro no presente.

E essa é uma responsabilidade coletiva — do poder público, das instituições educacionais, das famílias e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Disponível em: <https://sites.ufpe.br/enegrecer/wp-content/uploads/sites/146/2023/01/ALMEIDA-Silvio-Racismo-estrutural-Livro-2019.pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2026.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005. Disponível em: <https://archive.org/details/fenomenobullying0000fant/page/232/mode/2up>. Acesso em: 28 de fev. 2026

MELLO, Fernanda C. M. et al. A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2939–2948, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/630/63052677015.pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2026.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/514141342/Understanding-children-s-worlds-Dan-Olweus-Bullying-at-school-what-we-know-and-what-we-can-do-Blackwell-1993>. Acesso em: 28 de fev. 2026.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021. Disponível em: <https://extremidades.art/x/christinemello/wp-content/uploads/sites/3/2023/08/A-Era-do-Capitalismo-de-Vigilancia-Shoshana-Zuboff.pdf>. Acesso em:

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Democracia e os códigos invisíveis**: como os algoritmos estão modulando comportamentos e escolhas políticas. São Paulo: Edições SESC, 2019. Disponível em: https://dn720002.ca.archive.org/0/items/sergio-amadeu-da-silveira-democracia-e-os-codigos-invisiveis/Sergio%20Amadeu%20da%20Silveira%20-%20Democracia%20e%20os%20c%C3%B3digos%20invis%C3%ADveis_%20como%20os%20algoritmos%20est%C3%A3o%20modulando%20comportamentos%20e%20escolhas%20pol%C3%ADticas-Edi%C3%A7%C3%B5es%20Sesc%20%282019%29.pdf. Acesso em: 28 de fev. 2026.

REFERÊNCIAS INSTITUCIONAIS E RELATÓRIOS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101852>. Acesso em: 01 de mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Boletim Técnico Escola que Protege**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/fevereiro/mec-lanca-novo-boletim-tecnico-sobre-seguranca-nas-escolas>. Acesso em: 01 de mar. 2026.

UNESCO. **Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/66496/file/behind-the-numbers.pdf>. Acesso em: 01 de mar. 2026.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2024: Technology in education**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391118>. Acesso em: 01 de mar. 2026.

UNICEF. **Ending Violence in Schools: Global Status Report**. New York: UNICEF, 2020. Disponível: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/Global-status-report-on-preventing-violence-against-children-2020.pdf>. Acesso em: 01 de mar. 2026.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 01 de mar.2026.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Estabelece medidas de proteção a crianças e adolescentes contra crimes cometidos em ambientes digitais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14811-12-janeiro-2024-795244-publicacaooriginal-170834-pl.html>. Acesso em: 01 de mar. 2026.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS E JORNALÍSTICAS

A GAZETA. **Reportagens sobre denúncias de bullying e cyberbullying em escolas de Vitória (ES)**. Vitória, 2024–2025. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/familias-registram-7-casos-de-bullying-por-dia-em-cartorios-do-es-0724>. Acesso em: 02 de mar. de 2026.

FOLHA VITÓRIA. **Reportagens sobre manifestações de famílias contra cyberbullying em escolas de Vitória (ES)**. Vitória, 2024. Disponível em: <https://noticias.r7.com/espirito-santo/folha-vitoria/protesto-cont-acesso-cyberbullying-em-vitoria-maes-se-mobilizam-por-justica-09082024/> Acesso em: 02 de mar. 2026.

R7. **Protesto de mães denuncia cyberbullying em escola de Jardim Camburi**. Vitória, 2024.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). **Nota pública e ação civil pública sobre caso de suicídio relacionado a bullying homofóbico em Vitória (ES)**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/>. Acesso em: 02 mar 2026.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS MUNICIPAIS

VITÓRIA (ES). Câmara Municipal. **Projeto de Lei nº 139/2009**. Institui o Programa de Combate ao Bullying nas escolas da rede municipal. Vitória, 2010. Disponível em: <https://www.cmv.es.gov.br/noticia/ler/1595/pl-cria-programa-de-combate-ao-bullying>. Acesso em: 03 de mar.2026.

VITÓRIA (ES). Câmara Municipal. **Projeto de Lei nº 316/2017**. Altera a legislação municipal sobre o programa de combate ao bullying nas escolas. Vitória, 2017. Disponível em: <https://www.cmv.es.gov.br/noticia/ler/8717/vereadores-alteram-lei-que-institui-programa-de-combate-ao-bullying-nas-escolas>. Acesso em: 03 de mar. 2026.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Vereadores alteram lei que institui programa de combate ao bullying nas escolas**. Vitória, 2017. Disponível em: <https://www.cmv.es.gov.br/noticia/ler/8717/vereadores-alteram-lei-que-institui-programa-de-combate-ao-bullying-nas-escolas>. Acesso em: 03 de mar. 2026.

ISBN: 978-65-6013-204-7