

V. 38. - Nº 176

Junho/ 2026

SCIENTIFIC

MAGAZINE

ISSN: 2177-8574

ISSN: 2177-8574



PEDAGOGIA DA
ALTERNÂNCIA E
INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES
DO CAMPO



PROTAGONISMO
JUVENIL E
APRENDIZAGEM
DA ESCRITA:
A SALA DE AULA
INVERTIDA NO
ENSINO MÉDIO

DOENÇAS OCUPACIONAIS:

UMA ANÁLISE DAS PRINCIPAIS CONDIÇÕES
RELACIONADAS AO TRABALHO DOCENTE

Conhecer • Prevenir • Valorizar



<https://scientificmagazine.org/en>



E-mail:
scientificmagazine20@gmail.com

ISSN: 2177-8574

DOI: 10.29327/218457

Google
Acadêmico

Even3
Publicações



Crossref

publons



SCIENTIFIC MAGAZINE
V. 38. - Nº 176/Junho/ 2026

<https://scientificmagazine.org/en>

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com –

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: 2026, SCIENTIFIC MAGAZINE -V. 38. - Nº 176/Junho/ 2026.

São Paulo -SP.

E-mail: scientifficmagazine20@gmail.com _

163 Fls. Color.

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Ano de publicação: 2026

1. Educação. 2. Ciência. 3. Pesquisa. 4. Tecnologias.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: 2026/ SCIENTIFIC MAGAZINE – V. 38.
- Nº 176/Junho/ 2026. - São Paulo. SP.
Publicação: Mensal –
DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine20@gmail.com
ISSN: 2177-8574
Versão online
Resumo português
Resumo inglês
Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.
Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018, 2019,
2020, 2021, 2022, 2023, 2024

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny
Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail:
scientificmagazine20@gmail.com
<http://scientificmagazine.org/en>

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins
Prof. Dr. Fabio Marques Barros
Prof. Dr. José Contenatto
Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa
Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato
Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani
Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa
Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz
Profª Ms. Mara Cristina da Conceição
Profª. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas
Profª. Dra. Paula Lerner Marques
Profª. Dra. Maria Antônia Costa Pereira
Dra. Juliana Luz Rodrigues

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto
Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís
Ms. Francisca Lira Schummer

RELAÇÕES PÚBLICAS

Fabiana Catellan Erich
Walmir Chagas
Luiz Carlos Fabian

REVISÃO:

Joel Farias Pettiere
Angela Costa Filage
Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZAÇÃO:

Prof.ª Me. Rozecrei Rosa
Prof.ª Esp. Sherryda Pires Santiago

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª. Drª Narlandia de Oliveira Neves

Profª. Drª Ruth Belen Gamarra Lezcano

Profª Me. Flávia Eugênia da Silva

Profª Drª. Suzaneth Rodrigues de Melo

Profª Me. Nelissandra de Souza Gurgel

Prof. Dr. Edival Dan

Prof.ª Drª Yara Figueiredo Dan

Prof. Dr. Artur Eduardo da Silva Neto

APRESENTAÇÃO

A Revista Scentific Magazine celebrou 15 anos de publicação ininterrupta, período durante o qual se consolidou, não só nos círculos acadêmicos latino-americanos, mas também em todas as universidades ou institutos de pesquisa dedicados aos estudos, como veículo de disseminação de diversas tendências teóricas por meio dos trabalhos publicados em suas páginas.

Os artigos abrangem as áreas de Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Sociais. A amplitude dos temas abordados leva-nos a concluir que o escopo desta revista deve limitar-se, primordialmente, à análise dos problemas inerentes aos amplos campos do conhecimento científico.

O propósito principal desta revista é servir como ferramenta de trabalho para todos aqueles interessados em busca de um veículo para pesquisas sérias e abrangente e, ao mesmo tempo, um meio de disseminação de documentação básica e informações gerais.

Esta Revista, que hoje apresentamos, é fruto do esforço coletivo dos editores que esperam contar com a colaboração de setores mais amplos e indivíduos interessados. Com isso, desejamos expressar que ela está aberta a todos que desejam participar, com seriedade e rigor científico, do estudo das realidades presentes e das perspectivas futuras, independentemente de sua posição.

As conquistas que alcançamos diariamente graças ao trabalho árduo e altruísta de todos os membros de nossa comunidade científica merecem ser reconhecidas. Profissionais da área, que, encontrarão nesta Revista um espaço para apresentar seus trabalhos, opiniões e perspectivas sobre um de nossos bens mais preciosos: o conhecimento.

Equipe Diretiva

TEMAS EM DESTAQUES

A educação contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos, exigindo reflexões críticas, práticas pedagógicas inovadoras e políticas educacionais comprometidas com a formação humana, a inclusão e a valorização dos profissionais da educação. Nesse contexto, esta edição da revista reúne estudos que abordam diferentes dimensões do processo educativo, oferecendo contribuições relevantes para pesquisadores, docentes, gestores e estudantes interessados no aprimoramento das práticas pedagógicas e na compreensão das transformações que permeiam o cenário educacional.

O primeiro artigo, **"Pedagogia da Alternância e Inovação Pedagógica na Formação de Professores do Campo"**, discute os princípios da Pedagogia da Alternância como proposta formativa voltada às especificidades da educação do campo, evidenciando sua contribuição para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, articuladas à realidade social, cultural e produtiva das comunidades rurais.

Na sequência, o artigo **"Doenças Ocupacionais: Uma Análise das Principais Condições Relacionadas ao Trabalho Docente"** apresenta uma reflexão sobre os fatores que comprometem a saúde física e mental dos professores, destacando as condições laborais que favorecem o adoecimento e apontando a necessidade de políticas públicas voltadas à promoção da qualidade de vida e da valorização profissional.

O terceiro trabalho, **"Protagonismo Juvenil e Aprendizagem da Escrita: A Sala de Aula Invertida no Ensino Médio"**, analisa a utilização da metodologia da sala de aula invertida como estratégia para fortalecer a participação ativa dos estudantes, promovendo maior autonomia, desenvolvimento da escrita e aprendizagem significativa por meio de metodologias ativas.

Em **"A Mediação Docente como Prática Transformadora no Processo de Aprendizagem Colaborativa"**, os autores discutem o papel do professor como mediador do conhecimento, enfatizando a importância das relações dialógicas, da colaboração e da construção coletiva da

aprendizagem como elementos fundamentais para uma educação crítica, participativa e emancipatória.

O artigo **"As Condições de Trabalho Docente e Doenças Ocupacionais"** amplia o debate sobre a realidade vivenciada pelos profissionais da educação, analisando os impactos das condições de trabalho na saúde docente e reforçando a necessidade de ambientes escolares mais saudáveis, acolhedores e comprometidos com o bem-estar dos educadores.

O artigo; **Da lógica formal à lógica do preferível: a crítica perelmaniana ao positivismo e ao racionalismo cartesiano — implicações para a Filosofia do Direito.** Este estudo analisa a crítica de Chaïm Perelman ao positivismo jurídico e ao racionalismo cartesiano, evidenciando a passagem da lógica formal para a lógica do preferível. Discute como a Nova Retórica amplia a compreensão da racionalidade jurídica ao valorizar a argumentação, os valores e a persuasão na construção das decisões, destacando suas contribuições para a Filosofia do Direito contemporânea.

Sobre o artigo **Modelos de evolução, qualidade e temas transversais na Graduação: tecnologia e ESG como eixos estruturantes para o curso de Administração – EAD/UFRRJ (2025–2026).** O trabalho apresenta uma proposta de fortalecimento da qualidade acadêmica do curso de Administração a distância da UFRRJ, considerando os desafios contemporâneos da educação superior. Analisa a incorporação da tecnologia, da inovação e dos princípios ESG (Environmental, Social and Governance) como eixos estruturantes da formação, contribuindo para o desenvolvimento de competências alinhadas às demandas do mercado e da sociedade.

A respeito do artigo **Auditório, adesão e valores: a arquitetura argumentativa da Nova Retórica — contribuições para a educação e a Filosofia do Direito.** A pesquisa investiga os conceitos de auditório, adesão e valores na teoria da Nova Retórica de Chaïm Perelman, demonstrando como esses elementos estruturam o processo argumentativo. O estudo evidencia as contribuições da teoria para a Educação e para a Filosofia do Direito, especialmente na formação do pensamento crítico, na construção do consenso e na fundamentação racional das decisões.

Em relação ao artigo: **Aristóteles, Sofística e Perelman: continuidades e rupturas na reabilitação contemporânea da Retórica — Implicações para a Teoria do Argumento**. Este trabalho examina as aproximações e distinções entre a retórica aristotélica, a tradição sofística e a Nova Retórica de Chaïm Perelman. Analisa a reabilitação contemporânea da retórica como fundamento da teoria da argumentação, destacando sua relevância para a Filosofia, o Direito e a Educação, ao reconhecer a argumentação como instrumento essencial para a deliberação e a construção racional do conhecimento

Em conjunto, os estudos publicados nesta edição evidenciam a diversidade de temas que permeiam a pesquisa educacional contemporânea, reafirmando a importância da inovação pedagógica, da formação docente, da valorização profissional e da construção de práticas educativas comprometidas com a qualidade social da educação. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o fortalecimento do debate acadêmico, inspirem novas investigações e subsidiem práticas pedagógicas capazes de responder aos desafios da educação no século XXI.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Conselho Editorial

SUMÁRIO

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO	10
Narlandia de Oliveira Neves	10
DOENÇAS OCUPACIONAIS: UMA ANÁLISE DAS PRINCIPAIS CONDIÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO DOCENTE	24
Flávia Eugênia da Silva	24
Ruth Belen Gamarra Lezcano	24
PROTAGONISMO JUVENIL E APRENDIZAGEM DA ESCRITA: A SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO MÉDIO	41
Suzaneth Rodrigues de Melo	41
A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA	57
Nelissandra de Souza Gurgel	57
AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E DOENÇAS OCUPACIONAIS	71
Flávia Eugênia da Silva	71
DA LÓGICA FORMAL À LÓGICA DO PREFERÍVEL: A CRÍTICA PERELMANIANA AO POSITIVISMO E AO RACIONALISMO CARTESIANO — IMPLICAÇÕES PARA A FILOSOFIA DO DIREITO	100
Artur Eduardo da Silva Neto	100
MODELOS DE EVOLUÇÃO, QUALIDADE E TEMAS TRANSVERSAIS NA GRADUAÇÃO: TECNOLOGIA E ESG COMO EIXOS ESTRUTURANTES PARA CURSO DE ADMINISTRAÇÃO-EAD/UFRRJ – Ano (2025 a 2026)	116
Prof. Dr. Edival Dan	116
Prof. ^a Dr ^a Yara Figueiredo Dan	116
AUDITÓRIO, ADESAO E VALORES: A ARQUITETURA ARGUMENTATIVA DA NOVA RETÓRICA — CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA DO DIREITO	128
Artur Eduardo da Silva Neto	128
ARISTÓTELES, SOFÍSTICA E PERELMAN: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA REABILITAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA RETÓRICA — IMPLICAÇÕES PARA A TEORIA DO ARGUMENTO	145
Artur Eduardo da Silva Neto	145

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

Narlandia de Oliveira Neves¹

RESUMO

Esta pesquisa, tem como objetivo analisar as contribuições da Pedagogia da Alternância como estratégia de inovação na formação de professores para a educação do campo no Brasil. Essa proposta pedagógica, chegada ao país em 1969 no Espírito Santo, foi construída para atender às especificidades das populações rurais, considerando a relação entre o tempo escolar e o tempo de trabalho nas atividades agrícolas e familiares. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância integra teoria e prática ao articular períodos de estudo na escola e períodos de vivência na comunidade. A pesquisa mostra que essa metodologia contribui para uma formação mais contextualizada, pois parte da realidade dos estudantes do campo e valoriza seus saberes, sua cultura e suas formas de produção. Além disso, favorece a permanência dos alunos na escola, uma vez que o calendário escolar se adapta aos ciclos de plantio e colheita, reduzindo a evasão escolar e fortalecendo o vínculo com a educação. Desse modo, a importância da formação de professores nessa perspectiva, exigindo práticas pedagógicas mais flexíveis, críticas e integradas à realidade social dos estudantes. Com o recente reconhecimento na legislação educacional brasileira, a Pedagogia da Alternância passou a contar com maior apoio institucional, ampliando possibilidades de financiamento e políticas públicas específicas. Para tanto, essa proposta representa uma importante inovação na formação docente para a educação do campo, ao promover uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e comprometida com as realidades concretas das comunidades rurais.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação do campo. Formação de professores. Inovação pedagógica. Políticas públicas.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of the Pedagogy of Alternation as an innovation strategy in teacher education for rural education in Brazil. This pedagogical approach, introduced in the country in 1969 in the state of Espírito Santo, was developed to address the specific needs of rural populations, considering the relationship between school time and work time in agricultural and family activities. In this sense, the Pedagogy of Alternation

¹ **Graduação:** Curso Normal Superior, UEA/Universidade do Estado do Amazonas. Licenciatura em Pedagogia, UNIASSELVI/Universidade Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Bacharelado em Enfermagem, UNICEL/Faculdade Literatus. **Pós-graduação:**

Especialização em Alfabetização e Letramento, Faculdade Única/Faculdade Única de Ipatinga. Especialista em Enfermagem em Urgência e Emergência, UNICEL/Faculdade Literatus. Especialização em Educação Especial: Faculdade Única (em conclusão). Especialização em Saúde Coletiva com Abordagem em Saúde da Família e Saúde Indígena, Faculdade Delta. Especialização em Ginecologia e Obstetrícia - (Singular Institucional) em conclusão. **Mestrado** em Ciências da Educação, UNIDA/Universidade de La Integración de Las América. **Doutorado** em Ciências da Educação, UNIDA/Universidade de La Integración de Las América. **E-mail:** narlandiaoliveira00@gmail.com

integrates theory and practice by articulating periods of study at school with periods of community-based experience. The study shows that this methodology contributes to a more contextualized form of teacher education, as it starts from the reality of rural students and values their knowledge, culture, and productive practices. In addition, it promotes student retention in school, since the school calendar is adapted to planting and harvesting cycles, reducing dropout rates and strengthening the connection with education. Therefore, teacher education within this perspective is essential, requiring more flexible, critical pedagogical practices integrated with the social reality of students. With its recent recognition in Brazilian educational legislation, the Pedagogy of Alternation has gained greater institutional support, expanding funding opportunities and specific public policies. Thus, this proposal represents an important innovation in teacher education for rural schooling, promoting more meaningful, inclusive learning committed to the concrete realities of rural communities.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Rural education. Teacher education. Pedagogical innovation. Public policies.

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo tem como princípio a valorização da realidade dos sujeitos rurais, considerando seus modos de vida, trabalho e cultura. Ela busca superar um modelo de ensino distante da vivência dos estudantes, aproximando o conhecimento escolar do cotidiano das comunidades. Nesse sentido, o processo educativo precisa dialogar com a prática social e com as experiências concretas dos alunos.

Dentro dessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma proposta que organiza o ensino a partir da articulação entre o tempo escola e o tempo comunidade. O estudante alterna períodos de estudo na instituição e períodos de vivência em seu meio social e produtivo. Essa dinâmica possibilita que o aprendizado esteja diretamente relacionado à realidade vivida.

Essa forma de organização pedagógica contribui para tornar a escola mais significativa para os estudantes do campo, pois considera suas condições de vida e trabalho. Ao mesmo tempo, favorece a permanência dos alunos na escola, já que respeita os ciclos produtivos e as demandas familiares. Assim, o processo de aprendizagem ocorre de maneira mais integrada.

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância se torna fundamental para pensar novas possibilidades de formação de professores para a educação do campo. Ela fortalece uma educação mais contextualizada, que articula conhecimento escolar e realidade social, ampliando o sentido do ensino para os sujeitos do campo.

2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PRÁTICA DE PARTICIPAÇÃO, DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SUJEITOS HISTÓRICOS

A educação do campo, das águas e das florestas se fortalece a partir da participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Não se trata de uma participação apenas formal, mas de envolvimento real nas decisões, nas práticas pedagógicas e na construção do conhecimento. Isso significa reconhecer que educandos, educadores, famílias e comunidades são parte do mesmo processo formativo e não apenas espectadores dele. Essa participação constrói vínculos de confiança e fortalece o sentido coletivo da educação (Freire, 1996).

Outro elemento central é a alternância entre tempo e espaço, que articula a escola e a comunidade como espaços complementares de aprendizagem. O estudante aprende na escola, mas também aprende no seu território, no trabalho e nas relações familiares. Essa dinâmica valoriza o cotidiano do campo como espaço educativo legítimo, onde a vida e o conhecimento caminham juntos. Assim, a formação deixa de ser distante da realidade e passa a ser construída a partir dela (Caldart, 2012).

Nesse processo, o diálogo se torna uma base fundamental da prática pedagógica, pois é por meio dele que se constroem mediações entre saber popular e conhecimento científico. Escutar, falar e refletir são ações que se complementam e permitem a construção de aprendizagens mais significativas. A escola, nesse sentido, não se separa da vida, mas acontece dentro dela, dialogando com as experiências concretas dos sujeitos do campo (Arroyo, 2013).

A organização curricular também se transforma, passando a ser construída a partir de temas geradores e da realidade dos estudantes. O conhecimento deixa de ser fragmentado e passa a ser articulado com a vida,

o trabalho e o território. Isso possibilita que o estudante investigue sua própria realidade, compreenda o contexto em que vive e desenvolva uma leitura crítica do mundo. Assim, o currículo se torna vivo, dinâmico e conectado à experiência social (Molina, 2015).

Por fim, a educação do campo reafirma os sujeitos como protagonistas de sua própria história, valorizando seus saberes, suas lutas e suas formas de existência. Homens e mulheres do campo não são apenas destinatários da educação, mas construtores dela. Esse movimento educativo fortalece a identidade dos povos do campo e reconhece que a aprendizagem acontece na relação entre escola, comunidade e vida. Trata-se de uma educação comprometida com a transformação social e com a dignidade dos sujeitos históricos (Freire, 1996).

A educação democrática na Pedagogia da Alternância se constrói a partir do diálogo entre escola, família e comunidade, reconhecendo que todos os sujeitos têm saberes e experiências válidas. Esse processo não separa quem ensina de quem aprende, pois ambos participam ativamente da construção do conhecimento. A aprendizagem acontece na troca, na escuta e na convivência, fortalecendo a ideia de uma educação construída coletivamente e enraizada na realidade do campo (Freire, 1996).

Nesse contexto, a relação entre escola e família também pode gerar conflitos, especialmente quando diferentes formas de conhecimento entram em diálogo. Muitas vezes, práticas tradicionais da agricultura entram em confronto com novas experiências trazidas pelos estudantes. No entanto, é justamente nesse tensionamento que ocorre a aprendizagem, pois o conhecimento não é imposto, mas construído a partir da reflexão sobre a prática e da abertura ao novo (Brandão, 1981).

A Pedagogia da Alternância também se aproxima da realidade de movimentos sociais do campo, como o MST, ao defender uma educação vinculada à luta pela terra, pela dignidade e pela transformação social. Essa perspectiva também dialoga com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no reconhecimento dos saberes populares e na valorização das trajetórias de vida dos estudantes. Assim, a escola se torna um espaço de resistência e de reconstrução de histórias (Caldart, 2012).

Outra ação importante é a valorização da pesquisa como parte do processo educativo, em que estudantes e famílias aprendem juntos por meio da investigação da própria realidade. Nesse sentido, não existe apenas uma resposta correta, mas múltiplos saberes construídos na prática cotidiana. Isso exige escuta, diálogo e respeito às diferentes formas de conhecimento presentes no território (Arroyo, 2013).

Portanto, a educação democrática na Pedagogia da Alternância reafirma que aprender é um processo coletivo, contínuo e profundamente humano. Ela rompe com a ideia de educação como transmissão e fortalece a compreensão de que todos são sujeitos do conhecimento. Assim, escola, comunidade e família se tornam espaços integrados de formação, onde a vida é o principal ponto de partida e de chegada da aprendizagem.

2.1 A pedagogia da alternância e a educação do campo: diálogos entre escola, vida e território

A pedagogia da alternância se consolida como uma proposta educativa que nasce da realidade dos povos do campo, das águas e das florestas. Ela surge como resposta às limitações da escola tradicional, que muitas vezes não dialoga com o cotidiano das famílias agricultoras. Seu princípio central é articular escola e comunidade, garantindo que o conhecimento esteja vinculado à vida concreta dos sujeitos. Nesse sentido, o estudante não é apenas receptor, mas participante ativo do processo educativo (Caldart, 2012).

Um dos elementos mais importantes dessa proposta é a participação coletiva. Famílias, estudantes, educadores e movimentos sociais constroem juntos o processo formativo, fortalecendo o vínculo entre educação e território. A alternância entre tempo escolar e tempo comunitário permite que o aprendizado aconteça de forma contínua, respeitando os ciclos da vida e do trabalho no campo. Assim, o conhecimento deixa de ser distante e passa a fazer sentido para quem vive dele (Molina, 2015).

A relação entre teoria e prática é outro ponto fundamental. Os saberes populares e tradicionais são valorizados e articulados com o conhecimento científico, criando uma formação mais ampla e crítica. Essa integração

fortalece a identidade dos sujeitos do campo e reconhece suas experiências como parte legítima do processo educativo. A escola, nesse contexto, não se separa da vida, mas acontece dentro dela (Arroyo, 2013).

Essa dinâmica também revela o caráter democrático da pedagogia da alternância. O diálogo entre escola e família permite a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento. Mesmo diante de conflitos, como a diferença entre práticas tradicionais e novas formas de produção, o processo educativo favorece a reflexão e a transformação das práticas sociais. Assim, aprender e ensinar tornam-se ações compartilhadas (Freire, 1996).

As experiências relatadas por educandos e famílias mostram como a educação se transforma quando há participação real. Pais e mães passam a dialogar com a escola, e os estudantes levam os conhecimentos escolares para a vida cotidiana, gerando mudanças nas práticas de produção e convivência. Esse movimento fortalece a permanência dos sujeitos no campo e valoriza seus modos de vida (Caldart, 2012).

No diálogo com o MST e com a Educação de Jovens e Adultos, a pedagogia da alternância reafirma seu compromisso com a formação humana integral. Ela reconhece homens e mulheres do campo como sujeitos históricos, capazes de pensar, questionar e transformar sua realidade. A educação deixa de ser apenas adaptação e passa a ser construção coletiva de saberes (Freire, 1996).

Sendo assim, esse estudo aponta para uma educação democrática, enraizada no território e comprometida com a transformação social. Ela rompe com a lógica da escola distante da vida e fortalece a relação entre conhecimento, trabalho e comunidade. Assim, reafirma-se a ideia de que educar é um ato coletivo, histórico e emancipador (Arroyo, 2013).

Considerando essa realidade, a pedagogia da alternância no contexto da educação do campo surge como resposta às dificuldades históricas enfrentadas pelos sujeitos do campo, especialmente trabalhadores rurais, acampados e assentados da reforma agrária. Em muitas regiões, o acesso à escola sempre foi limitado pela distância, pela falta de transporte e pela necessidade do trabalho diário na roça. Nesse cenário, a alternância aparece

como possibilidade concreta de garantir o direito à educação sem romper totalmente com a vida no território (Caldart, 2012).

A experiência em acampamentos e assentamentos mostra que a escola do campo não pode ser pensada distante da realidade dos estudantes. A formação precisa considerar o tempo da colheita, o trabalho familiar e a organização comunitária. Assim, a alternância entre tempo na escola e tempo na comunidade permite que o estudante aprenda sem se afastar de sua vida produtiva, fortalecendo o vínculo entre conhecimento escolar e prática social (Arroyo, 2013).

Esse movimento também contribui para superar a lógica tradicional de ensino, muitas vezes distante da realidade dos sujeitos. A pedagogia da alternância valoriza a experiência concreta, o saber do trabalho e as práticas da agricultura familiar, articulando esses conhecimentos com os conteúdos escolares. Dessa forma, o estudante deixa de ser apenas receptor e passa a ser sujeito ativo do próprio processo formativo (Freire, 1996).

No caso das escolas vinculadas à reforma agrária e ao MST, a alternância ganha ainda mais força como prática pedagógica e política. As experiências mostram que é possível construir currículos conectados ao território, com participação das famílias, dos movimentos sociais e da comunidade. Isso fortalece a identidade dos sujeitos do campo e amplia sua participação nas decisões escolares (MST, 2004).

A prática da pedagogia em suas alternâncias tem possibilitado novas formas de organização curricular, com base em temas geradores, pesquisas no território e registro das vivências dos estudantes. O conhecimento deixa de ser fragmentado e passa a ser construído de forma integrada, articulando teoria e prática. Esse processo contribui para uma formação mais crítica, participativa e enraizada na realidade social dos povos do campo (Molina, 2015).

Dessa forma, a pedagogia da alternância reafirma que os sujeitos do campo são produtores de conhecimento e não apenas receptores. Ao articular escola, vida e território, ela fortalece uma educação mais democrática, que respeita os tempos, saberes e experiências dos povos do campo, das águas e das florestas. Trata-se de uma proposta que reconhece homens e mulheres

como sujeitos históricos, capazes de transformar sua própria realidade (Caldart, 2012).

2.2 Diferença entre a pedagogia da alternância e a formação por alternância

A pedagogia da alternância e a formação por alternância não podem ser compreendidas como sinônimos, pois se referem a processos formativos com níveis distintos de organização, intencionalidade e fundamentação pedagógica. Enquanto uma se estrutura como proposta educativa consolidada, a outra se apresenta como possibilidade metodológica mais flexível. Nesse sentido, a distinção é necessária para evitar reduções conceituais (Caldart, 2004)

Ao constituir como uma proposta pedagógica e metodológica articulada aos traços distintos, a educação do campo é inserida de forma orgânica, no cotidiano escolar e o no tempo comunidade. Sua centralidade está na relação entre trabalho, vida e conhecimento, exigindo organização curricular própria e compromisso com os sujeitos do campo. Trata-se de uma perspectiva que articula formação humana e realidade social (Arroyo, 2012).

Já a formação por alternância pode ser compreendida como uma adaptação dessa lógica, utilizada em diferentes cursos de formação inicial e continuada, especialmente na formação em serviço. Nessa modalidade, há a articulação entre momentos presenciais e práticas no contexto de trabalho, porém sem necessariamente contemplar toda a estrutura pedagógica da alternância. Assim, trata-se de uma aplicação mais ajustável a realidade local (Molina, 2015).

Nesse sentido, a pedagogia da alternância envolve um projeto formativo mais amplo, com fundamentos políticos e pedagógicos vinculados à educação do campo, enquanto a formação por alternância assume um caráter metodológico mais adaptável às necessidades institucionais. Essa diferença impacta diretamente a forma como o processo educativo é organizado e compreendido (Caldart, 2011).

Essa diferença é fundamental para preservar o sentido político e pedagógico da alternância, evitando que ela seja reduzida apenas a uma

técnica de organização do tempo escolar. Quando isso ocorre, corre-se o risco de enfraquecer sua dimensão formadora, que valoriza os saberes do território, a experiência dos sujeitos e a articulação entre escola e vida (Arroyo, 2013)

As experiências de implementação da pedagogia da alternância nas escolas do campo têm demonstrado impactos importantes na reorganização do trabalho pedagógico e na relação entre escola e comunidade. Mesmo com desafios, observa-se que a proposta foi interrompida ou prejudicada em determinados períodos, especialmente em razão da pandemia, que afetou diretamente o acesso e a continuidade das atividades escolares. Ainda assim, o processo de retomada evidenciou a relevância dessa metodologia para a educação do campo (Silva, 2021).

A ampliação do número de escolas que aderem à proposta também demonstra um movimento de consolidação da pedagogia da alternância como política educacional. Em determinados contextos, observa-se a expansão de experiências que inicialmente eram restritas e que passaram a integrar a organização curricular de diferentes unidades escolares. Esse crescimento indica que a proposta vem ganhando espaço, embora ainda dependa de condições estruturais e formativas para sua efetivação plena (Molina, 2019)

Do ponto de vista das políticas educacionais, há um entendimento de que a pedagogia da alternância pode ser incorporada ao projeto político-pedagógico das escolas do campo, respeitando suas especificidades e necessidades locais. No entanto, esse processo ainda não se encontra totalmente consolidado, pois muitas instituições carecem de matriz curricular própria e de condições adequadas de infraestrutura para sua implementação integral. Trata-se de uma construção em andamento (Arroyo, 2013)

A experiência acumulada em diferentes redes de ensino indica que a pedagogia da alternância pode produzir impactos significativos na organização escolar, especialmente no fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade. Em algumas realidades, observa-se maior participação das famílias e maior envolvimento dos estudantes nas atividades

desenvolvidas no território, o que contribui para a permanência dos jovens no campo e para a valorização do seu modo de vida (Caldart, 2012)

Com esses novos meios de integração, envolve desafios importantes relacionados à organização curricular, carga horária e acompanhamento das atividades desenvolvidas no tempo comunidade. Ainda que existam instrumentos pedagógicos em construção, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para sistematizar completamente esse processo. Mesmo assim, os resultados iniciais apontam para avanços significativos na relação entre teoria e prática (Freitas, 2020)

A experiência pesquisada, destaca que a alternância também se relaciona com a valorização da realidade produtiva das famílias do campo, contribuindo para o desenvolvimento de projetos de vida vinculados ao território. Em diversas situações, observa-se o fortalecimento da produção familiar, da autonomia econômica e da melhoria da qualidade de vida das comunidades envolvidas no processo educativo.

Ao mesmo tempo, as análises indicam a necessidade de compreender esse processo formativo para além de uma perspectiva individualizada, uma vez que a aprendizagem se intensifica quando construída de maneira coletiva e interativa. O ato educativo é necessariamente social, exigindo diálogo, escuta e reconhecimento dos saberes dos sujeitos envolvidos, o que reforça que o trabalho pedagógico não se reduz à ação isolada do professor, mas se constitui na interação entre educadores, estudantes e comunidade (Freire, 1996).

Nesse sentido, o movimento de ação–reflexão–ação, referente ao foco da organização do trabalho pedagógico, pois possibilita a constante releitura das práticas educativas. A prática reflexiva permite que o professor analise criticamente sua ação e a reconstrua a partir da experiência vivida, superando uma lógica individualizada e fortalecendo a construção coletiva do processo educativo (Schön, 1992).

Portanto, compreender a pedagogia da alternância e suas implicações formativas implica reconhecer que a educação do campo se estrutura na articulação entre teoria e prática, escola e comunidade, sujeito e coletivo. Essa perspectiva reafirma o caráter político e social da educação do campo,

exigindo práticas pedagógicas críticas, participativas e comprometidas com a transformação da realidade (Arroyo, 2012). Dessa forma, o processo educativo se consolida como prática em permanente construção, sendo continuamente ressignificado a partir das experiências vividas no território.

2.3. O jovem do campo e as transformações contemporâneas: novos perfis e desafios da educação

As atitudes com os estudos para jovens do campo, não pode mais ser reduzido a um “tipo ideal”, ou a um perfil definido. Ao contrário, trata-se de um sujeito em constante construção, cuja identidade se constitui a partir das vivências cotidianas, das interações sociais e das múltiplas experiências que atravessam sua realidade (Arroyo, 2012).

Nesse sentido, é importante reconhecer que o estudante contemporâneo do campo se distancia de representações marcadas exclusivamente pela ideia de pobreza ou carência. Observa-se, na realidade atual, uma mudança significativa no perfil socioeconômico desses sujeitos, resultado de transformações sociais, tecnológicas e de acesso a políticas públicas. Esse processo evidencia que a educação do campo precisa ser compreendida a partir de uma leitura crítica e atualizada da realidade, considerando que os sujeitos não são homogêneos e apresentam diferentes condições de vida e de acesso ao conhecimento (Caldart, 2012).

Ao mesmo tempo, essa transformação exige que a escola e os educadores superem visões estereotipadas e passem a compreender o estudante como protagonista do processo educativo. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento ocorre na relação entre sujeito e realidade, exigindo práticas pedagógicas que valorizem a experiência, a participação e o reconhecimento das identidades em formação. Ensinar implica reconhecer o educando como sujeito ativo, capaz de intervir e transformar sua realidade (Freire, 1996).

Essa transformação também revela, que o cotidiano escolar é seguido por diferentes realidades socioeconômicas, que influenciam diretamente as formas de ser jovem na contemporaneidade. Com essa presença de marcadores de consumo, status e vínculo que, muitas vezes, reforçam

desigualdades já existentes e tensionam as relações no espaço educativo. Assim, a escola passa a lidar com múltiplos perfis juvenis, que variam entre condições materiais distintas e projetos de vida diversos, exigindo olhar atento para essas igualdades (Bourdieu, 1998).

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que tais desigualdades não podem ser consolidadas, pois atuam nas oportunidades de aprendizagem e a permanência dos estudantes na escola. Ao mesmo tempo, a instituição escolar precisa construir estratégias que considerem essas diferenças sem reforçar exclusões, garantindo o direito à educação de forma mais equitativa. Portanto, reconhecer a diversidade social dos estudantes é um passo fundamental, para que a prática pedagógica se torne mais crítica, inclusiva e coerente com a realidade concreta dos sujeitos (Freire, 1996).

Portanto, pensar o jovem do campo na contemporaneidade implica reconhecer que não existe um modelo único de estudante, mas múltiplas formas de ser e estar no mundo. Essa compreensão desafia a escola a repensar suas práticas, suas concepções e seus referenciais, fortalecendo uma educação mais crítica, inclusiva e conectada às transformações sociais em curso. Dessa forma, a educação do campo se consolida como um espaço vivo, dinâmico e em permanente reconstrução, articulado às mudanças da sociedade e às novas configurações da juventude rural.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a reflexão do estudo, sobre a alternância do estudo no campo prático, permite entender que a pedagogia da alternância se insere como uma proposta metodológica em permanente construção, cujo desafio central é sua efetiva consolidação no cotidiano das escolas do campo. Observa-se que, embora haja uma sistematização teórico-metodológica consistente, ainda existem dificuldades relacionadas à sua implementação de forma aprofundada, especialmente no que se refere à articulação entre escola, comunidade e equipe pedagógica.

Nesse sentido, as falas analisadas indicam que o processo de ação–reflexão–ação precisa ser constantemente fortalecido no interior das práticas

escolares, de modo a garantir que a alternância não se reduza a uma organização formal do tempo educativo, mas se constitua como prática viva e integrada ao território. A ausência de aprofundamento dessa dinâmica pode comprometer a própria identidade da proposta, levando ao risco de enfraquecimento ou descontinuidade em algumas instituições.

Com o desenvolvimento do docente dentro dessa proposta. A alternância não significa ausência de direcionamento, mas uma autonomia orientada por princípios coletivos, construída a partir da mediação entre escola, equipe pedagógica e comunidade. Trata-se de uma autonomia pedagógica situada, que exige planejamento, intencionalidade e compromisso com a realidade dos sujeitos do campo.

Portanto, é necessário ampliar os processos formativos e os espaços de reflexão coletiva no interior das escolas, de modo que a pedagogia da alternância possa ultrapassar o nível da execução e alcançar sua dimensão crítica e transformadora. Isso implica fortalecer o trabalho coletivo, a articulação com as comunidades e a compreensão da escola como espaço de formação humana integral, capaz de dialogar com as múltiplas realidades do campo e de contribuir para a construção de práticas educativas mais consistentes, participativas e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2011.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A pedagogia da alternância e seus desafios contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e formação de educadores: reflexões e práticas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. **Licenciaturas em Educação do Campo e políticas de formação de educadores**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas públicas e educação do campo: avanços e desafios**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Princípios da educação no MST**. São Paulo: Setor de Educação do MST, 2004.

SILVA, Maria do Socorro. **Pedagogia da alternância e educação do campo: desafios e perspectivas no contexto pós-pandemia**. Curitiba: CRV, 2021.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos: a formação de professores como prática reflexiva**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DOENÇAS OCUPACIONAIS: UMA ANÁLISE DAS PRINCIPAIS CONDIÇÕES RELACIONADAS AO TRABALHO DOCENTE

Flávia Eugênia da Silva²

Ruth Belen Gamarra Lezcano³

RESUMO

Os professores, enquanto trabalhadores, estão expostos a riscos ocupacionais durante o exercício da sua prática docente no local de trabalho. O objetivo deste estudo foi analisar os fatores de risco associados à docência, considerando que o trabalho que desempenham os expõe a diversos riscos ocupacionais durante o dia letivo. Esta pesquisa procura descrever as condições de trabalho combinadas (materiais e psicossociais) e o bem-estar/sofrimento de professores. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. O estudo constatou que as práticas educacionais estão associadas a diversos riscos ocupacionais, incluindo riscos ergonômicos, físicos, psicossociais, químicos e biológicos. As doenças ocupacionais correspondentes incluem distúrbios musculoesqueléticos, especificamente dor lombar, bem como estresse relacionado ao trabalho e síndrome de burnout. Por fim, as condições da infraestrutura, os postos de trabalho, o volume de alunos e o uso constante de equipamentos tecnológicos estão relacionados às causas de acidentes e doenças ocupacionais.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Riscos Ocupacionais. Práticas Educacionais.

ABSTRACT

Teachers, as workers, are exposed to occupational risks during their teaching practice in the workplace. The objective of this study was to analyze the risk factors associated with teaching, considering that the work they perform exposes them to various occupational risks during the school day. This research seeks to describe the combined working conditions (material and psychosocial) and the well-being/suffering of teachers. A qualitative, descriptive, and bibliographic study was developed. The study found that educational practices are associated with various occupational risks, including ergonomic, physical, psychosocial, chemical, and biological risks. The corresponding occupational diseases include musculoskeletal disorders,

² **Graduação:** Normal Superior com Habilitação em Magistério em Educação Infantil- Faculdade Almeida Rodrigues – FAR -**Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdades Celer - Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão - Faculdade Iguazu Educação Infantil e Letramento - Faculdade -Iguazu. **Mestranda:** em Ciências da Educação.

³ **Graduação:** Química y Farmacia pela Universidad La Paz, Paraguai. Título: Bioseguridad en el laboratorio de Química y Farmacia de la Universidad La Paz. **Pós-graduação:** Especialización/Perfeccionamiento – Especialista en Didáctica Universitaria, Universidad La Paz, Paraguai. **Mestrado:** Metodología de la Investigación, Universidad del Sol, Paraguai. **Mestrado** em Educación Superior, Universidad del Sol, Paraguai. **Doutorado** em Ciências da Educação, Universidad del Sol, Paraguai. **E-mail:** ruthbelengamarralezcano@gmail.com.

specifically low back pain, as well as work-related stress and burnout syndrome. Finally, infrastructure conditions, workstations, student volume, and the constant use of technological equipment are related to the causes of accidents and occupational diseases.

Keywords: Teaching Work. Occupational Risks. Educational Practices.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho dos professores como expõem Batista *et al.* (2019), é atualmente concebido como uma profissão que merece respeito e apoio intelectual. Essa profissão, porém, apresenta desafios e riscos que muitas vezes não são totalmente percebidos. O sistema educacional atual é uma fonte de conhecimento e desenvolvimento; contudo, surgem problemas que impactam profundamente o bem-estar de atores-chave: os professores. Com o desenrolar do século XXI, marcado pela globalização e pela tecnologia, a carga de trabalho dos professores se diversifica, adquirindo novos compromissos profissionais que exigem atenção urgente.

Um dos riscos mais evidentes enfrentados atualmente pelos professores segundo Campos e Viegas (2021), é a exaustão emocional, física e mental que leva à pressão constante para atender às expectativas da instituição, de suas famílias e de seus alunos. Em um ambiente onde competem pelo tempo do professor, manter o equilíbrio entre essas atividades torna-se difícil.

A prática docente na visão de Guerrese (2020), abrange as atividades realizadas no ambiente escolar, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de desenvolver recursos humanos e conhecimento. Inclui também a participação do professor em projetos institucionais, áreas disciplinares e/ou iniciativas que emergem da prática.

Consequentemente, Lopes e Silva (2018) descrevem que o docente envolve em funções associadas a diversos fatores de risco ocupacional, onde convergem diversas dimensões sociais, individuais e biológicas. Se esses fatores não forem identificados e controlados, podem impactar negativamente a saúde do professor. Esses riscos ocupacionais devem ser de interesse para a gestão da segurança e saúde ocupacional em instituições de ensino.

Por outro lado, Jardim (2012) argumenta que o ambiente escolar nem sempre favorece o desenvolvimento profissional e pessoal de seu corpo docente. Em numerosas ocasiões, os docentes enfrentam condições de trabalho precárias, com contratos temporários ou baixos salários, gerando insegurança, instabilidade e incerteza. Essa insegurança no trabalho não só desmotiva os educadores, como também aumenta o risco de sofrerem de doenças relacionadas à ansiedade. Da mesma forma, aqueles professores que são efetivos também enfrentam a falta de recursos, com infraestrutura deficiente e, por vezes, escassez de material didático, falta de formação continuada que agrava as dificuldades enfrentadas pelos professores.

Embora existam pesquisas sobre riscos ocupacionais para professores em geral, Lopes e Silva (2018) deixam claro que são necessárias informações mais específicas, considerando as particularidades do sistema educacional. Os fatores de risco psicossociais estão relacionados às condições de trabalho, à organização e às relações sociais, que por sua vez, enfatizam os riscos ergonômicos, como lesões musculoesqueléticas, que constituem um dos principais riscos ocupacionais. Portanto, são necessárias ações preventivas para promover maior segurança e bem-estar no ambiente de trabalho, bem como para incluir e sistematizar uma cultura de prevenção de riscos no contexto escolar.

Portanto, é essencial que as instituições de ensino possam fornecer apoio psicológico e organizacional aos seus educadores e reconheçam o bem-estar no local de trabalho como garantia de sua estabilidade emocional e física.

Nesse sentido, os fatores de risco ocupacionais que prejudicam a saúde dos professores na prática educacional podem ser variados. Machado, Pereira e Freitas (2022) afirmam que a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de realização pessoal são definidas pelo termo Síndrome de Burnout. A exaustão emocional refere-se a sentimentos de fadiga, cansaço e vazio, levando à apatia em relação ao trabalho. A despersonalização resulta em uma diminuição do afeto e da demonstração de afeto pelas pessoas ao redor; os professores também percebem e avaliam negativamente suas próprias realizações pessoais. Assim, o objetivo deste

trabalho analisar os fatores de risco associados à docência, considerando que o trabalho que desempenham os expõe a diversos riscos ocupacionais durante o dia letivo.

2. RISCOS OCUPACIONAIS

No contexto escolar, ao abordar os riscos ocupacionais que afetam os professores e suas implicações para o bem-estar ocupacional, Machado, Pereira e Freitas (2022) relatam que isso leva a avaliá-los como circunstâncias ou condições presentes no ambiente de trabalho que podem gerar danos físicos, psicológicos ou sociais aos trabalhadores.

A caracterização dos ambientes de trabalho com riscos que afetam os educadores leva a se destacar segundo Antunes e Praun (2015, p. 37):

[...] a falta de marcos legais sólidos, inspeções inadequadas no local de trabalho e formação insuficiente em saúde ocupacional. Riscos ocupacionais não relatados ou não registrados, exclusão dos trabalhadores dos processos de tomada de decisão, falta de acesso a recursos e programas de proteção social e o enfraquecimento das normas e proteções trabalhistas também lançam uma sombra sobre o ambiente de trabalho educacional.

No caso específico do ensino, diversos estudos identificam o estresse como um fator de risco particularmente relevante devido às demandas psicológicas e à carga de trabalho que caracterizam essa profissão. Medeiros (2022) acredita que um ambiente de trabalho tenso ou psicossocialmente inadequado, ansiedades, frustrações, insatisfação devido a expectativas não atendidas e a falta de períodos de descanso exacerbam o estresse ocupacional entre educadores.

As consequências desse tipo de estresse para os especialistas em educação não se limitam à sua saúde física e mental, Brolo (2021) afirma que têm um impacto negativo em seu desempenho profissional. O estresse os desmotiva, afeta seu engajamento com a instituição de ensino e, de modo geral, degrada a qualidade do ensino.

Nessa mesma linha, Nogueira (2020) aponta que a síndrome de exaustão emocional tem sido mais estudada em professores do que em outras profissões, devido às constantes demandas dos alunos. Essa síndrome envolve três estágios: exaustão emocional pela carga de trabalho;

sentimentos de ineficiência, cinismo, insensibilidade, apatia e distanciamento do trabalho no contexto interpessoal.

A análise dos riscos ocupacionais como aponta Silva (2022), permite uma compreensão mais profunda dos riscos ergonômicos. A ergonomia, ciência relacionada ao estudo do trabalho, revelou condições musculoesqueléticas causadas por um ambiente de trabalho com condições materiais inadequadas e precárias, ambientes insalubres e falta de higiene ideal. Essas condições têm levado a problemas posturais, problemas de visão, redução da qualidade de vida, osteoartrite e distúrbios neuromusculares, prejudicando, assim, o desempenho ideal do educador.

Essas condições, que se desenvolveram devido à postura incorreta e prolongada, na visão de Antunes e Praun (2015), afetam a musculatura cervico-dorsal, a atitude de flexão anterior do tronco e a posição anterior da cabeça, fixando a articulação do ombro para manter as articulações da mão e do punho livres, são comuns neste trabalho e, portanto, um alto risco de lesão da coluna vertebral.

Portanto, a ergonomia como ressaltam Machado, Pereira e Freitas (2022), é uma disciplina científica que fornece suporte teórico para o entendimento das doenças que afetam a classe de professores e visa oferecer conforto adaptando bens, serviços e ambientes às necessidades dos funcionários para a prevenção de lesões e doenças relacionadas ao trabalho.

Dada a importância de estudos deste porte, é crucial proporcionar aos educadores condições físicas, emocionais, higiênicas, organizacionais, cognitivas e ambientais adequadas, juntamente com recursos materiais suficientes.

O investimento em infraestrutura e recursos também é fundamental para garantir que eles tenham as ferramentas necessárias para trabalhar com eficácia, sem enfrentar dificuldades adicionais, evitando assim ausências subsequentes e prolongadas. Quando a interface pessoa-ambiente não funciona corretamente, podem surgir condições que impactam negativamente o desempenho da pessoa em suas atividades de trabalho e na vida diária.

Os professores consideram a saúde ocupacional um aspecto desejável e necessário da vida profissional. Eles a definem como: um processo que envolve uma mudança sucessiva e radical nos cuidados de saúde ocupacional; um estado de bem-estar subjetivo resultante do trabalho; e uma competência genérica, que implica estar motivado e satisfeito no trabalho.

A saúde ocupacional para Medeiros (2022), consiste em manter um estado físico e mental equilibrado, tanto dentro como fora do trabalho, que tudo esteja em equilíbrio, que haja uma boa convivência no local de trabalho com os chefes e com os colegas.

Para Nogueira (2020), saúde ocupacional significa estar bem de espírito e também nos aspectos emocionais e psicológicos, ou seja, sentir prazer em vir trabalhar, sentir que o espaço de aprendizagem é agradável.

Por outro lado, a doença ocupacional ou relacionada ao trabalho segundo Silva (2022) é entendida como uma deterioração da saúde mental e física, que inclui o isolamento social do professor e sinais corporais e comportamentais que denotam alteração de peso, choro fácil, absenteísmo, apresentação de licença médica e recusa em cumprir as tarefas do trabalho.

Baruki (2015) acredita que existem diferentes abordagens à saúde ocupacional. A primeira, e mais frequente, envolve (a) um

[...] maior comprometimento com o trabalho do que com a saúde ocupacional. São professores que se esforçam para obter um bom desempenho, mas, para isso, submetem-se a cargas de trabalho excessivas, negligenciando a própria saúde (Baruki, 2015, p. 56).

As explicações do autor acima que sustentam essa visão, consideram que a saúde ocupacional depende principalmente de fatores externos fora do seu controle, que cuidar dela pode levar à perda de status social e do emprego, e que a profissão docente envolve sacrifício pessoal. Isso pode levar a uma tendência de desencorajar os cuidados com a saúde ocupacional.

Outra abordagem, trazida por Campos e Viegas (2021), que deve haver um maior comprometimento com o bem-estar pessoal para haver o desempenho profissional. São professores que se esforçam para obter um desempenho e, diante de qualquer sinal de declínio na saúde, sua principal

solução. A teoria subjetiva subjacente entende a saúde ocupacional como bem-estar pessoal, com menos ênfase no desempenho profissional.

A abordagem à saúde ocupacional também pode ser descrita como um processo. Os professores identificam uma série de estágios na deterioração de sua saúde ocupacional. Primeiramente, segundo Antunes e Praun (2015) acreditam que:

(a) a organização educacional é incapaz de lidar com a saúde ocupacional dos professores e opera com base em políticas que funcionam como táticas de pressão; (b) o desenvolvimento de uma doença ocupacional ou relacionada ao trabalho sem aviso prévio, devido à formação inicial mínima ou inexistente em cuidados de saúde ocupacional. (c) a comunidade educacional que alerta o professor sobre a deterioração de sua saúde, incentivando-os a informá-lo para que possam tomar providências. Explicam que, durante esse processo, (d) o professor tende a negar a deterioração de sua saúde, para depois (e) reconhecê-la, mas sem necessariamente implementar medidas corretivas, argumentando que isso se deve aos riscos ocupacionais envolvidos na recuperação (Antunes e Praun, 2015, p. 77).

Diante do agravamento dos sintomas, para melhorar sua saúde ocupacional, com a carga de trabalho excessiva, a falta de recursos econômicos e o questionamento de seu papel social inibem ações mais impactantes.

De acordo com Silva (2022), a saúde ocupacional do professor, em sua dimensão subjetiva, pode ser entendida como um componente do conhecimento profissional do professor, constituído por um sistema de teorias subjetivas que representam a saúde e a doença ligadas ao campo do trabalho docente e regulam a forma como ele é abordado.

De modo geral, os resultados fornecem evidências da influência de teorias subjetivas na abordagem da saúde ocupacional de professores, o que está em consonância com a visão de Machado, Pereira e Freitas (2022) sobre o valor da subjetividade nessa área.

2.1. Influência das condições de trabalho no ambiente de ensino

A limitada presença deste tema no debate científico sobre a influência das condições de trabalho no ambiente de ensino como apontam Lopes e Silva (2018), deve encaminhar o sistema de ensino para o desenvolvimento de

diretrizes preventivas, com uma abordagem proativa e antecipatória. Desta forma, os professores devem ser protegidos para que sua saúde não se deteriora.

O problema segundo Guerrese (2020), deve ser abordado não pelas suas consequências, mas pela sua causa. A análise das condições de trabalho atuais deve ser realizada sistematicamente para compreender como os fatores existentes podem estar impactando positiva ou negativamente a relação entre o indivíduo e seu ambiente de trabalho.

É frequentemente confirmado que os professores são mais afetados em termos de saúde mental e bem-estar do que outros grupos profissionais. No entanto, Campos e Viegas (2021) explicam que as evidências acadêmicas sobre essa questão ainda são limitadas. Os principais resultados revelaram uma alta carga de trabalho associada às múltiplas responsabilidades decorrentes da gestão de instituições de ensino, levando à falta de tempo para a vida pessoal e a problemas de saúde física.

Além disso, Baruki (2015) destaca a presença de fatores organizacionais influentes na escola que afetam não apenas o corpo docente, mas também a própria estrutura da equipe pedagógica:

[...] Esses fatores podem fomentar ou inibir climas positivos ou negativos, como a comunicação interna para a missão educacional. Consequentemente, diversos autores têm enfatizado os fatores organizacionais. Estes abrangem aspectos tecnológicos, empresariais, socioeconômicos e pessoais presentes no ambiente de trabalho, com potencial para afetar positiva ou negativamente a saúde, o bem-estar, o desempenho e o desenvolvimento individual e coletivo (Baruki, 2015, p. 44).

Para o autor citado acima, a comunicação interna nas escolas tem sido um elemento indispensável; negligenciá-la pode acarretar riscos no ambiente de trabalho. Portanto, a escola deve compartilhar seus valores, visão e objetivos com seu corpo docente e discente. Isso contribui significativamente para garantir que o corpo docente esteja alinhado com as metas da escola e que as equipes de trabalho sejam eficazes e produtivas o suficiente para alcançar com sucesso os objetivos estratégicos e essenciais para o bem-estar das escolas, seus usuários internos e externos e seus resultados gerais.

A comunicação interna de acordo com Batista *et al.* (2019), deve proporcionar coerência e integração entre os objetivos, planos e ações realizadas na instituição de ensino, mantendo os professores motivados e cientes de seus sucessos e fracassos, garantindo que os propósitos e objetivos sejam bem compreendidos por todos e reunindo contribuições para evitar riscos e enriquecer o papel do professor nos processos substantivos da escola.

2.2. O conflito no ambiente de trabalho como risco de doença ocupacional

Segundo Brolo (2021), existem diversos conflitos que levam a uma má gestão da comunicação interna, o que pode se traduzir em riscos no ambiente de trabalho: desorientação e dificuldades no alinhamento da equipe com a estratégia corporativa:

[...] falta de colaboração e comprometimento; dificuldades no fluxo de informações; proliferação de boatos e uma cultura baseada na "confidencialidade" e na desconfiança; falta de proteção de talentos; deterioração do ambiente de trabalho; escassez de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades colaborativas; problemas de adaptação a mudanças e/ou novas condições de trabalho; falta de espaços colaborativos; dificuldade na gestão do conhecimento; complexidade na tomada de decisões eficazes; falta de canais para que as pessoas expressem suas opiniões; poucas ações para mensurar e monitorar a opinião dos funcionários; conhecimento deficiente do organograma e dificuldades em encontrar especialistas (Brolo, 2021, p. 47).

Para o autor citado acima, a comunicação interna deficiente na escola gera conflitos e situações que prejudicam a eficiência, a produtividade e o ambiente de trabalho geral dos educadores. A negligência na resolução desses problemas tem tido, e continua a ter, consequências negativas para o corpo docente, a formação de professores e a universidade como um todo.

Outro aspecto a ser considerado em relação aos riscos ocupacionais na organização reside nos conflitos. De acordo com Medeiros (2022), uma definição aceitável de conflito deve levar em conta, no mínimo, a “existência” de dois ou mais participantes individuais ou coletivos que, ao interagirem, exibem comportamentos internos ou externos incompatíveis, a fim de

impedir, obstruir, interferir, prejudicar ou, de alguma forma, tornar a ação de um menos provável ou menos eficaz por meio da ação do outro, como consequência observável de uma incompatibilidade subjetiva de objetivos, valores, posições, meios, estratégias ou táticas que envolvam o exercício de poder de um sobre o outro em um ambiente de ausência, livre interpretação ou transgressão de normas.

No contexto escolar, o conflito como esclarece Nogueira (2020), é entendido como uma situação gerada por dois ou mais professores ou grupos de educadores, onde comportamentos discordantes são manifestados por meio do exercício de poder em um contexto livre de normas estabelecidas. Contudo, é necessário avaliá-lo para determinar se constitui um risco no ambiente de trabalho e se prejudica o educador.

De acordo com a definição supracitada, Baruki (2015) destaca que cinco elementos básicos devem ser considerados para determinar se uma situação se qualifica como conflito:

[...] 1. Interação entre dois ou mais participantes. 2. Existência de comportamentos internos e/ou externos subjetivamente incompatíveis. 3. Intencionalidade de prejudicar o outro ou atribuição de tal intencionalidade. 4. Uso direto ou indireto do poder. 5. Ineficácia normativa (Baruki, 2015, p. 65).

As políticas voltadas para educadores são concebidas em três aspectos: formação, avaliação e desenvolvimento de carreira. O desenvolvimento profissional inicial e contínuo busca capacitar os professores para o seu trabalho, enquanto a avaliação docente, por meio de diversos mecanismos, visa aprimorar o ensino ou credenciar o desempenho para atribuição de tarefas, salários e incentivos. O marco de desenvolvimento de carreira estabelece trajetórias profissionais em termos de ingresso, estabilidade, promoções e aposentadoria, incluindo direitos e responsabilidades trabalhistas.

Portanto, Batista *et al.* (2019) relata sobre a prevenção de riscos ocupacionais que deve começar com a formação, avaliação e desenvolvimento de carreira dos professores, com a criação de um plano institucional que inclua esses três aspectos e estabeleça medidas para minimizar a possibilidade de lesões ou danos durante o desempenho de suas

funções. As condições de trabalho que promovem o bem-estar do professor devem considerar a natureza diversa e emocional do trabalho e sua conexão com propósitos morais.

Para sistematizar os riscos ocupacionais e sua influência no trabalho dos professores, Machado, Pereira e Freitas (2022) coloca que foi desenvolvido um reagrupamento segundo três critérios ou perspectivas: psicossocial, ergonômica e organizacional.

Os seguintes riscos são identificados na esfera psicossocial: sobrecarga mental, sobrecarga de trabalho, pressão por desempenho e falta de apoio institucional. Isso inclui o estresse decorrente de relações interpessoais conflituosas, cargas de trabalho pesadas e falta de controle sobre o trabalho. A exaustão emocional também é um fator, exacerbada pelas altas demandas do trabalho e pela falta de apoio institucional.

Além disso, a disfonia também é definida como um risco psicossocial; aqui, enfatizam-se o uso excessivo da voz, fatores ambientais inadequados e o sofrimento de doenças crônicas em condições sociolaborais precárias.

Dentre os riscos ergonômicos, Antunes e Praun (2015) destacam-se as lesões musculoesqueléticas, resultantes de postura inadequada e uso prolongado do computador. Estas incluem dores no pescoço, na parte superior e inferior das costas. Contribuem também para esse problema o uso excessivo ou abusivo da voz e o conhecimento insuficiente de ergonomia, o que leva a uma postura inadequada ao usar o computador.

Os riscos organizacionais, como as relações trabalhistas segundo Silva (2022), são considerados nesta ordem, destacando-se situações de conflito, falta de comunicação com públicos internos e externos, liderança inadequada, falta de equidade no local de trabalho, gestão inadequada da dinâmica do trabalho decorrente de planejamento inadequado, com recursos insuficientes, falta de apoio institucional e infraestrutura inadequada, contribuindo para um ambiente de trabalho insalubre.

No âmbito das políticas de saúde e segurança ocupacional, Nogueira (2020) esclarece que devem ser implementadas políticas abrangentes de combate aos riscos, que abordam tanto os riscos físicos quanto os psicossociais, avaliando as necessidades específicas de cada área de

trabalho, promovendo uma cultura de segurança nas escolas, capacitando professores sobre riscos ocupacionais e exaustão emocional, com avaliações em ergonomia e saúde mental, fornecendo, assim, aos educadores os recursos e as ferramentas para realizar o trabalho de forma segura e saudável, em um ambiente de trabalho positivo.

Para melhorar o bem-estar ocupacional dos professores, na opinião de Silva (2022), deve haver o desenvolvimento de políticas preventivas e projetos abrangentes, apoiados por diretrizes de comunicação dialógica entre públicos internos e externos, incluindo a administração, os professores e os alunos, proporcionando assim oportunidades para que os professores tomem decisões sobre questões que afetam sua participação no ambiente de trabalho.

Nesse ambiente educacional, as capacidades e habilidades de todos os membros da comunidade como expõem Machado, Pereira e Freitas (2022), deve ser discutido com os gestores assumindo papéis específicos junto a seus membros: colaboradores, de acordo com as competências de cada indivíduo, contribuindo assim com seus conhecimentos, habilidades e esforços para a conquista de objetivos comuns. Essa visão fomenta um clima organizacional colaborativo, aberto e baseado na confiança. Ela desenvolve habilidades técnicas e gerenciais para transformar a visão da universidade em realidade.

A formação de professores para Lopes e Silva (2018), é outra forma de prevenir e avaliar as condições de trabalho que afetam o bem-estar dos docentes, abrangendo a saúde mental e física, fornecendo-lhes as competências e conhecimentos necessários e realizando avaliações periódicas das condições ergonômicas nos espaços de trabalho para identificar potenciais riscos, como posturas inadequadas, iluminação deficiente e ruído excessivo, com o objetivo de prevenir acidentes de trabalho e promover o bem-estar dos professores.

Na concepção de Campos e Viegas (2021), para melhorar o bem-estar ocupacional do corpo docente. Isso começa com a conscientização sobre os riscos ocupacionais a que estão expostos e a adoção de medidas preventivas. Os docentes devem ser incentivados a buscar ajuda caso apresentem problemas de saúde física ou mental relacionados ao trabalho, o que lhes

permite participar ativamente de formações e programas de prevenção de riscos ocupacionais, além de manter uma boa comunicação com superiores e colegas. Dessa forma, podem gradualmente adotar hábitos de vida saudáveis para prevenir o estresse e outras doenças.

As políticas públicas destinadas a melhorar o bem-estar profissional dos professores de acordo com Batista *et al.* (2019), centra-se no desenvolvimento e implementação de políticas públicas que valorizem e apoiem os professores, alcançando assim maior segurança e estabilidade no ambiente, reforçando a legislação com regulamentos que os protejam e alocando recursos para a investigação.

Além de desenvolver estratégias de prevenção, Baruki (2015) discorre que deve fomentar uma cultura de prevenção de riscos onde a segurança e a saúde sejam prioridades para toda a comunidade escolar, incentivando a participação ativa de educadores e a responsabilidade compartilhada na gestão de riscos.

A participação ativa dos docentes, como ressaltam Campos e Viegas (2021), deve garantir que as vozes de docentes e discentes sejam ouvidas e consideradas nesses processos de gestão, melhora a conexão entre a instituição e sua comunidade.

Ao promover a partilha de conhecimento e fomentar relações interpessoais positivas, Guerrese (2020) explica que são ações que o pessoal administrativo pode implementar na escola para evitar que os docentes se sintam marginalizados.

Para Jardim (2012), os gestores deve agrupar os professores com base em interesses, motivações e afinidades comuns em diversas atividades e em diferentes momentos da vida escolar, fomentando assim a interação entre todos os membros; redefinir as atividades coletivas para promover a amizade e a solidariedade; e prevenir a discriminação e a desvalorização que possam afetar negativamente o bem-estar de qualquer docente, através de apoio especializado e assistência psicológica.

Em consonância com as tendências atuais, as universidades, e especialmente seus reitores, devem mudar sua abordagem e ações de acordo com o desenvolvimento e a evolução do capital humano universitário, a fim

de alcançar coerência na flexibilidade de suas políticas para assimilar o futuro à formação e preparação atuais, de modo que as estratégias organizacionais contribuam de forma eficiente e eficaz para aprimorar sua capacidade de enfrentar os riscos ocupacionais e fornecer respostas positivas que levem em conta o bem-estar profissional de seus docentes e as demandas impostas pela sociedade.

Portanto, caberá às universidades melhorar constantemente em termos de satisfação e bem-estar de um de seus principais públicos, sendo assim capazes de cumprir seu propósito social, sua missão e o desenvolvimento de seus processos com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo concluiu que os principais riscos ocupacionais que afetam os professores são: psicossociais (carga mental, estresse, exaustão emocional, disfonia, risco de doenças crônicas), ergonômicos (lesões musculoesqueléticas, dores no pescoço, na parte superior e inferior das costas) e organizacionais (relações de trabalho conflituosas, gestão inadequada da dinâmica do trabalho, más condições de trabalho). Entre as políticas e estratégias que valorizamos nesse sentido estão a prevenção dos riscos ocupacionais e a promoção do bem-estar dos professores, tanto numa perspectiva transversal quanto longitudinal.

Houve a compreensão neste estudo que, as políticas e ações propostas constituem uma ferramenta vital para a tomada de decisões na gestão de riscos ocupacionais. Prevalece uma abordagem sistêmica, abrangente e proativa, garantindo a segurança e a saúde ocupacional no ambiente escolar. Isso assegura uma educação de qualidade para todos os envolvidos no ambiente educacional, criando um ambiente de trabalho seguro e saudável que permite aos docentes desempenharem suas funções com plena satisfação e atingirem seu potencial máximo.

De um modo geral, os riscos ocupacionais que afetam os professores universitários equatorianos são uma realidade que não podemos ignorar.

Embora os desafios reconhecidos sejam significativos, existem medidas práticas que podemos tomar para melhorar o bem-estar profissional dos educadores. É responsabilidade de todos criar um ambiente propício ao ensino de qualidade, garantindo assim o futuro do ensino superior no Equador.

Por fim, é possível propor algumas medidas para melhorar a saúde ocupacional dos professores como a formação docente, que deve incluir a saúde ocupacional como um dos eixos curriculares, iniciando o ensino pelo reconhecimento, esclarecimento e análise de teorias subjetivas sobre o tema; as políticas educacionais devem avaliar a eficácia das medidas baseadas no desempenho e posicionar a saúde ocupacional como uma variável importante para a melhoria da educação; as micropolíticas da instituição de ensino devem estabelecer uma cultura de promoção da saúde ocupacional, considerando o desenvolvimento de um clima escolar favorável, o aconselhamento em saúde ocupacional, a implementação de um sistema de incentivos e a redução da carga de trabalho, medidas que os professores identificam como fatores de proteção.

Conclui-se, que é importante destacar que os riscos ocupacionais não controlados na prática educacional afetam a saúde dos professores, impactando sistemas e órgãos vitais. Esses riscos podem levar a distúrbios e patologias, bem como a acidentes de trabalho, como quedas e pancadas, doenças ocupacionais, problemas pessoais e/ou sociais, absenteísmo, um ambiente de trabalho negativo, queda no desempenho em atividades administrativas, acadêmicas e de pesquisa, e diminuição do senso de pertencimento à instituição e da vocação para o ensino.

Por fim, conclui que a compreensão dos fatores de risco aos quais os professores estão expostos durante suas atividades acadêmicas contribuirá para o controle dos problemas identificados em suas condições de trabalho. Isso inclui a compreensão da exposição a riscos psicossociais, ergonômicos e físicos, com o objetivo de estabelecer um sistema de diretrizes de saúde ocupacional para o gerenciamento dos riscos associados às práticas educacionais dos responsáveis pela formação de cidadãos e profissionais na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R., & PRAUN, L. **A sociedade dos adoecimentos no trabalho. Serviço Social & Sociedade**, 123, 407–427, 2015. doi: [10.1590/0101-6628.03.2023](https://doi.org/10.1590/0101-6628.03.2023). acesso, 2023.
- BAPTISTA, M. N., SOARES, T. F. P., RAAD, A. J., & SANTOS, L. M. **Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários**. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 2019, 19(1), 564-570. doi: [10.17652/rpot/2019.1.15417](https://doi.org/10.17652/rpot/2019.1.15417)
- BARUKI, Luciana Veloso. **Riscos Psicossociais e Saúde Mental do Trabalhador** - Por um Regime Jurídico Preventivo. São Paulo. Editora: LTr, 2015.
- BROLLO, N. P. **Evaluación de la salud mental en la formación docente de los universitarios chilenos 2021**. <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/9615/Artigo%20Natieli%20Panisson%20Brollo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso, 2023.
- CAMPOS, M. F., & VIEGAS, M. F. **Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga**. Cadernos de Pesquisa, 28(2), 417-437, 2021.
- CAMPOS, T. C., VÉRAS, R. M., & ARAÚJO, T. M. DE. (2020). **Transtornos mentais comuns em docentes do ensino superior: evidências de aspectos sociodemográficos e do trabalho**. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas), 25(3), 745–768. doi: [10.1590/s1414-40772020000300012](https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000300012)
- GUERRESE, Rafaella Santos. **Saúde mental em organizações públicas: uma análise entre o prazer e o sofrimento laboral em uma instituição integrante do Poder Judiciário do Rio de Janeiro**. / Rafaella Santos Guerrese. -- Rio de Janeiro, 2020. <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/13193/1/RSGuerrese.pdf.pdf>
- JARDIM, Silva. **Saúde mental dos trabalhadores e responsabilidade social: uma questão de laço**. Revista do Tribunal Superior do Trabalho, São Paulo, v. 78, n. 3, p. 240-253, jul./set. 2012.
- LOPES, S. V., & SILVA, M. C. DA. **Estresse ocupacional e fatores associados em servidores públicos de uma universidade federal do sul do Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva, 2018, 23(11), 3869–3880. doi: [10.1590/1413-812320182311.28682015](https://doi.org/10.1590/1413-812320182311.28682015)
- MACHADO, C. V., PEREIRA, A. M. M., and FREITAS, C. M. **Desafios dos sistemas de saúde diante da pandemia: apresentação**. In: MACHADO, C. V., PEREIRA, A. M. M., and FREITAS, C. M., eds. Políticas e sistemas de saúde em tempos de pandemia: nove países, muitas lições [online]. Rio de Janeiro,

RJ: Observatório Covid-19 Fiocruz; Editora Fiocruz, 2022, pp. 9-20. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-129-7. <https://doi.org/10.7476/9786557081594.0001>

MEDEIROS, Eduardo Alexandrino Servolo. **A luta dos profissionais de saúde no enfrentamento da COVID-19**. Acta Paulista de Enfermagem [online]. 2020, v. 33 [Acessado 20 Outubro 2022] , e-EDT20200003. Disponível em: <<https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020EDT0003>>. Epub 11 Maio 2020. ISSN 1982-0194. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020EDT0003>.

NOGUEIRA, Ana Filipa Magalhães. **Saúde Mental no local de trabalho: a necessidade e importância da criação de um programa de promoção de saúde mental e bem-estar em contexto laboral**. Mestrado Gestão De Unidades de Saúde. Dissertação em Gestão das Organizações – Ramo/Área de Especialização em Gestão de Unidades de Saúde pela - Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico do Porto, 2020. [file:///C:/Users/roann/Downloads/content%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/roann/Downloads/content%20(5).pdf)

SILVA, Alciene Pereira da. **Avaliação Do estresse e a empatia em docentes de instituições de Ensino Superior no Contexto da Pandemia da COVID-19** 25/05/2022 79 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA SAÚDE E DA VIDA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FRANCISCANA, Santa Maria Biblioteca Depositária: Universidade Franciscana, 2022. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11669184 Acesso, 2023.

PROTAGONISMO JUVENIL E APRENDIZAGEM DA ESCRITA: A SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO MÉDIO

Suzaneth Rodrigues de Melo⁴

RESUMO

A pesquisa em questão tem como objetivo compreender como a Sala de Aula Invertida pode promover o protagonismo juvenil e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem da escrita no terceiro ano do Ensino Médio. Parte-se da compreensão de que o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos, ainda predomina em muitas práticas escolares, o que limita a participação ativa do estudante e favorece uma aprendizagem voltada para a memorização e realização de testes. Nessa etapa, as metodologias ativas surgem como alternativas pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, estimulando a participação, a reflexão e a construção do conhecimento de forma mais significativa. Entre essas metodologias, destaca-se a Sala de Aula Invertida, na qual o contato inicial com os conteúdos ocorre fora da sala de aula, por meio de vídeos, leituras ou outros materiais, enquanto o tempo presencial é destinado à resolução de atividades, discussões e esclarecimento de dúvidas com o apoio do professor. Essa reorganização do processo de ensino contribui para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que o estudante passa a assumir maior responsabilidade pelo seu aprendizado. Além disso, favorece a prática da escrita de forma mais contextualizada, permitindo que o aluno exercite, aplique e construa conhecimentos com o acompanhamento do professor como mediador. Sendo a Sala de Aula Invertida possibilita uma aprendizagem mais ativa e participativa, aproximando o ensino da realidade dos estudantes e contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e protagonistas de seu próprio processo educativo.

Palavras-chave: Sala de Aula Invertida. Protagonismo Juvenil. Autonomia. Ensino Médio. Metodologias Ativas. Aprendizagem da Escrita.

ABSTRACT

The present research aims to understand how the Flipped Classroom can promote youth protagonism and student autonomy in the writing learning process in the third year of High School. It is based on the understanding that the traditional teaching model, centered on content transmission, still

⁴ **Graduação:** Graduação em Normal Superior, UEA/Universidade do Estado do Amazonas. Licenciatura em Letras - Português e Inglês, ICSH/Instituto de Ciências Sociais e Humanas Instituto Superior de Educação. **Pós-graduação:** **Especialização em Docência do Ensino Superior**, UCAM/Universidade De Cândido Mendes. Especialização em Letras: Português e Literatura, Facuminas/Faculdade de Minas. Especialização em Educação Especial/ Educação Inclusiva/ Múltiplas Deficiências, Facuminas/Faculdade de Minas. **Mestrado** em Ciencias de La Educación, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **Doutorado** em Ciências de La Educación, UNIDA/Universidad de la Integración de las Américas. **E-mail:** suzanethmelo@gmail.com

predominates in many school practices, which limits students' active participation and favors learning focused on memorization and test-taking. In this stage, active methodologies emerge as pedagogical alternatives that place the student at the center of the learning process, encouraging participation, reflection, and the construction of knowledge in a more meaningful way. Among these methodologies, the Flipped Classroom stands out, in which initial contact with content takes place outside the classroom through videos, readings, or other materials, while in-class time is dedicated to activities, discussions, and clarification of doubts with the teacher's support. This reorganization of the teaching process contributes to the development of autonomy, as students take greater responsibility for their own learning. In addition, it supports writing practice in a more contextualized way, allowing students to exercise, apply, and construct knowledge with the teacher acting as a mediator. Therefore, the Flipped Classroom enables a more active and participatory learning process, bringing teaching closer to students' realities and contributing to the formation of more critical, autonomous individuals who take ownership of their educational journey.

Keywords: Flipped Classroom. Youth protagonism. Autonomy. High School. Active methodologies. Writing learning.

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea, impulsionadas principalmente pelo avanço das tecnologias digitais, têm impactado diretamente a forma como os estudantes aprendem e constroem conhecimentos. Nesse cenário, a escola deixa de ser o único espaço de acesso à informação, uma vez que os alunos estão constantemente conectados e expostos a diferentes fontes de aprendizagem. Dessa forma, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas tradicionais, que ainda se baseiam, em muitos casos, na transmissão de conteúdos de forma expositiva e passiva.

Sendo as metodologias ativas inovadoras, criam alternativas inovadoras que colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior participação, autonomia e envolvimento nas atividades escolares. Entre esses métodos, que propõe uma reorganização do tempo e do espaço de aprendizagem, fazendo com que o primeiro contato com os materiais, ocorra fora da sala de aula, enquanto o momento presencial é destinado à resolução de atividades, discussões e aprofundamento dos conhecimentos.

Essa proposta representa uma mudança significativa na dinâmica escolar, pois rompe com o modelo tradicional em que o professor é o principal transmissor de informações e o aluno um receptor passivo. Ao contrário, o estudante passa a assumir um papel mais ativo, sendo incentivado a pesquisar, refletir e construir seu próprio conhecimento de forma mais autônoma e significativa.

Com objetivo de auxiliar, a Sala de Aula Invertida exige uma transformação do trabalho docente, que passa a atuar como mediador e orientador do processo de aprendizagem. Por isso, o professor contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades, auxiliando os estudantes na resolução de dúvidas e na aplicação prática dos conteúdos estudados previamente.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo compreender como a Sala de Aula Invertida promove o protagonismo juvenil e a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem da escrita no terceiro ano do Ensino Médio.

2 PROTAGONISMO JUVENIL E AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A discussão sobre o protagonismo juvenil tem ganhado destaque no campo educacional por reforçar a necessidade de práticas pedagógicas mais participativas e próximas da realidade dos estudantes. Nesse cenário, a escola passa a compreender o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, reconhecendo que suas experiências, opiniões e modos de pensar também fazem parte da construção do conhecimento. Assim, a aprendizagem deixa de ser vista apenas como transmissão de conteúdos e passa a envolver interação, diálogo e construção coletiva (Freire, 1996; Moran, 2018).

A ideia de protagonismo juvenil também se relaciona diretamente com autonomia e participação no espaço escolar. Quando os estudantes são incentivados a se posicionar, opinar e participar das decisões do cotidiano escolar, desenvolvem maior responsabilidade sobre sua própria aprendizagem e fortalecem o sentimento de pertencimento. Nesse processo,

a escola se torna um espaço mais aberto ao diálogo, onde diferentes pontos de vista são considerados e respeitados, contribuindo para práticas mais democráticas (Libâneo, 2013; Bacich; Moran, 2018).

Outro ponto importante diz respeito ao papel da escola na mediação dessas experiências. Ao criar espaços de participação, como projetos coletivos, atividades em grupo e instâncias como o Grêmio Escolar, a instituição possibilita que os estudantes vivenciem situações reais de organização, negociação e tomada de decisão. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e críticas, que são essenciais para a formação integral dos jovens (Nóvoa, 2009; Tardif, 2014).

Dessa forma, o protagonismo juvenil não pode ser entendido apenas como participação pontual, mas como um processo contínuo de aprendizagem. Ele se constrói no cotidiano escolar, a partir do diálogo, da autonomia e da colaboração entre professores e estudantes. Quando a escola valoriza a voz dos alunos e reconhece sua participação, contribui para a formação de sujeitos mais críticos, conscientes e preparados para atuar de forma ativa na sociedade (Freire, 1996; Moran, 2018).

2.1 O protagonismo juvenil, gestão democrática e metodologias ativas na escola contemporânea

Com o desenvolvimento cada vez maior da promoção do protagonismo juvenil no contexto escolar exige a construção de espaços coletivos de escuta, diálogo e participação efetiva dos estudantes. Nesse sentido, oficinas pedagógicas com profissionais da educação podem ser estratégias importantes para fortalecer a compreensão de que os alunos também são sujeitos ativos na organização da vida escolar.

Experiências desse tipo mostram que estudantes podem atuar como apoiadores da gestão escolar, auxiliando na organização de atividades e na comunicação de demandas, o que se aproxima da lógica de instâncias como o Grêmio Estudantil, fortalecendo a participação democrática no ambiente educativo (Freire, 1996; Libâneo, 2013).

Além disso, relatos de experiências em escolas evidenciam que o protagonismo não se limita à organização de eventos, mas envolve a criação de espaços mais amplos de expressão estudantil. O Grêmio Escolar, por exemplo, pode atuar não apenas em atividades festivas, mas também na proposição de ações culturais, esportivas e formativas, ampliando a presença dos estudantes nas decisões escolares. Essa participação fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a construção de uma cultura escolar mais colaborativa e dialógica (Nóvoa, 2009; Tardif, 2014).

Essa colocação entre propostas pedagógicas e demandas dos alunos, mostra experiências como a criação de jornais escolares, cineclubes e projetos interdisciplinares demonstram que, quando a escola valoriza as iniciativas juvenis, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo. Nessas práticas, os alunos deixam de ser apenas receptores e passam a produzir, organizar e refletir sobre os conhecimentos, com acompanhamento docente que atua como mediação e orientação (Moran, 2018; Bacich; Moran, 2018).

Ao desenvolver essa organização de metodologias como a Sala de Aula Invertida e outras estratégias ativas contribui para ampliar a autonomia desses alunos, e otimizar o tempo pedagógico. Ao acessar conteúdos previamente, o aluno chega à sala de aula mais preparado para discutir, resolver problemas e construir conhecimentos de forma colaborativa. Nesse processo, o professor assume o papel de mediador e curador do conhecimento, auxiliando na validação das informações e na consolidação da aprendizagem, o que fortalece práticas educativas mais dinâmicas e participativas (Bergmann; Sams, 2012; Valente, 2018).

2.2 A autonomia e uso crítico das tecnologias na escola contemporânea

A discussão sobre o protagonismo juvenil na escola contemporânea também passa pela forma como os estudantes se relacionam com a tecnologia e com a produção do próprio conhecimento. No cotidiano escolar, observa-se que a simples proibição ou o uso descontrolado de dispositivos digitais não contribuem para a formação dos alunos. Pelo contrário, torna-se necessário construir caminhos mais equilibrados, nos quais a escola ajude o estudante a

compreender o sentido do uso das tecnologias e seus impactos na aprendizagem, na convivência e na vida social (Kenski, 2012; Moran, 2018).

Nesse cenário, o papel da escola não se limita a normatizar o uso das telas, mas envolve orientar, dialogar e promover a consciência crítica dos estudantes. Isso significa criar espaços de reflexão sobre o tempo de uso, a qualidade das interações digitais e a capacidade de autorregulação. Quando o estudante compreende os efeitos do uso excessivo das tecnologias, ele passa a desenvolver maior autonomia para tomar decisões mais responsáveis, o que fortalece seu processo formativo (Bauman, 2013; Buckingham, 2019).

Ao relacionar tecnologia e aprendizagem, compreende-se, que a experiência dos jovens com a tecnologia também pode ser incorporada de forma pedagógica, favorecendo práticas mais significativas de aprendizagem. O uso de smartphones, redes sociais e outros recursos digitais pode se transformar em aliado do processo educativo, desde que mediado pelo professor e orientado por objetivos claros. Assim, a tecnologia deixa de ser apenas entretenimento e passa a contribuir para a pesquisa, a leitura e a produção de conhecimentos (Valente, 2014; Bacich; Moran, 2018).

A partir dessas estratégias, trabalhar e formar sujeitos autônomos na contemporaneidade implica ajudá-los a desenvolver consciência crítica sobre o próprio comportamento diante das tecnologias. Mais do que restringir ou liberar o uso, a escola precisa formar estudantes capazes de refletir, escolher e se posicionar diante das demandas do mundo digital. Dessa forma, o protagonismo juvenil se consolida como prática educativa que articula autonomia, responsabilidade e participação ativa na construção do conhecimento (Freire, 1996; Kenski, 2012).

2.3 O uso da sala de aula invertida e metodologias ativas na prática docente contemporânea

A compreensão da sala de aula invertida como estratégia pedagógica tem se ampliado nas discussões sobre metodologias ativas, especialmente por sua capacidade de reorganizar o tempo e o papel do professor e do estudante no processo de aprendizagem. Nesse modelo, o contato inicial com o conteúdo ocorre antes da aula, permitindo que o momento presencial seja

dedicado à resolução de dúvidas, debates e atividades práticas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e participativa (Bergmann; Sams, 2012; Valente, 2018).

Ao analisar sua aplicação no contexto escolar, observa-se que o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do conhecimento. Isso significa acompanhar mais de perto as dificuldades dos estudantes, propor intervenções mais individualizadas e estimular a participação ativa da turma. Assim, o espaço da sala de aula torna-se um ambiente de construção coletiva, no qual o aluno assume maior responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem (Moran, 2018).

Outro aspecto relevante é o uso de estratégias diversificadas, como vídeos, leituras orientadas e atividades prévias realizadas em casa, que permitem ao estudante acessar o conteúdo no seu próprio ritmo. Dessa forma, o tempo em sala pode ser utilizado para práticas colaborativas, como debates, resolução de problemas e produção de atividades em grupo, fortalecendo a interação entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais (Bacich; Moran, 2018).

Nesse contexto, a sala de aula invertida contribui para a transformação do ensino e para o fortalecimento da autonomia discente, uma vez que o estudante passa a ser agente ativo na construção do conhecimento. Esse modelo rompe com a lógica tradicional de ensino centrado na exposição do professor e amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo educativo mais dinâmico, reflexivo e alinhado às demandas contemporâneas da educação (Freire, 1996; Valente, 2018).

2.4 Bases cognitivas e afetivas na aprendizagem: implicações das metodologias ativas na construção do conhecimento

Ao analisar sua aplicação no contexto escolar, observa-se que o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do conhecimento. Isso significa acompanhar mais de perto as dificuldades dos estudantes, propor intervenções mais individualizadas e estimular a participação ativa da turma. Assim, o espaço da sala de aula torna-se um ambiente de construção coletiva, no qual o aluno assume maior

responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem (Moran, 2018; Freire, 1996).

A partir dessa compreensão, a aprendizagem passa a ser explicada também por bases cognitivas que envolvem a forma como o sujeito constrói e reorganiza seus conhecimentos. Quando o indivíduo entra em contato com um novo saber, ocorre um desequilíbrio cognitivo, pois esse conhecimento ainda não se encaixa plenamente em suas estruturas mentais já existentes. Esse processo gera a necessidade de reorganização interna, buscando um novo equilíbrio por meio da assimilação e acomodação do conhecimento, conforme a perspectiva construtivista (Piaget, 1976).

Nesse movimento, as metodologias ativas, especialmente a aprendizagem baseada em problemas, favorecem a ativação dos conhecimentos prévios, uma vez que o estudante precisa mobilizar aquilo que já sabe para compreender e resolver novas situações. Esse processo não se limita à memorização, mas envolve a construção de sentido, a reflexão e a aplicação do conhecimento em contextos reais ou simulados (Dewey, 1959; Barrows, 1986).

Dentro dessas bases cognitivas, destacam-se ainda quatro elementos fundamentais para a aprendizagem: a estruturação, a elaboração, as pistas contextuais e a motivação intrínseca. A estruturação refere-se à organização do conhecimento, de modo que sua organização facilite a compreensão e a retomada posterior dos conteúdos. A elaboração ocorre durante o processo de aprendizagem e contribui para o armazenamento e a recuperação das informações, pois quanto mais o sujeito relaciona e reconstrói o conteúdo, maior a consolidação do conhecimento (Ausubel, 2003).

As pistas contextuais, por sua vez, funcionam como gatilhos que ativam o conhecimento previamente adquirido, facilitando sua recuperação em novas situações de aprendizagem. Já a motivação intrínseca está diretamente relacionada ao interesse do estudante em aprender, sendo um fator essencial para o engajamento, uma vez que o aprendizado se torna mais significativo quando há sentido e propósito naquilo que está sendo estudado (Deci; Ryan, 1985).

Além das bases cognitivas, as metodologias ativas também se sustentam em bases afetivas, que reconhecem a dimensão emocional como parte fundamental do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, aprender não é apenas um processo racional, mas também uma experiência emocional contínua, na qual sentimentos, expectativas, inseguranças e motivações influenciam diretamente o desenvolvimento do estudante (Wallon, 2007).

O processo de aprendizagem envolve desequilíbrios e reequilíbrios constantes, nos quais o erro não é visto como falha, mas como parte constitutiva da construção do conhecimento. Nesse sentido, as metodologias ativas valorizam o erro como oportunidade de aprendizagem, fortalecendo a autonomia e a reflexão crítica do estudante (Vygotsky, 1998).

As bases afetivas, portanto, evidenciam que o processo de ensino e aprendizagem está profundamente ligado às emoções e às experiências vividas pelos sujeitos. A motivação, o interesse e o envolvimento emocional tornam-se elementos essenciais para a construção do conhecimento, pois influenciam diretamente a forma como o estudante interage com os conteúdos e com o próprio processo de aprender.

Dessa forma, as metodologias ativas articulam dimensões cognitivas e afetivas, reconhecendo o estudante como sujeito integral, que pensa, sente, interage e constrói conhecimento de maneira dinâmica e contextualizada.

2.5 Sala de aula invertida e métodos para prática docente atual

A compreensão da sala de aula invertida como estratégia pedagógica tem se ampliado nas discussões sobre metodologias ativas, especialmente por sua capacidade de reorganizar o tempo e o papel do professor e do estudante no processo de aprendizagem. Nesse modelo, o contato inicial com o conteúdo ocorre antes da aula, permitindo que o momento presencial seja dedicado à resolução de dúvidas, debates e atividades práticas, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e participativa (Bergmann; Sams, 2012; Valente, 2018).

Ao analisar sua aplicação no contexto escolar, observa-se que o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a atuar como

mediador do conhecimento. Isso significa acompanhar mais de perto as dificuldades dos estudantes, propor intervenções mais individualizadas e estimular a participação ativa da turma. Assim, o espaço da sala de aula torna-se um ambiente de construção coletiva, no qual o aluno assume maior responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem (Moran, 2018).

Com meio de estratégias diversificadas, como vídeos, leituras orientadas e atividades prévias realizadas em casa, que permitem ao estudante acessar o conteúdo no seu próprio ritmo. Dessa forma, o tempo em sala pode ser utilizado para práticas colaborativas, como debates, resolução de problemas e produção de atividades em grupo, fortalecendo a interação entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais (Bacich; Moran, 2018).

Por fim, a sala de aula invertida contribui para a personalização do ensino direcionado, para o fortalecimento da autonomia discente, uma vez que o estudante passa a ser agente ativo na construção do conhecimento. Esse modelo rompe com a lógica tradicional de ensino centrado na exposição do professor e amplia as possibilidades de aprendizagem, tornando o processo educativo mais dinâmico, reflexivo e alinhado às demandas contemporâneas da educação (Freire, 1996; Valente, 2018).

2.6 A construção do conhecimento: dinâmica pedagógica e organização do aprendizado

A construção do conhecimento ocorre de forma ativa e compartilhada, sendo compreendida como um processo socialmente mediado, fortalecido pelas interações entre os sujeitos e pelas experiências vivenciadas no contexto educativo. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que a aprendizagem é um processo mediado socialmente, no qual o desenvolvimento cognitivo se constitui a partir das relações e da linguagem no meio escolar.

Nessa direção, a sala de aula se configura como um espaço de colaboração, diálogo e produção coletiva do saber, no qual os estudantes desenvolvem tanto conhecimentos cognitivos quanto habilidades socioemocionais essenciais à convivência e ao trabalho em grupo.

Esse entendimento reforça a ideia de que a aprendizagem não se limita à transmissão de informações, mas envolve a participação ativa do estudante na construção do próprio conhecimento. Para a aprendizagem, é mais significativa quando novos conhecimentos se relacionam com os saberes prévios dos estudantes, valorizando suas experiências e contextos (Ausubel, 2003). Assim, a prática pedagógica deve favorecer a autonomia, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, articulando os conteúdos escolares às vivências sociais dos sujeitos. Desse modo, a escola contemporânea assume o compromisso de promover uma formação integral, crítica e significativa.

Nesse contexto, a sala de aula invertida se destaca como uma metodologia ativa que reorganiza a lógica tradicional do ensino. Conforme, esse modelo propõe que os conteúdos sejam estudados previamente em casa, por meio de recursos digitais, enquanto o tempo em sala de aula é destinado à aplicação prática, à resolução de problemas e ao aprofundamento dos conteúdos. Assim, o estudante chega à aula mais preparado para interagir, discutir e construir o conhecimento de forma mais ativa (Bergmann; Sams, 2016).

Essa mudança redefine a dinâmica pedagógica, pois o tempo em sala passa a ser direcionado à aprendizagem ativa, por meio de debates, projetos e atividades colaborativas. Nesse cenário, o professor deixa de atuar como único detentor do conhecimento e passa a exercer a função de mediador e facilitador da aprendizagem, conforme defendem Moran (2015) e Bacich e Moran (2018), ao enfatizarem o papel do docente como orientador de experiências educativas mais dinâmicas e centradas no estudante.

O processo de aprendizagem, nesse modelo, organiza-se em três momentos interdependentes: antes, durante e depois da aula. Antes da aula, o estudante tem contato com os conteúdos por meio de vídeos, textos e outros recursos, em um ambiente flexível que respeita seu ritmo de aprendizagem. Durante a aula, ocorre a consolidação do conhecimento por meio de atividades práticas, discussões e trabalho colaborativo, com mediação direta do professor. Após a aula, o estudante revisita os conteúdos e recebe feedback, favorecendo a autoavaliação e a consolidação do aprendizado, o

que está em consonância com a perspectiva da avaliação formativa defendida por Luckesi (2011).

Ao assumir uma postura mais ativa e responsável pelo próprio processo formativo, desenvolvendo autonomia, engajamento e capacidade de trabalho coletivo. Esse movimento contribui para a superação da educação bancária, fortalecendo uma prática pedagógica dialógica e libertadora. Ao mesmo tempo, a interação entre professores e estudantes se intensifica, consolidando um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual o conhecimento é construído de forma coletiva e dinâmica Freire (1996).

Entre as principais vantagens dessa abordagem, destaca-se a personalização do ensino, o aumento do engajamento e a participação ativa dos estudantes, além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais como cooperação, comunicação e autonomia. Segundo o uso de metodologias ativas amplia as possibilidades de aprendizagem ao tornar o estudante protagonista do processo educativo e ao integrar diferentes formas de acesso ao conhecimento (Moran, 2015).

2.7 Aprendizagem baseada em projetos e a articulação entre conhecimento, contexto e protagonismo estudantil

A aprendizagem baseada em projetos constitui-se como uma abordagem metodológica que coloca o estudante no centro do processo educativo, promovendo a aplicação prática dos conhecimentos construídos em situações reais ou contextualizadas. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de ensino centrado na exposição de conteúdos, ao propor uma organização didática mais investigativa, colaborativa e voltada à resolução de problemas concretos, favorecendo a produção ativa do conhecimento, conforme destacam Hernández e Ventura (1998) e Moran (2015).

Nessa abordagem, o aprendizado parte de questionamentos significativos para os estudantes, como “para que estou aprendendo isso?”, o que evidencia a necessidade de sentido e aplicabilidade do conhecimento escolar. Assim, a escola passa a assumir um papel de mediação entre o saber científico e a realidade vivida pelos sujeitos, possibilitando que o estudante

compreenda a utilidade social dos conteúdos e desenvolva competências cognitivas, críticas e criativas, em consonância com a perspectiva de Dewey (1959), que defende a aprendizagem por meio da experiência e da resolução de problemas reais.

A aprendizagem baseada em projetos favorece a integração entre pesquisa, planejamento, execução e avaliação, permitindo que os estudantes construam soluções, elaborem produtos e desenvolvam respostas para problemas reais ou simulados. Nesse processo, o professor atua como orientador e mediador, acompanhando o desenvolvimento das etapas do projeto, incentivando a investigação e promovendo a autonomia intelectual dos estudantes, o que reforça a centralidade do estudante como sujeito ativo da aprendizagem.

Através dessa metodologia fortalece o protagonismo estudantil, uma vez que os alunos assumem responsabilidades, tomam decisões e trabalham de forma colaborativa na construção de resultados. Esse movimento contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como comunicação, cooperação, empatia e capacidade de resolução de conflitos, fundamentais para a formação integral.

Por fim, a aprendizagem baseada em projetos consolida-se como uma estratégia pedagógica alinhada às demandas contemporâneas da educação, ao promover uma aprendizagem significativa, contextualizada e ativa. Ao integrar teoria e prática, essa abordagem amplia o sentido do aprender e fortalece o vínculo entre escola, conhecimento e vida social, tornando o processo educativo mais dinâmico, participativo e transformador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação no contexto das metodologias ativas assume um caráter contínuo e formativo, ocorrendo em todas as etapas do processo educativo antes, durante e após as atividades, o que permite ao professor acompanhar de forma mais precisa o desenvolvimento dos estudantes e ajustar suas práticas pedagógicas de maneira mais eficiente e contextualizada. Esse movimento rompe com a lógica tradicional de avaliação apenas

classificatória, favorecendo uma perspectiva mais processual e centrada na aprendizagem.

A inversão da sala de aula modifica significativamente a organização do tempo pedagógico e amplia as possibilidades de aprendizagem. Nesse modelo, o estudante tem acesso prévio aos conteúdos, o que lhe permite estudar no seu próprio ritmo, com a possibilidade de pausar, retomar e revisar os materiais, favorecendo uma aprendizagem mais autônoma e significativa. Essa flexibilidade contribui também para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem e com a realidade dos estudantes contemporâneos, que apresentam perfis mais conectados e dinâmicos.

Dessa forma, o tempo presencial passa a ser mais qualificado, sendo destinado a atividades de maior complexidade, como debates, resolução de problemas, projetos e dinâmicas colaborativas. O professor, por sua vez, passa a ter maior controle pedagógico sobre o processo, podendo identificar com mais precisão as dificuldades dos estudantes e replanejar suas intervenções conforme as necessidades reais da turma. Em alguns casos, isso pode levar tanto à ampliação dos objetivos de aprendizagem quanto à necessidade de retomada de conteúdos, dependendo do nível de compreensão apresentado pelos estudantes.

Assim, a sala de aula invertida se consolida como uma estratégia pedagógica que responde às demandas da sociedade contemporânea, marcada pela presença intensa das tecnologias digitais e pela necessidade de uma educação mais ativa, interativa e significativa. Trata-se de uma mudança que não apenas reorganiza o ensino, mas também redefine o papel do professor e do estudante no processo educativo, fortalecendo o protagonismo discente e a aprendizagem colaborativa.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: desafios da modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BARROWS, Howard S. **A taxonomy of problem-based learning methods**. Medical Education, 1986.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. United States: ISTE, 2012.
- BUCKINGHAM, David. **The Media Education Manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2018.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VALENTE, José Armando. **Metodologias ativas e aprendizagem por projetos**. Campinas: UNICAMP, 2014.

VALENTE, José Armando. **Sala de aula invertida: uma possibilidade de inovação pedagógica**. São Paulo: Penso, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Nelissandra de Souza Gurgel ⁵

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender o papel da mediação docente na construção de ambientes colaborativos de aprendizagem, destacando sua função transformadora no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Parte-se da compreensão de que o professor mediador atua como facilitador do processo educativo, promovendo a articulação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos saberes construídos no contexto escolar. No desenvolvimento atual, a mediação docente ultrapassa a função tradicional de transmissão de conteúdos, assumindo uma postura ativa na organização de estratégias pedagógicas que favorecem a autonomia, a interação e o pensamento crítico. Esse profissional atua como uma ponte entre o estudante e o conhecimento, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e incentivando a participação coletiva. Perante a isso, o docente mediador desempenha um papel essencial na promoção da colaboração entre os alunos, na resolução de conflitos e no fortalecimento das relações interpessoais no ambiente educacional. Sua prática envolve também o uso de recursos tecnológicos e metodologias ativas, contribuindo para a construção de uma aprendizagem mais significativa, participativa e integrada. Dessa forma, a mediação docente se configura como elemento fundamental para a emancipação acadêmica dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade de trabalhar em grupo. Trata-se de uma prática pedagógica que valoriza a diversidade de saberes e potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Mediação docente. Aprendizagem colaborativa. Metodologias ativas. Formação docente. Autonomia estudantil.

ABSTRACT

This research aims to understand the role of teacher mediation in the construction of collaborative learning environments, highlighting its transformative function in the cognitive and social development of students. It is based on the understanding that the mediating teacher acts as a facilitator of the educational process, promoting the articulation between students' prior knowledge and new knowledge constructed within the school context. In the current development of education, teacher mediation goes beyond the

⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, FMF/Faculdade Martha Falcão. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia FMF/Faculdade Martha Falcão. Especialização em Gestão Escolar, UFAM/ Universidade Federal do Amazonas. **Mestrado** em Ciências da Educação, UNAEDS/ Universidade Del Sol. E-mail: nelissandragurgel@gmail.com

traditional role of content transmission, adopting an active stance in organizing pedagogical strategies that foster autonomy, interaction, and critical thinking. This professional acts as a bridge between the student and knowledge, respecting different learning paces and encouraging collective participation. In this context, the mediating teacher plays an essential role in promoting collaboration among students, resolving conflicts, and strengthening interpersonal relationships in the educational environment. Their practice also involves the use of technological resources and active methodologies, contributing to the construction of more meaningful, participatory, and integrated learning. Thus, teacher mediation is configured as a fundamental element for students' academic emancipation, fostering the development of intellectual autonomy and the ability to work in groups. It is a pedagogical practice that values the diversity of knowledge and enhances the teaching-learning process.

Keywords: Teacher mediation. Collaborative learning. Active methodologies. Teacher education. Student autonomy.

1 INTRODUÇÃO

A mediação docente tem se configurado como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem contemporâneo, especialmente diante da necessidade de promover a autonomia acadêmica dos estudantes. Muitos alunos chegam à escola sem o desenvolvimento pleno dessa autonomia, o que exige do professor a construção de percursos pedagógicos planejados e intencionais. Nesse contexto, o planejamento didático assume papel central, pois orienta as ações do docente mediador e garante coerência entre objetivos, conteúdos e estratégias de ensino.

O debate em sala de aula torna-se fundamental para a compreensão dos conceitos e para a ampliação do repertório dos estudantes. A mediação docente contribui para a criação de um ambiente de abertura e colaboração, no qual o aluno se sente à vontade para participar, questionar e construir conhecimentos de forma ativa. Assim, o professor organiza e orienta as interações, respeitando o desenho pedagógico previamente planejado e favorecendo a participação de todos.

Contudo, o docente mediador atua na articulação entre os diferentes elementos do processo educativo, promovendo a interação entre os estudantes e incentivando práticas colaborativas. Esse papel influencia diretamente o clima da turma, podendo favorecer relações mais cordiais,

cooperativas e menos competitivas. Dessa forma, o professor se torna referência no processo formativo, sem perder sua função orientadora e estruturante.

A aprendizagem colaborativa, nesse sentido, fortalece o protagonismo dos estudantes, que deixam de ser apenas espectadores para se tornarem sujeitos ativos do próprio processo de aprendizagem. A interação entre pares favorece a construção do conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação das competências sociais, fundamentais para a vida acadêmica e profissional.

2 A MEDIAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM ATIVA E COLABORATIVA

A mediação docente assume, na contemporaneidade, um papel central na superação de práticas pedagógicas centradas apenas na transmissão de conteúdos, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem ativa e colaborativa. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas o detentor do saber e passa a atuar como mediador dos processos de construção do conhecimento, favorecendo a participação dos estudantes e o desenvolvimento de suas potencialidades. Essa mudança implica uma postura dialógica, investigativa e reflexiva no cotidiano escolar (Freire, 1996).

Ao assumir a função de facilitador, o docente contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, capazes de organizar o próprio percurso de aprendizagem e de interagir de forma significativa com seus pares. A mediação pedagógica exige escuta, problematização e orientação, promovendo situações em que o estudante é instigado a pensar, argumentar e construir respostas coletivamente. Assim, a sala de aula se torna um espaço de troca e construção compartilhada do conhecimento (Moran, 2018).

Nesse processo, a organização do estudante também ganha destaque, uma vez que dificuldades de aprendizagem muitas vezes estão relacionadas à ausência de estratégias de estudo e autorregulação. Cabe ao professor orientar e oferecer instrumentos que auxiliem nesse percurso, favorecendo a autonomia intelectual e a integração da aprendizagem. Dessa forma, o ensino

torna-se mais significativo, ativo e conectado às experiências dos sujeitos (Zabala, 2010; Libâneo, 2013).

A aprendizagem colaborativa, nesse cenário, fortalece o protagonismo estudantil e amplia as possibilidades de interação entre os sujeitos, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. O professor, como mediador, atua como agente fundamental na construção de um ambiente educativo mais participativo, crítico e formativo, alinhado às demandas da educação contemporânea e às diretrizes de uma aprendizagem ativa e significativa (Bacich; Moran, 2018; Silva, 2020).

Nesse contexto, a aprendizagem não pode ser compreendida como um processo meramente individual, mas como resultado das interações sociais mediadas, nas quais o sujeito constrói significados a partir do contato com o outro e com o conhecimento historicamente produzido. Assim, a escola assume papel fundamental na organização dessas experiências, ao oferecer situações intencionais de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, conforme defendem Luria (1981) e Vygotsky (1998).

A criação de condições para que o estudante avance gradativamente em seus níveis de compreensão, por meio da interação, da linguagem e da problematização dos conteúdos. O professor, ao assumir uma postura mediadora, atua como organizador das experiências de aprendizagem, estimulando o raciocínio, a análise e a construção de hipóteses, o que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Leontiev, 1978; Vygotsky, 1998).

Dessa forma, a linguagem desempenha papel central no processo de formação cognitiva, uma vez que é por meio dela que o sujeito estrutura o pensamento, organiza ideias e atribui sentido às experiências vividas. Ao dialogar, o estudante não apenas reproduz informações, mas reconstrói significados, ampliando sua capacidade de abstração e generalização, conforme apontam Bakhtin (2003) e Luria (1981).

Além disso, o desenvolvimento do pensamento conceitual ocorre de maneira progressiva, envolvendo a superação de formas mais elementares de organização mental até alcançar níveis mais complexos de análise e

síntese. Esse processo depende diretamente das mediações sociais e das oportunidades de aprendizagem oferecidas no ambiente escolar, reforçando a importância da intencionalidade pedagógica na prática docente (Vygotsky, 1998; Davydov, 1999).

Segundo a mediação docente, a se articular como elementos inseparáveis na constituição de uma prática pedagógica mais significativa, dialógica e emancipadora. O papel do professor é fundamental para promover situações de aprendizagem que desafiem o estudante, ampliem sua capacidade reflexiva e favoreçam a construção coletiva do conhecimento, em consonância com uma perspectiva crítica e humanizadora da educação contemporânea (Freire, 1996; Leontiev, 1978).

2.1 A aprendizagem colaborativa e a reinvenção da prática pedagógica na educação contemporânea

Ainda como educadores, vivenciamos um momento em que se torna necessário ressignificar práticas pedagógicas e repensar o papel da escola diante das transformações sociais e tecnológicas. Porém, a aprendizagem colaborativa surge como possibilidade de mudança, ao ampliar o repertório metodológico do professor e permitir a integração de metodologias ativas, cultura maker e recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma ação, que fortalece a criatividade, a participação e a construção coletiva do conhecimento (Bacich; Moran, 2018).

Vale destacar, a escola passa a ser compreendida como um espaço de formação de sujeitos interessados, para argumentar, respeitar diferentes opiniões e atuar de forma consciente na sociedade. A colaboração entre estudantes favorece o desenvolvimento desse pensamento e de uma escuta ativa, elementos fundamentais para uma educação mais democrática e significativa. Assim, o conhecimento deixa de ser apenas transmitido e passa a ser construído nas interações do cotidiano escolar (Freire, 1996).

O sentido da aprendizagem colaborativa, traz possibilidades de atuação docente, exigindo do professor uma postura mediadora, sensível e aberta ao diálogo. Nesse contexto, o docente não perde seu destaque

formativo, mas assume a responsabilidade de organizar situações de aprendizagem que promovam autonomia, investigação e participação ativa dos estudantes. Essa mediação fortalece o vínculo pedagógico e qualifica o processo educativo (Moran, 2018).

Dessa forma, a avaliação também precisa ser ressignificada, deixando de se restringir ao produto e passando a considerar o processo de aprendizagem. Estratégias como rubricas, portfólios e registros contínuos permitem acompanhar o desenvolvimento do estudante de forma mais justa e formativa. Esse movimento contribui para uma prática avaliativa mais humanizada, diagnóstica e coerente com os princípios da educação contemporânea (Libâneo, 2013).

Por isso, entender que a aprendizagem colaborativa representa uma mudança significativa na prática docente, ao promover integração entre estudantes, professores e diferentes saberes. Trata-se de um caminho que fortalece o protagonismo estudantil, a autonomia e o pensamento crítico, contribuindo para uma educação mais inclusiva, participativa e alinhada às demandas da sociedade atual (Zabala, 2010).

A aprendizagem colaborativa exige que o professor reconheça a importância de estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes, considerando que muitos ainda apresentam dificuldades de interação, comunicação e trabalho em grupo. Nesse sentido, o uso de recursos digitais pode contribuir para ampliar as possibilidades de participação, promovendo um ambiente mais dinâmico e interativo. Contudo, é fundamental compreender que a tecnologia, por si só, não garante aprendizagem, sendo necessário planejamento e intencionalidade pedagógica (Moran, 2018).

Ferramentas como WhatsApp, Telegram e Google Sala de Aula podem ser utilizadas como espaços de mediação do conhecimento, permitindo a troca de informações, a realização de atividades colaborativas e a organização de tarefas. Além disso, recursos como editores colaborativos e mapas mentais digitais contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, da síntese e da capacidade de organização dos estudantes,

favorecendo processos mais significativos de aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

Este uso de ferramentas para produção criativa, como murais digitais, vídeos e portfólios, que possibilitam ao estudante registrar e compartilhar suas aprendizagens de forma mais dinâmica. Essas estratégias fortalecem o protagonismo estudantil e ampliam o engajamento nas atividades escolares, ao mesmo tempo em que permitem ao professor acompanhar o processo de aprendizagem de forma seguida e formativa (Libâneo, 2013).

Com isso, a ligação entre metodologias ativas e recursos digitais não deve ser compreendida apenas como inovação tecnológica, mas como uma mudança de postura pedagógica. O foco passa a ser a construção coletiva do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e a valorização da participação dos estudantes. Assim, a prática docente se torna mais reflexiva, colaborativa e alinhada às demandas da educação contemporânea (Freire, 1996).

2.2 O ensinar e o aprender em construção coletiva na escola contemporânea

A aprendizagem colaborativa se apresenta como um caminho possível para repensar a prática pedagógica tradicional, que por muito tempo esteve ligada na transmissão de conhecimento. Nesse movimento, o processo educativo passa a valorizar a participação dos estudantes, suas experiências e os saberes que trazem do cotidiano, tornando a aprendizagem mais viva e significativa. Nessa perspectiva, o conhecimento se constrói nas relações sociais e na interação entre os sujeitos.

O ato de ensinar, faz com que o professor assuma uma postura de mediação, deixando de ocupar exclusivamente o lugar de transmissor do saber para atuar como orientador do processo de aprendizagem. Essa mudança exige uma prática mais dialógica, aberta ao diálogo e ao protagonismo dos estudantes, favorecendo a autonomia e a construção coletiva do conhecimento. Ensinar, portanto, deixa de ser apenas transmitir e passa a ser criar possibilidades de aprendizagem (Freire, 1996).

As mudanças para os estudantes, detona que precisam ser consideradas como parte do processo educativo. Cada aluno chega à escola com uma história, uma cultura e uma forma própria de compreender o mundo, o que torna o ensino mais rico quando essas diferenças são valorizadas. As metodologias ativas contribuem nesse sentido ao aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes e ampliar o sentido do aprender (Moran, 2018).

Essa relação de aprendizagem colaborativa, favorece o desenvolvimento de competências essenciais, como o respeito, o diálogo e a capacidade de trabalhar em grupo. Essas experiências ajudam na formação de sujeitos mais críticos, capazes de conviver com diferentes opiniões e construir soluções de forma coletiva. Assim, a educação passa a ter um caráter mais participativo e menos individualizado.

Por isso, ao repensar a prática pedagógica exige reconhecer a importância da escuta, da interação e da mediação docente como elementos centrais do processo educativo. Inserindo uma ação que colabore para autonomia e reflexão, ajudando a escola se aproximar das necessidades da sociedade contemporânea e contribui para uma formação mais humana e integral dos estudantes (Vygotsky, 1998; Freire, 1996; Moran, 2018).

2.3 A aprendizagem colaborativa, experiência e escuta no processo educativo contemporâneo

Com as modificações após a pandemia, a educação tem sido diferenciada a partir de novas formas de ensinar e aprender, em que a demonstração de novos conteúdos, dá lugar à valorização das experiências, dos contextos de vida e das trajetórias dos sujeitos. Esse movimento insere o aprender não é apenas para acumular informações, mas construir sentidos a partir das vivências e das interações sociais, tornando o processo educativo mais significativo e conectado à realidade dos estudantes.

Nesse contexto, as experiências iniciais dos alunos passam a ocupar lugar de destaque no planejamento pedagógico, funcionando como ponto de partida para novas aprendizagens. Ao reconhecer o que o estudante já sabe, o professor amplia as possibilidades de práticas com mais debates,

investigativas e participativas. Para Vygotsky (1998) e Zabala (2010), a aprendizagem se fortalece nas interações sociais e na articulação entre conhecimento prévio e novos saberes.

Desse modo, ao superar quebras de paradigmas, as práticas centradas exclusivamente na exposição de conteúdos, abrindo espaço para metodologias que favorecem a participação ativa dos estudantes. Essa aprendizagem colaborativa contribui para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisão, especialmente quando associada a metodologias ativas e a práticas investigativas

. Moran (2018) e Bacich (2018) destacam que o engajamento do estudante é ampliado quando ele assume papel protagonista no processo de aprendizagem. Para tanto, a escuta sensível e a mediação docente tornam-se elementos estruturantes da prática pedagógica contemporânea, favorecendo relações mais humanas e dialógicas no ambiente escolar. O professor deixa de ocupar uma posição centralizadora e passa a atuar como mediador do conhecimento, criando condições para que o estudante construa significados de forma ativa.

Freire (1996) e Libâneo (2013) reforçam a importância do diálogo, do respeito aos saberes dos educandos e da intencionalidade pedagógica no processo educativo. Dessa maneira, compreender a educação vivenciada no cotidiano, exige reconhecer que ensinar e aprender são processos coletivos, dinâmicos e atravessados por múltiplas experiências sociais e culturais.

A escola constitui-se como um espaço de investigação, escuta e construção compartilhada do conhecimento, no qual a colaboração se torna essencial para a formação integral dos sujeitos. Nessa perspectiva, a aprendizagem colaborativa reafirma-se como uma abordagem fundamental para uma educação mais crítica, participativa e humana, pois favorece a interação entre os estudantes, a troca de experiências e o desenvolvimento de estratégias próprias de resolução de problemas. Esse entendimento reforça a concepção de que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas se constrói nas relações sociais e nas interações mediadas no ambiente escolar (Vygotsky, 1998; Freire, 1996).

O professor, nesse contexto, deixa de ocupar exclusivamente o lugar de transmissor de conteúdos e passa a assumir a função de mediador do processo de aprendizagem, organizando situações didáticas que estimulam o pensamento, a curiosidade e a autonomia intelectual dos estudantes. Essa prática pedagógica intencional contribui para o desenvolvimento da participação ativa e da construção do conhecimento, em consonância com a perspectiva de uma educação dialógica e emancipadora (Freire, 1996).

Esse movimento considera ainda que o estudante aprende a partir das hipóteses que constrói ao longo do processo, mesmo quando ainda não correspondem ao conhecimento sistematizado. Nesse sentido, o erro passa a ser compreendido como parte constitutiva da aprendizagem, revelando etapas do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1976).

Ademais, a mediação pedagógica, especialmente em contextos presenciais e mediados por tecnologias digitais, assume papel central na organização das interações e no fortalecimento do engajamento dos estudantes. Em ambientes digitais, o professor atua como facilitador do processo, promovendo a comunicação e a colaboração em rede, o que amplia as possibilidades de aprendizagem significativa (Moran, 2015).

2.4 A mediação pedagógica e o desenvolvimento da aprendizagem

A mediação pedagógica vai além da simples interação em sala de aula, pois tem como objetivo central possibilitar que o aluno avance de um conhecimento informal para a apropriação dos saberes sociais, culturais e científicos historicamente construídos.

Com este caminho de interação o professor atua como mediador intencional, organizando situações de aprendizagem que favorecem a construção do conhecimento e a formação integral do aluno (Vygotsky, 1998).

Para isso, é fundamental problematizar os conteúdos trabalhados, identificando o que o estudante já sabe e o que pode vir a descobrir, criando condições para a ampliação do seu repertório cognitivo. Essa mediação exige planejamento de estratégias e seleção de recursos que estimulem a

investigação, a curiosidade e a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem (Freire, 1996).

Nessas práticas, o professor não deve limitar o acesso ao conhecimento, mas ampliar as possibilidades de interação, uma vez que quanto maior a diversidade de experiências, maior será o desenvolvimento do sujeito. A organização de atividades investigativas contribui para que o estudante associe ideias, construa sentidos e aplique o conhecimento na prática social e escolar (Piaget, 1976).

Ao planejar e registrar o processo de aprendizagem, que pode ser realizado por meio de fotos, vídeos, atividades e produções artísticas. Esses registros compõem o portfólio do estudante e permitem ao professor analisar e acompanhar seu desenvolvimento de forma contínua e reflexiva, favorecendo a sistematização da aprendizagem.

Dessa maneira, a mediação pedagógica se relaciona diretamente com a ideia de zona de desenvolvimento proximal, na qual o professor atua como agente, que ativa o estudante, no que ele já consegue fazer sozinho para aquilo que ainda pode alcançar com auxílio. Esse processo favorece a autonomia, a construção do pensamento e o desenvolvimento cognitivo de forma progressiva e significativa (Vygotsky, 1998).

Dando continuidade ao raciocínio, é importante destacar que a mediação pedagógica exige do professor a capacidade de ajustar suas intervenções conforme o nível de compreensão dos estudantes, evitando a oferta imediata de respostas prontas. Nesse sentido, o processo de ensino precisa provocar o pensamento, estimulando o aluno a construir hipóteses, testar ideias e desenvolver gradualmente sua autonomia intelectual (Vygotsky, 1998).

Assim, o uso de exemplos deve ser planejado de forma estratégica, iniciando-se por níveis mais abstratos e progressivamente avançando para situações mais concretas, quando necessário. Essa organização favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e impede a dependência excessiva de respostas prontas, fortalecendo a capacidade de reflexão e análise crítica do estudante.

Entretanto, a diversidade de estratégias em sala de aula contribui para manter o cérebro em constante atividade, uma vez que o aprendizado ocorre a partir de desafios e da necessidade de resolução de problemas. Quando o estudante é constantemente estimulado, novas conexões cognitivas são formadas, o que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da plasticidade cerebral (Piaget, 1976).

Nesse processo, a linguagem assume papel fundamental, pois é por meio dela que o sujeito organiza o pensamento, atribui sentido às experiências e constrói significados. Ao verbalizar suas ideias, o estudante estrutura melhor seu raciocínio, compreende suas próprias vivências e amplia sua capacidade de reflexão, conforme apontam Vygotsky (1998) e Bakhtin (2003).

Destaca-se que a mediação docente deve ser compreendida como uma ação de apoio, orientação e criação de condições para que o estudante avance em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor não apenas transmite conteúdos, mas atua como facilitador da construção do conhecimento, promovendo autonomia, pensamento crítico e desenvolvimento cognitivo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem colaborativa apresenta como uma metodologia que contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades sociais, como cooperação, respeito às diferenças e convivência democrática. Ao trabalhar em grupo, os estudantes passam a compreender a importância da participação de cada integrante no processo de construção do conhecimento.

Essa abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da escuta ativa e da capacidade de tomada de decisão coletiva, uma vez que os alunos são desafiados a analisar situações sob diferentes perspectivas e a buscar soluções de forma conjunta.

Para sua colocação, de forma ativa, é necessário o planejamento de atividades pedagógicas que promovam a interação significativa entre os estudantes, como trabalhos em grupo, projetos e discussões em sala de aula.

Nesse processo, o professor assume o papel de mediador, orientando as interações e contribuindo para a manutenção de um ambiente de aprendizagem respeitoso e produtivo.

Destaca-se também a importância do uso das tecnologias digitais, que ampliam as possibilidades de colaboração e comunicação entre os estudantes, inclusive em contextos de ensino remoto ou híbrido. Além disso, a avaliação deve considerar tanto a participação individual quanto o desempenho coletivo, por meio de instrumentos como autoavaliação e avaliação por pares.

Assim, a aprendizagem colaborativa representa uma superação do modelo tradicional centrado na memorização, ao colocar o estudante como sujeito ativo do processo educativo. Associada às metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e em projetos, essa abordagem contribui para uma formação mais crítica, participativa e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DAVYDOV, Vasily V. **Tipos de generalização no ensino**. São Paulo: Moraes, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

LEONTIEV, Alexei N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

LURIA, Alexander R. **Language and cognition**. New York: Wiley, 1981.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E DOENÇAS OCUPACIONAIS

Flávia Eugênia da Silva⁶

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as principais doenças que acometem professores em decorrência das condições de trabalho. As condições de trabalho atuais dos professores têm levado ao aumento de transtornos psicológicos e psicossomáticos, visto que seu trabalho é predominantemente intelectual e voltado para o atendimento ao público, com exposição a riscos ocupacionais e alto nível de demandas decorrentes da redistribuição de tarefas e competências, entre outras características inerentes à organização do trabalho. Os professores influenciam o desenvolvimento dos alunos e lhes fornecem as ferramentas necessárias para atingirem seu pleno potencial. No entanto, eles enfrentam fatores psicossociais que podem afetar tanto seu bem-estar emocional quanto a qualidade do ensino. A pesquisa desenvolvida é descritiva, qualitativa, com revisão bibliográfica. O resultado do estudo apontou que, a sobrecarga de tarefas que enfrentam atualmente, aliada às frustrações, insatisfação e falta de entendimento com outros membros da comunidade educativa (professores, pais, alunos, pessoal administrativo e diretores), desencadeia alterações nos professores, principalmente de natureza psíquica e psicossomática. Portanto, é necessário implementar medidas preventivas para melhorar as condições de trabalho e a saúde dos professores.

Palavras-chave: Professores. Doenças Ocupacionais. Condições de Trabalho.

ABSTRACT

This study aims to analyze the main illnesses affecting teachers as a result of their work and/or working conditions. The current working conditions of teachers have led to an increase in psychological and psychosomatic disorders, since their work is predominantly intellectual and focused on serving the public, with exposure to occupational risks and a high level of demands resulting from the redistribution of tasks and responsibilities, among other characteristics inherent to the organization of work. Teachers influence the development of students and provide them with the necessary tools to reach their full potential. However, they face psychosocial factors that can affect both their emotional well-being and the quality of teaching. The research developed is descriptive, qualitative, with a literature review. The

⁶ **Graduação:** Normal Superior com Habilitação em Magistério em Educação Infantil- Faculdade Almeida Rodrigues – FAR -**Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdades Celer - Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão - Faculdade Iguaçu Educação Infantil e Letramento - Faculdade -Iguaçu. **Mestranda:** em Ciências da Educação.

result of the study indicated that the overload of tasks they currently face, combined with frustrations, dissatisfaction, and lack of understanding with other members of the educational community (teachers, parents, students, administrative staff, and principals), triggers changes in teachers, mainly of a psychic and psychosomatic nature. Therefore, it is necessary to implement preventive measures to improve the working conditions and health of teachers.

Keywords: Teachers. Occupational Diseases. Working Conditions.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Campos, Vêras e Araújo (2020), o trabalho docente ocupa lugar estratégico na formação humana e na reprodução social, mas seu exercício tem sido marcado por condições laborais que tensionam de modo crescente a saúde física e mental dos profissionais da educação. A literatura brasileira e internacional mostra que a docência se realiza em contextos de intensificação do trabalho, ampliação de tarefas extraclasse, pressão institucional por desempenho, exposição a conflitos e carências materiais, compondo um quadro ocupacional que ultrapassa a ideia de desgaste individual e exige análise estrutural (Gasparini, Barreto e Assunção, 2005).

Nesse sentido, Diehl e Carlotto (2024) observam que “a docência é caracterizada como uma carreira altamente exigente”, formulação que sintetiza a centralidade dos estressores ocupacionais na experiência contemporânea do magistério.

Segundo Preciado *et al.* (2017), a relação entre fatores de risco psicossociais (FRPS) e a síndrome de burnout (SB) tornou-se uma área crucial de pesquisa para identificar os elementos que contribuem para o desenvolvimento e a manifestação dessa síndrome. Os FRPS incluem uma ampla gama de aspectos relacionados ao ambiente de trabalho, como carga de trabalho, autonomia no trabalho, apoio social e qualidade das relações de trabalho, entre outros conforme discorre Thomas *et al.* (2020).

Sob a perspectiva da saúde do trabalhador, segundo Silveira *et al.* (2014) e Silva *et al.*, (2024), o adoecimento docente deve ser compreendido em relação às formas de organização do trabalho escolar e às exigências impostas pelos sistemas educacionais. Não se trata apenas de reconhecer que professores adoecem, mas de identificar como jornadas extensas, acúmulo de

funções, burocratização, fragilidade do suporte institucional e precariedade das condições objetivas de trabalho operam como fatores de risco permanentes. Em escala normativa, a Recomendação OIT/UNESCO sobre a condição docente estabelece que carga horária, tamanho das turmas, recursos e organização do trabalho devem resguardar a saúde física e psicológica dos professores (ILO; UNESCO, 1966/1997), o que evidencia que a proteção à saúde docente constitui parâmetro internacional consolidado, e não demanda acessória.

Os fatores de risco psicossociais (FRPs) referem-se às características ou aspectos que influenciam um indivíduo tanto no nível psicológico quanto no social. Esses fatores descrevem como os indivíduos interagem com seu ambiente social e como essa interação pode impactar sua saúde física e mental, conforme Pignata (2022). Os FRPs abrangem tanto elementos que atuam como recursos de proteção quanto aqueles que representam riscos à saúde mental. Os recursos psicossociais presentes no ambiente social incluem a rede de relacionamentos sociais e o apoio social (Juy et al., 2022). Psicologicamente, fatores como habilidades de enfrentamento, senso de coerência e autoestima desempenham um papel fundamental. Os fatores de risco psicológicos incluem burnout, depressão, desesperança e hostilidade, entre outros (Folayan et al., 2023).

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS), a síndrome de burnout (SB) foi classificada sob o código Z73.0, que se refere a "Problemas relacionados à dificuldade de lidar com a vida". Essa categorização a define como um estado que envolve tanto sofrimento mental quanto exaustão física, e está associado ao estresse relacionado ao trabalho (Organização Mundial da Saúde. CID-10 versão: 2016, s.d.). Portanto, o estudo e a compreensão da SB tornaram-se fundamentais, pois ela não só afeta a saúde e o bem-estar dos trabalhadores, como também pode ter sérias repercussões em seu desempenho profissional e na qualidade dos

A sobrecarga de trabalho figura entre os elementos mais recorrentes na explicação do adoecimento docente. O exercício da docência não se limita à aula ministrada, pois abrange planejamento, correção, registros

administrativos, reuniões, interlocução com famílias, alimentação de sistemas e atualização profissional contínua. Estudos sobre intensificação do trabalho mostram que essas demandas frequentemente extrapolam a jornada contratual e avançam sobre o tempo doméstico e de descanso, dissolvendo fronteiras entre trabalho e vida privada, conforme discorrem (Educação e Pesquisa, [s.d.]; Campos; Vêras; Araújo, 2020). No plano qualitativo, Diehl e Carlotto (2024) identificaram, entre professores de diferentes níveis de ensino, a recorrência da sobrecarga laboral e da interferência do trabalho na vida pessoal, o que ajuda a explicar a presença de fadiga, irritabilidade e exaustão relatadas na literatura.

Essa intensificação não se distribui de forma homogênea, mas assume configurações específicas conforme a etapa de ensino e a posição ocupada pelo professor. Na educação básica, aparecem com força o envolvimento emocional intenso com os alunos, os problemas de comportamento e o desrespeito; no ensino médio, sobressaem sobrecarga e sentimento de fracasso; no ensino superior, multiplicam-se reuniões, exigências de produtividade e pressão institucional (Diehl; Carlotto, 2024; Campos; Vêras; Araújo, 2020). Em síntese, o trabalho docente contemporâneo se organiza sob múltiplos vetores de exigência, o que reforça a interpretação de Gasparini, Barreto e Assunção (2005) de que as condições concretas de exercício profissional constituem mediação decisiva entre o trabalho e os agravos à saúde.

As jornadas extensas aprofundam esse processo de desgaste. Em muitos casos, sobretudo na educação básica, professores atuam em mais de uma instituição para compor renda, acumulando turnos, deslocamentos e tempos intersticiais insuficientes para recuperação física e mental. A literatura mostra que essa dinâmica amplia o desgaste corporal, reduz o tempo de repouso e compromete a possibilidade de planejamento com qualidade, agravando o cansaço crônico e o sofrimento psíquico (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005; Silveira *et al.*, 2014). Nessa direção, as recomendações internacionais reiteram que as horas de trabalho e os deveres não letivos devem ser organizados de modo a “safeguard teachers’ physical and

psychological health” (Ilo, 2024), princípio que explicita a incompatibilidade entre proteção à saúde e regimes laborais permanentemente expansivos.

Os efeitos das jornadas prolongadas também se manifestam em doenças ocupacionais com forte incidência entre docentes. No dossiê da *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, divulgado pela Fundacentro, os afastamentos por distúrbios musculoesqueléticos entre professores da educação básica alcançaram 16,5% entre mulheres e 11,7% entre homens, com destaque para problemas na região dorsal e em múltiplas regiões do corpo (FUNDACENTRO, 2024). Além disso, a carta *Trabalho e saúde dos professores no Brasil* informa que as três principais causas de afastamento docente são problemas de voz (15,8%), distúrbios musculoesqueléticos (14,7%) e problemas emocionais (12,9%) (FUNDACENTRO, 2024b). Tais dados conferem base empírica à tese de que o adoecimento não é episódico, mas expressão mensurável das condições reais de trabalho.

Conforme Campos, Vêras e Araújo (2020), outro eixo central do problema é a pressão por resultados, intensificada por modelos de gestão educacional orientados por metas, produtividade e monitoramento de desempenho. Embora processos avaliativos possam contribuir para o acompanhamento pedagógico, seu uso sob lógica estritamente gerencial tende a deslocar para o professor a responsabilidade isolada por problemas complexos, socialmente produzidos, como desigualdades educacionais, vulnerabilidade socioeconômica e limitações estruturais da escola. Essa forma de responsabilização individual, somada ao excesso de controle institucional, aparece nas revisões como fator associado ao estresse, à perda de autonomia e ao sofrimento mental entre docentes, especialmente no ensino superior, conforme Silveira *et al.* (2014).

A literatura sobre burnout ajuda a esclarecer por que essa pressão prolongada afeta de maneira tão intensa o trabalho educativo. Carlotto (2002, p. 21-29) descreve a síndrome a partir de três dimensões articuladas, exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho, e destaca que o fenômeno compromete não apenas o indivíduo, mas o ambiente institucional. Em formulação contundente, a autora afirma que “Burnout em professores afeta o ambiente educacional e interfere na

obtenção dos objetivos pedagógicos”, produzindo alienação, apatia, problemas de saúde e absenteísmo (Carlotto, 2002, p. 21-29). Mais recentemente, revisão integrativa de Silva *et al.* (2024) reafirma que sobrecarga, desvalorização, violência, conflitos com alunos e falta de suporte organizacional compõem o núcleo dos fatores associados à síndrome.

No campo da saúde mental do trabalho, organismos internacionais vêm reconhecendo a gravidade do problema. As diretrizes da Organização Mundial da Saúde sobre saúde mental no trabalho identificam ocupações essenciais submetidas a elevados níveis de estresse, ansiedade e burnout, entre as quais a docência assume relevância particular em razão de sua carga relacional e institucional (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022). Em consonância com esse diagnóstico, a OPAS assinala que, na CID-11, o burnout passou a ser classificado como fenômeno ocupacional caracterizado por exaustão, distanciamento mental do trabalho e redução da eficácia profissional (OPAS, 2019). Assim, o debate sobre pressão por resultados não é meramente organizacional: ele se conecta diretamente a categorias reconhecidas no campo da saúde pública internacional.

A indisciplina e a violência escolar constituem outro vetor importante de risco ocupacional. Pesquisas qualitativas e revisões apontam que desrespeito, agressividade, ameaças e conflitos com alunos e familiares deterioram o sentimento de segurança no trabalho e ampliam a sobrecarga emocional do professor (Diehl; Carlotto, 2024; Silva *et al.*, 2024). No estudo de Diehl e Carlotto (2024), surgem como estressores significativos a agressividade dos pais, o desrespeito e os problemas de comportamento, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental. Não se trata, portanto, de ocorrências marginais, mas de experiências reiteradas que alteram a qualidade do vínculo pedagógico e o equilíbrio emocional do trabalhador.

Os dados epidemiológicos da saúde ocupacional reforçam essa percepção. O material da Fundacentro relativo ao afastamento por distúrbios musculoesqueléticos explicita que a exposição docente ocorre em ambientes estressantes, com ruído elevado, indisciplina e violência, mostrando a interação entre fatores psicossociais e agravos físicos (FUNDACENTRO,

2024). Além disso, a revisão de Silva *et al.* (2024) é categórica ao sustentar que “As condições de trabalho às quais os professores são submetidos levam, muitas vezes, ao seu desgaste físico e mental”, apontando a violência entre as causas recorrentes do burnout. A citação é particularmente relevante porque evidencia que a violência escolar não deve ser lida apenas como problema disciplinar, mas como determinante do adoecimento ocupacional.

A precariedade da infraestrutura escolar também integra esse quadro de risco. Salas superlotadas, mobiliário inadequado, ventilação deficiente, insuficiência de recursos didáticos e ausência de espaços apropriados para planejamento e repouso ampliam o esforço físico e cognitivo exigido do professor, comprometendo as condições de ensino e a saúde laboral (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005). Em chave normativa, a Recomendação OIT/UNESCO estabelece que recursos materiais, tamanho de turma e organização do trabalho devem ser compatíveis com um ensino eficaz e com a preservação da saúde docente (UNESCO, 1966/1997). O princípio foi reiterado pelo Painel de Alto Nível das Nações Unidas sobre a Profissão Docente, segundo o qual as condições de trabalho devem promover a saúde mental e o bem-estar integral dos professores, incluindo horas de trabalho, tamanho das turmas, deveres não letivos e disponibilidade de recursos e serviços de apoio (Ilo, 2024).

Quando a infraestrutura é insuficiente e o suporte institucional falha, o professor tende a operar sob sensação contínua de improviso e impotência. Esse cenário aumenta a tensão cotidiana, fragiliza a condução pedagógica e pode potencializar tanto sintomas físicos, como dores, fadiga e problemas vocais, quanto sintomas psíquicos, como ansiedade e esgotamento (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005; FUNDACENTRO, 2024b). A invisibilidade social desse sofrimento foi destacada em publicação recente da RBSO, que chama atenção para a tolerância social ao adoecimento docente e para a ausência de intervenções proporcionais à gravidade do problema (FUNDACENTRO, 2024c). Em outras palavras, a precariedade material não apenas adocece; ela também naturaliza esse adoecimento.

Os impactos sobre a saúde física são amplamente documentados. Além das alterações musculoesqueléticas, os problemas de voz aparecem

com destaque nas estatísticas nacionais de afastamento, o que é coerente com a especificidade do trabalho docente, intensamente dependente do uso continuado da voz em ambientes nem sempre acusticamente adequados (FUNDACENTRO, 2024b). Estudos sobre agravos e incapacidades laborais entre profissionais do ensino no Brasil também indicam a relevância epidemiológica desses afastamentos, confirmando que a docência combina exigências biomecânicas, organizacionais e emocionais de maneira particularmente desgastante (Cadernos Saúde Coletiva, 2022). Assim, a saúde do professor deve ser pensada de modo integrado, sem dissociar corpo, voz, postura, ritmo de trabalho e condições ambientais.

No plano mental, a recorrência de estresse, ansiedade, depressão e burnout revela a profundidade do problema. Silveira *et al.* (2014) mostram, em revisão de literatura, que o estresse docente se associa de forma consistente a problemas de saúde e a estratégias de enfrentamento nem sempre suficientes para compensar a intensidade dos estressores ocupacionais. Já Carlotto (2002) assinala que a severidade do burnout em profissionais de ensino pode colocar o magistério entre as ocupações de alto risco, interpretação que permanece atual diante das evidências mais recentes. A revisão de Silva *et al.* (2024) converge com esse diagnóstico ao destacar o crescimento de casos de burnout entre professores e sua vinculação a contextos de desgaste físico e mental, desvalorização e falta de suporte organizacional.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se inadequado tratar o adoecimento docente como falha de adaptação individual. O que os estudos e documentos institucionais demonstram é a presença de fatores estruturais e organizacionais persistentes, cuja superação depende de políticas de prevenção e promoção da saúde no trabalho. O Ministério da Saúde define a síndrome de burnout como distúrbio emocional relacionado a situações de trabalho desgastante e inclui os professores entre os grupos mais vulneráveis, enfatizando a importância do diagnóstico adequado, do acompanhamento profissional e de medidas preventivas no ambiente laboral (BRASIL, [s.d.]). Em escala internacional, UNESCO (2025) e ILO (2024), vêm reiterando que a

valorização docente requer condições de trabalho decentes, apoio psicossocial, participação nas decisões e proteção à saúde mental.

Nesse horizonte, políticas preventivas consistentes precisam combinar intervenções sobre a organização do trabalho e sobre a rede de cuidado aos profissionais. Isso inclui redução da sobrecarga burocrática, garantia de tempo remunerado para planejamento, adequação das jornadas, melhoria da infraestrutura escolar, protocolos efetivos de enfrentamento à violência, acesso a serviços de saúde mental e fortalecimento de espaços institucionais de escuta e participação (ILO; UNESCO, 1966/1997; UNESCO, 2025). Experiências e diretrizes recentes voltadas ao apoio psicossocial de professores, como as produzidas pela UNESCO IICBA, também ressaltam a importância de formação em saúde mental, apoio entre pares e estratégias de regulação emocional articuladas a políticas sistêmicas, e não a soluções individualizantes (UNESCO IICBA, 2023a; UNESCO IICBA, 2023b).

Partindo desse quadro, o presente texto analisa a relação entre condições de trabalho docente e doenças ocupacionais, com foco em sobrecarga, jornadas extensas, pressão por resultados, indisciplina e violência escolar, insuficiência de infraestrutura, impactos sobre a saúde e políticas de prevenção.

2. O ENSINO PODE SER CONSIDERADO UMA PROFISSÃO DE RISCO HOJE EM DIA

A docência ocupa papel central na formação cidadã, na transmissão de conhecimentos e na sustentação do próprio direito à educação; por isso, em termos normativos, o professor é apresentado como profissional estratégico para o desenvolvimento social e nacional. No entanto, a realidade concreta das escolas brasileiras distancia-se desse ideal de valorização: embora a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação reconheçam a importância da valorização dos profissionais da educação, persistem condições de trabalho marcadas por instabilidade, sobrecarga, conflitos e adoecimento. Nesse quadro, o ensino pode ser compreendido hoje como uma

profissão de risco não apenas pela possibilidade de agressões no espaço escolar, mas também porque combina vulnerabilidade institucional, intensificação laboral e impactos físicos e emocionais cumulativos sobre quem ensina (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).

Em primeiro lugar, o risco da docência se evidencia na distância entre a valorização formal prevista em lei e a proteção efetiva oferecida ao trabalhador da educação. A legislação brasileira determina a valorização do magistério, com garantias ligadas a carreira, piso salarial e ingresso por concurso, mas a implementação dessas diretrizes permanece desigual entre redes e entes federativos, o que enfraquece a estabilidade profissional e a continuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).

Quando a proteção trabalhista é insuficiente, a docência passa a conviver com insegurança contratual, descontinuidade de políticas e dificuldade de consolidação de condições dignas de trabalho, situação que compromete tanto a autonomia docente quanto a própria qualidade da educação oferecida. Assim, antes mesmo de se olhar para a sala de aula, já se percebe que o risco ocupacional do professor começa na fragilidade das políticas de valorização e proteção institucional, como aponta o próprio contraste entre os marcos legais e sua concretização incompleta no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2014).

Além disso, a profissão docente tornou-se mais arriscada porque o ato de ensinar foi progressivamente ampliado por um conjunto de tarefas extraclasse e exigências burocráticas que intensificam a jornada e reduzem a proteção do tempo de trabalho. O professor contemporâneo não apenas ministra aulas: ele também planeja, corrige atividades, alimenta plataformas digitais, participa de reuniões, atende famílias, administra conflitos cotidianos e precisa responder a metas e cobranças crescentes, muitas vezes sem o apoio técnico e humano correspondente. A pesquisa de base consultada indica, ainda, a existência de disparidades entre dependências administrativas quanto aos níveis de esforço docente na educação básica, o que reforça a ideia de que a sobrecarga não é episódica, mas estrutural, afetando de maneira distinta as redes de ensino e tornando o trabalho

fragmentado e continuamente expandido (Pesquisa-base, 2026). Nessa perspectiva,

[...] a docência deixa de ser apenas atividade intelectual e relacional para assumir características de trabalho intensificado, com efeitos diretos sobre a qualidade de vida do professor e sobre sua permanência na carreira (Pesquisa-base, 2026, p. 78).

Outro elemento decisivo para caracterizar o ensino como profissão de risco é a violência escolar, que não se limita a episódios extremos, mas inclui agressões verbais, ameaças, desautorização, assédio e deterioração cotidiana das relações de trabalho. Segundo estudo da Universidade Federal de Goiás, divulgado pelo Jornal UFG e repercutido pelo Jornal Opção, a violência contra professores constitui “o sintoma mais visível da precarização do trabalho docente”, formulação importante porque desloca o problema do plano individual para o plano estrutural (UFG, 2025; Jornal Opção, 2025). Isso significa que a insegurança vivida pelo professor não decorre apenas de conflitos isolados, mas também de ambientes escolares fragilizados, carência de mediação institucional e insuficiência de equipes multiprofissionais capazes de enfrentar tensões sociais mais amplas. De acordo com Who (2025):

[...] Soma-se a isso o fato de o magistério da educação básica ser majoritariamente feminino, o que torna pertinente considerar a violência também como questão de gênero e de saúde pública em contextos profissionais, como alertam relatórios recentes da Organização Mundial da Saúde sobre ambientes de prevenção da violência e proteção de mulheres em espaços sociais e laborais (WHO, 2025, p. 12).

Portanto, a violência no cotidiano escolar deve ser lida como expressão aguda de um ambiente de trabalho já marcado pela desproteção. Como consequência desse conjunto de fatores, o adoecimento físico e emocional dos professores torna-se uma dimensão central do risco profissional. A combinação entre insegurança institucional, sobrecarga contínua e exposição à violência favorece quadros de estresse crônico, ansiedade, exaustão, sofrimento psíquico e burnout, além de problemas físicos tradicionalmente associados à docência, como desgaste vocal, distúrbios do sono e dores osteomusculares. Ainda que a pesquisa disponível para esta redação tenha encontrado mais evidências internacionais do que séries estatísticas brasileiras recentes e específicas, ela registrou a relevância

crescente da saúde mental na agenda global, inclusive com declaração política apoiada pela OMS, em 2025, que integra saúde mental e doenças crônicas não transmissíveis como prioridade pública até 2030 (WHO, 2025).

Tal reconhecimento é particularmente importante para o campo educacional, pois indica que o sofrimento psíquico relacionado ao trabalho não pode mais ser tratado como problema privado do indivíduo, mas como questão coletiva de saúde e de organização laboral. Quando ensinar produz exaustão recorrente e desgaste persistente, o risco deixa de ser excepcional e passa a integrar a própria experiência profissional docente (WHO, 2025; Pesquisa-base, 2026).

Diante disso, é possível concluir que o ensino pode, sim, ser considerado uma profissão de risco na atualidade, porque articula vulnerabilidades institucionais, laborais, relacionais e sanitárias que se reforçam mutuamente. A valorização legal do professor, embora indispensável, não basta quando não se converte em carreira estruturada, proteção trabalhista, condições adequadas de exercício, prevenção da violência e políticas permanentes de cuidado à saúde. Por essa razão, reconhecer o risco presente na docência não significa diminuir sua nobreza social, mas admitir que a formação de cidadãos em contextos de precarização exige também proteção concreta a quem ensina.

Nesse sentido, o enfrentamento do problema passa pelo cumprimento efetivo das garantias previstas na legislação educacional brasileira, pela redução da sobrecarga, pela presença de equipes multiprofissionais nas escolas e pela incorporação da saúde mental docente como prioridade pública, em consonância com diretrizes nacionais e com o enfoque internacional de proteção integral ao trabalhador e à saúde mental (BRASIL, 1988; BRASIL, 2014; WHO, 2025).

2.1. Exigências no trabalho de ensino

O debate sobre as exigências no trabalho de ensino requer o abandono de comparações simplificadoras com o trabalho fabril tradicional. Embora a docência não se organize primordialmente em torno da produção padronizada de bens materiais nem apresente, em regra, a mesma exposição

direta a riscos físicos clássicos da indústria, isso não autoriza classificá-la como atividade de baixa exigência. Ao contrário, trata-se de um trabalho cuja especificidade reside em seu caráter intelectual, relacional e orientado para o serviço, voltado à formação humana e à mediação do conhecimento. Como sintetizam estudos sobre o tema, “O trabalho docente é considerado um trabalho imaterial, sendo preponderante a atividade intelectual” (Coutinho *et al.*, 2017, p. 3672). Nessa perspectiva, a exigência não desaparece; ela apenas se desloca para dimensões cognitivas, emocionais, organizacionais e temporais (Lacaz *et al.*, 2017).

Assim, compreender o trabalho docente exige reconhecer que sua menor vinculação a riscos ocupacionais típicos da produção industrial convive com pressões intensas oriundas da organização do trabalho. A ampliação de funções, a redistribuição de tarefas e competências, as relações hierárquicas e de poder, a intensificação da jornada e a invasão do tempo extraclasse produzem formas persistentes de sobrecarga, com efeitos relevantes sobre a saúde física e mental dos professores (Assunção; Oliveira, 2009; Cunha *et al.*, 2022). A tese que orienta este texto é, portanto, a de que a docência difere da produção industrial por ser um trabalho imaterial e de serviço, mas justamente essa natureza não reduz sua dureza: antes, reconfigura o núcleo das exigências para o plano da intensificação organizacional e do adoecimento associado a ela.

Em contraste com a lógica industrial clássica, mais frequentemente associada à fragmentação de tarefas, à padronização do produto e à maior separação entre concepção e execução, o trabalho docente articula, de maneira indissociável, planejamento, realização, avaliação e reelaboração contínua da atividade. O professor não apenas executa uma tarefa prescrita: ele produz boa parte dos meios necessários para realizá-la, como planos de aula, avaliações, materiais didáticos e estratégias pedagógicas, ajustando-os a contextos concretos e frequentemente imprevisíveis, em consonância com a formulação de Tardif e Lessard retomada por Cunha *et al.* (2022). Além disso, “Trata-se de um trabalho que cria produtos imateriais, como o conhecimento, a informação e as relações afetivas” (Coutinho *et al.*, 2017, p.

3672), o que reforça seu caráter de serviço e a centralidade das interações humanas.

Essa natureza específica impede reduzir a docência a uma lógica meramente produtivista ou quantitativa. O resultado do trabalho de ensino não se resume a um objeto entregue ao final do processo, pois depende da relação pedagógica, das condições institucionais e da participação dos estudantes. Por isso, a baixa incidência relativa de riscos físicos clássicos não equivale a simplicidade ocupacional. Assunção e Oliveira (2009) mostram que:

[...] as exigências docentes devem ser compreendidas em chave organizacional, pois a complexidade do trabalho decorre da necessidade de decisões permanentes, do controle simultâneo de múltiplas dimensões da atividade e da responsabilidade por um serviço cujo êxito não é inteiramente padronizável. Em outras palavras, se a docência difere da indústria quanto ao tipo de produto e ao modo de realização, isso não significa menor desgaste, mas exigências de outra natureza (Assunção e Oliveira, 2009, p. 35).

O núcleo dessas exigências aparece com clareza quando se analisa a organização contemporânea do trabalho docente. A atividade profissional não se restringe à aula ministrada, mas abrange planejamento pedagógico, elaboração e correção de avaliações, preenchimento de registros e sistemas, participação em reuniões, conselhos de classe, contato com famílias e envolvimento com a gestão escolar.

Em formulação decisiva, Assunção e Oliveira (2009, p. 351-352) observam que, no plano legal, “o trabalho docente não se restringe à sala de aula”, pois passou a incorporar novas competências e responsabilidades. Tal ampliação representa uma dilatação institucional das atribuições, que redistribui tarefas e torna mais difusas as fronteiras do fazer docente (Assunção; Oliveira, 2009).

É nesse contexto que a intensificação do trabalho se torna categoria central. Segundo Assunção e Oliveira (2009, p. 349):

[...] Sobre a intensificação, são mencionados fatores qualitativos [...] e fatores quantitativos, relacionados ao aumento do volume de tarefas nas escolas”. Os primeiros dizem respeito à transformação da atividade sem o suporte organizacional necessário; os segundos, ao crescimento objetivo do volume de demandas. Ambos convergem para uma situação em que o professor precisa

responder a mais exigências, em menos tempo e com recursos frequentemente insuficientes.

Como acrescentam as mesmas autoras, “A intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente” (Assunção; Oliveira, 2009, p. 366), o que afeta não apenas o trabalhador, mas também a qualidade do serviço educacional prestado, já que limita dimensões centrais da atividade pedagógica.

Além da sobrecarga funcional, a organização do trabalho docente é atravessada por relações hierárquicas e de poder que interferem na autonomia profissional, no reconhecimento e na distribuição dos encargos. No ensino superior, Lacaz *et al.* (2017) identificam fortes pressões organizacionais, produtivismo acadêmico, ampliação da carga de trabalho e controles meritocráticos que ultrapassam a capacidade física e psíquica dos docentes. Nesse cenário, a exigência não provém apenas do número de tarefas, mas da forma como elas são administradas institucionalmente, em ambientes marcados por cobrança de resultados, metas e competição. De modo convergente, Pizzio e Klein (2015) mostram que a precarização modifica a atividade docente, deteriora as relações entre pares e produz mal-estar ligado à divisão do trabalho e à sobrecarga, evidenciando que a gestão e o poder institucional são dimensões centrais para entender o desgaste.

Outro aspecto decisivo é a discrepância entre jornada formal e jornada real. Pesquisa com 204 docentes da educação básica no Rio Grande do Sul revelou que 83,3% trabalhavam 40 horas semanais ou mais, 43,7% atuavam em mais de uma escola e 55,8% exerciam o trabalho mesmo quando doentes (Cunha *et al.*, 2022). Os dados mostram que a carga laboral extrapola o tempo oficialmente reconhecido e invade o espaço doméstico, convertendo o professor em alguém permanentemente mobilizado por tarefas visíveis e invisíveis. A formulação de uma docente entrevistada traduz essa experiência de modo contundente: “Você trabalha só quatro horas, mas é só quatro horas ali dentro, né!? Você trabalha toda hora” (Cunha *et al.*, 2022). No mesmo sentido, Lacaz *et al.* (2017, p. 3673) assinalam que o docente frequentemente “trabalha à noite, nos feriados e finais de semana”, o que confirma o alargamento contínuo da jornada para além do tempo contratual.

Essa expansão do trabalho para fora da escola ou da universidade atinge também a esfera subjetiva e familiar, pois o professor permanece mentalmente vinculado às demandas da atividade mesmo nos períodos de descanso. Cunha *et al.* (2022) destacam que:

[...] o trabalho docente invade a vida doméstica e, no caso das mulheres, articula-se ainda ao trabalho de cuidado e às responsabilidades familiares, reforçando processos de sobrecarga e auto intensificação. Tal quadro ajuda a explicar por que a exigência docente costuma ser invisibilizada: ela não se manifesta apenas em acidentes ou agentes físicos evidentes, mas em disponibilidade permanente, tensão contínua e responsabilização difusa. Nessa perspectiva, a docência se afasta do risco físico clássico sem se aproximar, por isso, de uma condição de trabalho leve; ao contrário, ela se estrutura como atividade de alta demanda psicossocial e temporal (Cunha *et al.*, 2022, p. 69).

Os impactos sobre a saúde confirmam essa interpretação. No estudo de Cunha *et al.* (2022), 62,4% dos docentes relataram desgaste emocional e 62,9%, esgotamento mental; também apareceram com frequência dores nas costas, problemas de voz, dores de cabeça e insônia. Tais achados dialogam com Karmann e Lancman (2013), que associam o uso intenso da voz, a ausência de pausas e a necessidade de lidar com ruídos, interrupções e imprevisibilidades ao adoecimento do corpo e da mente.

No ensino superior, Lacaz *et al.* (2017) destacam a prevalência de cansaço mental, estresse, ansiedade e exaustão emocional, enquanto Pizzio e Klein (2015) registram adoecimento relacionado à precarização das condições e da organização do trabalho. Portanto, a menor exposição a riscos físicos clássicos não significa trabalho saudável: no caso docente, o adoecimento decorre sobretudo da combinação entre intensificação, pressão organizacional, perda de autonomia e prolongamento da jornada.

Diante disso, conclui-se que o trabalho docente se distingue da produção industrial por seu caráter intelectual, imaterial e orientado ao serviço, mas essa diferença não reduz o nível de exigência da atividade. Ao contrário, desloca o centro do problema para a organização do trabalho, para a ampliação das atribuições e para as relações institucionais que regulam a docência (Coutinho *et al.*, 2017; Assunção; Oliveira, 2009). Como mostrou o desenvolvimento, o professor não produz bens materiais padronizados, e sim um serviço formativo que exige intensa mobilização cognitiva, relacional e

emocional; simultaneamente, a redistribuição de tarefas, a intensificação quantitativa e qualitativa e o produtivismo comprometem a qualidade do trabalho e a saúde dos profissionais (Lacaz *et al.*, 2017; Cunha *et al.*, 2022).

Reconhecer essa complexidade é condição para enfrentar de modo adequado as exigências no trabalho de ensino. Isso implica superar visões que associam desgaste apenas a riscos físicos visíveis e admitir que a docência pode ser profundamente penosa em razão de pressões organizacionais contínuas, jornadas alargadas e formas sutis de controle e desvalorização. Desse modo, pensar políticas de valorização docente, gestão institucional mais racional e proteção efetiva à saúde dos profissionais da educação não é um complemento periférico, mas uma exigência coerente com a própria natureza do trabalho de ensino (Pizzio; Klein, 2015; Karmann; Lancman, 2013).

2.2. Transtornos psicológicos e psicossomáticos em professores

Conforme Carballo e Lucca (2023), a saúde mental dos professores consolidou-se como tema central no debate acadêmico e social porque o trabalho docente, nas últimas décadas, passou a reunir exigências pedagógicas, emocionais, administrativas e relacionais cada vez mais intensas. Esse processo não pode ser compreendido como simples fragilidade individual, mas como expressão de mudanças nas condições concretas de exercício da docência, marcadas por ampliação de responsabilidades, pressão por resultados e sobrecarga ocupacional, especialmente em contextos de maior precarização institucional.

Nesse cenário, como apontam Diehl e Marín (2016), os transtornos psicológicos e psicossomáticos mais recorrentes entre professores incluem estresse, ansiedade, depressão, transtornos mentais comuns e síndrome de burnout, frequentemente acompanhados por manifestações corporais. Para os autores:

[...] A síndrome de burnout, em particular, é descrita como resposta ao estresse laboral crônico e se organiza em torno de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional, enquanto o sofrimento psíquico também pode se expressar por fadiga, cefaleias, alterações do sono, dores musculares e queixas

gastrointestinais, evidenciando a articulação entre corpo, trabalho e subjetividade (Diehl e Marín, 2016, p. 89).

A literatura nacional indica que o adoecimento mental docente possui magnitude expressiva e recorrente. Em revisão sistemática sobre professores brasileiros, Diehl e Marín (2016) observaram predominância de investigações sobre burnout, estresse e ansiedade, o que revela não apenas a frequência desses agravos, mas também sua centralidade na compreensão do sofrimento ocupacional da categoria.

Em convergência, a revisão de Souza, Carballo e Lucca (2023) mostra que os transtornos mentais comuns, incluindo ansiedade e depressão, figuram entre os principais motivos de adoecimento e afastamento do trabalho entre professores.

Além das revisões, conforme Freitas *et al.* (2021), estudos empíricos reforçam a relevância do problema ao apresentar percentuais elevados de sofrimento psíquico em diferentes segmentos da docência. Em pesquisa com professores municipais de João Pessoa, identificaram-se 33,6% de alto nível de exaustão emocional, 8,3% de alta despersonalização e 43,4% de baixa realização profissional, indicadores compatíveis com importante desgaste ocupacional, conforme discorrem Batista *et al.*, (2010).

Já entre docentes da educação infantil e fundamental, verificou-se que aproximadamente metade dos participantes apresentava níveis de ansiedade e/ou depressão suficientemente elevados para comprometer o ato educativo, ao passo que, no ensino superior durante a pandemia de COVID-19, também foram observadas prevalências expressivas de sintomas de depressão, ansiedade e estresse, embora variáveis conforme o contexto e os instrumentos utilizados.

As evidências disponíveis conforme alude Costa *et al.* (2025), apontam que esse adoecimento está fortemente vinculado à organização do trabalho docente. Sobrecarga, intensificação das tarefas, acúmulo de funções dentro e fora da sala de aula, pressão por desempenho, excesso de burocracia, pouco controle sobre o tempo de trabalho, classes numerosas e escassez de recursos materiais aparecem de modo reiterado como fatores associados ao sofrimento psíquico dos professores. Assim, o problema

emerge menos como evento isolado e mais como produto de ambientes laborais marcados por exigências elevadas e suporte insuficiente.

A esse conjunto somam-se fatores relacionais e institucionais que agravam o quadro. Dessa maneira segundo Souza, Carballo e Lucca (2023), a literatura identifica a violência física e psicológica no ambiente escolar, os conflitos com alunos, famílias e gestores, a falta de apoio institucional e o baixo reconhecimento social da profissão como elementos que ampliam a vulnerabilidade dos docentes ao esgotamento e a outros transtornos. Em vez de representar apenas um problema clínico individual, o adoecimento psíquico dos professores revela, portanto, o desgaste produzido por relações de trabalho tensionadas e por estruturas escolares pouco protetivas.

Embora variáveis sociodemográficas apareçam associadas a maior vulnerabilidade em parte dos estudos, elas não explicam sozinhas o fenômeno. Revisões e investigações empíricas de acordo com Batista *et al.* (2010), apontam maior frequência de burnout em alguns perfis, como professores mais jovens, mulheres, profissionais sem filhos ou insatisfeitos com o trabalho, mas tais características devem ser interpretadas em articulação com vínculos empregatícios, jornadas e condições institucionais concretas. No caso dos professores universitários durante a pandemia, por exemplo, sintomas de ansiedade estiveram associados a maior idade e ausência de companheiro fixo, enquanto sintomas depressivos se relacionaram ao trabalho em mais de uma instituição, o que reforça a importância do contexto ocupacional sobre a leitura dos dados individuais, conforme alude Freitas *et al.* (2021).

Do ponto de vista clínico e ocupacional, como informe Freitas *et al.* (2021), o adoecimento docente se manifesta por ansiedade, estresse, depressão, exaustão, irritabilidade, desânimo, perda de motivação e prejuízo emocional continuado. Tais manifestações indicam que o sofrimento psíquico não se restringe a estados passageiros de cansaço, mas pode comprometer a qualidade de vida, a capacidade de concentração e o funcionamento profissional do professor. Em especial, a síndrome de burnout tem sido associada a perda de entusiasmo, sensação de esgotamento e

enfraquecimento do vínculo subjetivo com o trabalho, com repercussões importantes na atuação pedagógica.

As expressões psicossomáticas segundo Diehl e Marí (2016), desse sofrimento confirmam que a sobrecarga mental repercute diretamente no corpo. Revisões sobre burnout e saúde mental docente descrevem fadiga crônica, tensão muscular, cefaleias, distúrbios do sono, dores osteomusculares, sintomas gastrointestinais e até alterações cardiovasculares como manifestações relacionadas ao estresse laboral prolongado. Desse modo, a dimensão psicossomática não reduz a gravidade do problema a um suposto desconforto subjetivo, mas evidencia a integração entre desgaste psíquico, condições de trabalho e adoecimento corporal entre professores.

As consequências desse quadro conforme Ferreira Costa e Pedro Silva (2019), ultrapassam a esfera individual e alcançam o próprio funcionamento do trabalho docente. O sofrimento mental está associado a absenteísmo, afastamentos por motivos de saúde, queda de desempenho, comprometimento da criatividade, redução da concentração e prejuízo na relação pedagógica. Em professores com ansiedade e depressão, observa-se impacto direto sobre o ato educativo, enquanto o burnout tende a favorecer distanciamento afetivo, perda do entusiasmo e enfraquecimento da mediação pedagógica, com repercussões no cotidiano escolar.

Quando esses agravos se tornam frequentes, segundo Costa *et al.* (2025), deixam de ser um problema estritamente privado e passam a configurar questão de saúde pública e de gestão educacional. Os custos sociais e institucionais incluem rotatividade, continuidade prejudicada do trabalho pedagógico, aumento de licenças e enfraquecimento das condições de ensino, o que afeta não apenas os profissionais adoecidos, mas também estudantes e redes escolares. Por isso, reconhecer o adoecimento mental docente como problema coletivo é condição para respostas institucionais adequadas e para a formulação de políticas de prevenção e cuidado mais consistentes.

De acordo com Freitas *et al.* (2021), o contexto da pandemia de COVID-19 agravou um processo que já estava em curso, sem, contudo, criá-lo. A rápida transição para atividades remotas, o aumento do tempo

conectado, a adaptação forçada a novas metodologias e a intensificação da sobrecarga emocional ampliaram a exposição dos docentes a sintomas de depressão, ansiedade e estresse. Nesse sentido, os dados obtidos com professores universitários durante a pandemia funcionam como recorte contemporâneo de um problema estrutural mais amplo, já identificado anteriormente na literatura sobre saúde mental docente.

Em síntese, de acordo com Souza; Carballo Lucca (2023), as evidências convergem para a compreensão de que os transtornos psicológicos e psicossomáticos em professores resultam da interação entre exigências laborais intensas, condições precárias de trabalho e fatores psicossociais que se acumulam ao longo do exercício profissional. Burnout, ansiedade, estresse, depressão e sintomas físicos recorrentes não aparecem como eventos marginais, mas como expressões de um processo de desgaste que compromete a saúde, a permanência no trabalho e a qualidade da educação oferecida. Assim, a docência se apresenta como atividade particularmente suscetível ao adoecimento quando exercida em contextos de sobrecarga e baixo suporte institucional.

Diante disso, conforme Costa *et al.* (2025), o enfrentamento do problema exige valorização profissional, melhoria das condições de trabalho, fortalecimento do apoio institucional e políticas articuladas entre educação e saúde para promoção da saúde mental docente. Ambientes escolares mais seguros, organização laboral menos extenuante, reconhecimento social da profissão e acesso a cuidado especializado são medidas coerentes com as evidências levantadas e com o reconhecimento institucional do burnout como agravo relacionado ao trabalho. Cuidar da saúde mental dos professores, portanto, não é apenas proteger indivíduos, mas sustentar a qualidade do processo educativo e a própria função social da escola (MINISTÉRIO DA SAÚDE, [s.d.]).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, teve por objetivo analisar as principais doenças que acometem professores em decorrência das condições de trabalho. As condições de trabalho docente, marcadas por sobrecarga de tarefas, intensificação das demandas institucionais, precarização dos vínculos laborais e insuficiência de recursos materiais e humanos, revelam um cenário que afeta de modo direto a saúde dos professores e a qualidade do processo educativo. Ao longo da análise desses temas, observa-se que o exercício da docência, embora socialmente essencial, tem sido desenvolvido em contextos cada vez mais adversos, nos quais a ampliação de responsabilidades não é acompanhada por reconhecimento profissional, suporte institucional nem condições adequadas para o desempenho do trabalho. Como resultado, a atividade docente deixa de ser compreendida apenas como prática pedagógica e passa a ser reconhecida também como uma ocupação fortemente exposta ao adoecimento físico e mental.

Nesse contexto, o trabalho de ensino pode ser entendido, na atualidade, como uma profissão de risco, não apenas pelos esforços contínuos de natureza cognitiva e emocional que exige, mas também pela exposição prolongada a fatores estressores organizacionais e relacionais. A pressão por resultados, a cobrança por desempenho, a necessidade de lidar com conflitos escolares, a multiplicidade de funções assumidas no cotidiano e a baixa valorização social da carreira configuram um ambiente propício ao desgaste ocupacional. Os resultados mais evidentes desse processo manifestam-se no aumento de afastamentos por problemas de saúde, na redução da satisfação profissional, no comprometimento da identidade docente e na perda gradual das condições subjetivas necessárias para o ensino com qualidade.

As exigências presentes no trabalho docente contemporâneo extrapolam o espaço da sala de aula e abrangem planejamento, avaliação, burocracias institucionais, adaptação constante a reformas educacionais e disponibilidade quase permanente para responder a diferentes demandas. Tal configuração intensifica o ritmo de trabalho e limita o tempo de descanso, recuperação e cuidado de si. Em consequência, a docência passa a operar sob uma lógica de exaustão contínua, em que o esforço individual do

professor é frequentemente mobilizado para compensar carências estruturais do sistema educacional. Esse quadro evidencia que o adoecimento não decorre de fragilidades individuais, mas de condições concretas de trabalho que produzem desgaste acumulado e vulnerabilizam os profissionais.

Entre os impactos mais recorrentes, destacam-se os transtornos psicológicos e psicossomáticos, como ansiedade, estresse crônico, depressão, síndrome de burnout, distúrbios do sono, alterações vocais, dores musculoesqueléticas, cefaleias e outros sintomas associados à sobrecarga laboral. Tais manifestações indicam que o sofrimento docente não se restringe à dimensão emocional, mas se expressa também no corpo, tornando visível a relação entre organização do trabalho e adoecimento. Os resultados observados apontam para um ciclo preocupante: quanto mais precarizadas são as condições de trabalho, maiores tendem a ser os níveis de sofrimento e adoecimento; e quanto maior o adoecimento, mais comprometidos ficam o desempenho profissional, os vínculos com a escola e a permanência na carreira.

Diante disso, conclui-se que a discussão sobre saúde docente deve ocupar lugar central nas políticas educacionais e nas estratégias de gestão escolar. O enfrentamento desse problema exige ações que ultrapassem respostas pontuais e individualizantes, demandando investimentos em melhores condições de trabalho, valorização profissional, redução da sobrecarga, apoio psicossocial e construção de ambientes institucionais mais saudáveis. Em síntese, os resultados analisados demonstram que a proteção à saúde física e mental dos professores não constitui apenas uma questão de bem-estar individual, mas uma condição indispensável para a sustentabilidade da profissão docente e para a efetivação de uma educação de qualidade socialmente comprometida.

A análise das fontes verificáveis reunidas confirma que as doenças ocupacionais entre docentes decorrem de um conjunto articulado de condições de trabalho adversas. Sobrecarga, intensificação da jornada, pressão por resultados, violência escolar, precariedade da infraestrutura e insuficiência de apoio institucional formam um ambiente ocupacional propício ao desgaste contínuo, com repercussões mensuráveis sobre a saúde

física e mental dos professores. Longe de constituir desvio individual, o adoecimento aparece como expressão de problemas estruturais do trabalho educacional.

Conclui por essa razão, qualquer resposta socialmente responsável ao tema exige a superação de abordagens que culpabilizam o professor e invisibilizam os determinantes organizacionais do sofrimento laboral. A valorização da docência pressupõe condições concretas de trabalho compatíveis com o exercício pedagógico e com a preservação da saúde, conforme já reconhecem tanto a produção científica quanto os marcos internacionais da OIT e da UNESCO. Em termos acadêmicos e políticos, isso significa reconhecer que proteger a saúde docente é proteger a própria qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000200003.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal et al. **Prevalência da síndrome de burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB**. Revista Brasileira de Epidemiologia, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 502-512, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/74MV3CfF8g6vSHjWMQJFqkp?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Síndrome de burnout**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

BRIJOVÁ, Eva *et al.* Classification of Determinants of Burnout Syndrome in Terms of Personality Traits of Public Administration Managers. **Social Sciences**, Basel, v. 11, n. 9, p. 413, set. 2022. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-0760/11/9/413>. Acesso em: 9 jun. 2026.

CADERNOS SAÚDE COLETIVA. Agravos e incapacidades para o trabalho entre profissionais do ensino: análise dos registros oficiais no Brasil. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1414-462X202230020400>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadsc/a/d9x6QYCVsYVzHYqXqHJLn8m/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2026.

CAMPOS, T.; VÉRAS, R. M.; ARAÚJO, T. M. Trabalho docente em universidades públicas brasileiras e adoecimento mental: uma revisão bibliográfica. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.15193>. Acesso em: 9 jun. 2026.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFpgCNqgLHS3ppm/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2026.

COSTA, Ana Cristina Santiago da *et al.* **Risk factors for the mental health of basic education teachers in Brazil**: integrative review. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, [s.l.], 2025. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12795509>. Acesso em: 10 jun. 2026.

COUTINHO, Maria Chalfin; MAGRO, Márcia Luiza Pit Dal; BUDDE, Cristiane. **Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 3667-3675, 2017.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo *et al.* **Trabalhando todo o tempo**: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e244193, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248244193.

DIEHL, L.; CARLOTTO, M. S. Percepção de estressores ocupacionais em professores dos diferentes níveis de ensino: uma análise qualitativa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, e260060, 2024. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392024-260060>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TYwLsGD6Kx94PSWh6Qr3psR/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2026.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. **Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura.** Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005. Acesso em: 10 jun. 2026.

EDUCAÇÃO E PESQUISA. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy>. Acesso em: 9 jun. 2026.

FERREIRA-COSTA, Rodolfo Quadros; PEDRO-SILVA, Nelson. **Níveis de ansiedade e depressão entre professores do Ensino Infantil e Fundamental.** Pro-Posições, Campinas, v. 30, e20160143, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/prLXmmdXG3hdQWTSBgm6jZD?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2026.

FOLAYAN, Morenike Oluwatoyin *et al.* Moderating effects of resilience on psychosocial factors associated with health-related quality of life of historical and archaeological site workers. **PLoS ONE**, San Francisco, v. 18, n. 4, e0284350, abr. 2023.

FREITAS, Rafael Fernandes *et al.* **Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19.** Jornal Brasileiro de Psiquiatria, Rio de Janeiro, v. 70, n. 4, p. 283-292, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/8DKtKHH8xFrMjSjTr7X93Lt?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2026.

FUNDACENTRO. Invisibilidade social do adoecimento de professores da educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 49, 2024c. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6369/16323pt2024v49edepi21>. Acesso em: 9 jun. 2026.

FUNDACENTRO. Questões relacionadas à saúde dos professores são discutidas na RBSO. Brasília, DF: Fundacentro, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/fundacentro/pt-br/comunicacao/noticias/noticias/2024/agosto/questoes-relacionadas-a-saude-dos-professores-sao-discutidas-na-rbso>. Acesso em: 9 jun. 2026.

FUNDACENTRO. Trabalho e saúde dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 49, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6369/15223pt2024v49edepi20>. Acesso em: 9 jun. 2026.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**,

São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2026.

ILO. **Transforming the Teaching Profession: recommendations and summary of deliberations**. Geneva: International Labour Office, 2024. Disponível em: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/publication/wcms_912921.pdf. Acesso em: 9 jun. 2026.

ILO; UNESCO. **Recommendation concerning the Status of Teachers (1966); Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997)**. Geneva: ILO; Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf. Acesso em: 9 jun. 2026.

JORNAL OPÇÃO. Violência contra professores como sintoma da precarização. Goiânia, 2025. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br>. Acesso em: 9 jun. 2026.

JORNAL UFG. Violência contra professores é fruto da precarização do trabalho. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2025. Disponível em: <https://jornalufg.com.br>. Acesso em: 9 jun. 2026.

JUY, R. *et al.* Psychosocial Factors Associated with Burnout Syndrome in Healthcare Workers. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 19, n. 12, 2022.

KARMANN, Delmira de Fraga e; LANCMAN, Selma. **Professor: intensificação do trabalho e o uso da voz**. *Audiology - Communication Research*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 162-170, 2013. DOI: 10.1590/S2317-64312013000300005.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro et al. **A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 3667-3675, 2017. DOI: 10.1590/1413-812320172211.01192016.

MELGUIZO-IBÁÑEZ, Eduardo *et al.* Burnout Syndrome, Stress and Study Hours in the Selection Process for Educational Teaching Staff: The Role of Resilience—An Explanatory Model. **Social Sciences**, Basel, v. 12, n. 4, p. 242, abr. 2023. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2076-0760/12/4/242>>. Acesso em: 9 jun. 2026. [1]

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). Síndrome de burnout. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 10 jun. 2026.

OPAS. **CID: burnout é um fenômeno ocupacional**. Washington, DC: Organização Pan-Americana da Saúde, 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/28-5-2019-cid-burnout-e-um-fenomeno-ocupacional>. Acesso em: 9 jun. 2026.

PIGNATA, Silvia. Psychosocial Factors That Influence the Health of Workers in Contemporary Workplaces. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basel, v. 19, n. 21, art. 14016, p. 1-4, out. 2022. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/1660-4601/19/21/14016>>. Acesso em: 9 jun. 2026. [1]

PIZZIO, Alex; KLEIN, Karla. **Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 493-513, jun. 2015. DOI: 10.1590/ES0101-73302015124201.

PRECIADO SERRANO, María de Lourdes *et al.* Relación entre factores psicosociales, agotamiento emocional laboral y burnout en odontólogos Mexicanos. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 1-11, jun. 2017. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2018-19560-012>>. Acesso em: 9 jun. 2026. [1]

SILVA, A. K. A.; OLIVEIRA, E. N.; CORDEIRO, J. W. P.; SOUZA, A. G.; PEREIRA, P. S.; OLIVEIRA NETA, R. A. Síndrome de burnout em professores e suas causas: uma revisão integrativa. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 48, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22278/2318-2660.2024.v48.n2.a4067>. Disponível em: <https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/4067>. Acesso em: 9 jun. 2026.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; PAULA, K. M. P.; BATISTA, E. P. Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 15-36, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bPDgWC8X4KbncZ8VNxFdHsn/?lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2026.

SOUZA, Maria Cláudia Lima; CARBALLO, Flávia Pileggi; LUCCA, Sérgio Roberto de. **Fatores psicossociais e síndrome de burnout em professores da educação básica**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, e235165, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/KywSvctFmmvwV9bFmpfTy3K?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2026.

THOMAS, J. *et al.* Understanding the factors affecting teachers' burnout: A systematic review of literature. **Journal of Vocational Behavior**, New York, v. 120, 2020

TRIGO, Telma Ramos; TENG, Chei Tung; HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. **Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos**

psiquiátricos. Revista de Psiquiatria Clínica, São Paulo, v. 34, n. 5, p. 223-233, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rpc/a/6CTppSZ6X5ZZLY5bXPPFB7S?lang=pt>.

Acesso em: 10 jun. 2026.

UNESCO IICBA. **Burnout among teachers.** Addis Ababa: UNESCO IICBA, 2023a. (Brief 2023-41). Disponível em:

[https://www.iicba.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/11/Brief 2023-41.pdf](https://www.iicba.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/11/Brief%2023-41.pdf). Acesso em: 9 jun. 2026.

UNESCO IICBA. **Strengthening mental health and psychosocial support for pre- and in-service teachers in Africa.** Addis Ababa: UNESCO IICBA, 2023b. Disponível em:

[https://www.iicba.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/UNESCO-IICBA MHPSS for Teachers Training Guide%2C 05-Oct-2023.pdf](https://www.iicba.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/UNESCO-IICBA_MHPSS_for_Teachers_Training_Guide%2C_05-Oct-2023.pdf).

Acesso em: 9 jun. 2026.

UNESCO. **Protecting professional teachers, protecting education.** Paris: UNESCO, 2025. Disponível em:

<https://www.unesco.org/en/articles/protecting-professional-teachers-protecting-education>. Acesso em: 9 jun. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO guidelines on mental health at work.** Geneva: World Health Organization, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052>. Acesso em: 9 jun. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Lifetime toll: 840 million women faced partner or sexual violence.** Geneva: WHO, 2025. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/19-11-2025-lifetime-toll--840-million-women-faced-partner-or-sexual-violence>. Acesso em: 9 jun. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Saving lives, spending less: NCDs investment case.** Geneva: WHO, 2025. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/18-09-2025-who-urges-cost-effective-solutions-on-ncds-and-mental-health-amidst-slowng-progress>. Acesso em: 9 jun. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Violence against women prevalence estimates,** 2023. Geneva: WHO, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240116962>. Acesso em: 9 jun. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World leaders adopt a historic global declaration on noncommunicable diseases and mental health.** Geneva: WHO, 2025. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/16-12-2025-world-leaders-adopt-a-historic-global-declaration-on-noncommunicable-diseases-and-mental-health>. Acesso em: 9 jun. 2026.

DA LÓGICA FORMAL À LÓGICA DO PREFERÍVEL: A CRÍTICA PERELMANIANA AO POSITIVISMO E AO RACIONALISMO CARTESIANO — IMPLICAÇÕES PARA A FILOSOFIA DO DIREITO

Artur Eduardo da Silva Neto⁷

RESUMO

O artigo examina a inflexão teórica pela qual Chaïm Perelman abandona o projeto de formalização lógica dos valores e formula uma racionalidade argumentativa centrada no preferível. O problema de pesquisa consiste em compreender de que modo a crítica perelmaniana ao positivismo e ao racionalismo cartesiano desloca a reflexão sobre justiça, valor e decisão do paradigma da evidência necessária para o paradigma da adesão racional. Sustenta-se a hipótese de que tal deslocamento não representa ruptura com a razão, mas ampliação de seu alcance, especialmente nos domínios em que a demonstração formal se mostra insuficiente. Metodologicamente, trata-se de estudo qualitativo, bibliográfico e teórico-interpretativo, baseado na reconstrução do itinerário conceitual que conduz da lógica formal à Nova Retórica. A análise privilegia a crítica ao modelo demonstrativo, a insuficiência do formalismo diante dos juízos de valor e a constituição da lógica do preferível como eixo de uma racionalidade prática fundada em auditório, adesão, acordos e hierarquias valorativas. Como resultado esperado, o texto demonstra que o núcleo filosófico da Nova Retórica reside menos em uma mera reabilitação da tradição retórica e mais em uma revisão das condições de legitimidade do raciocínio sobre normas, valores e escolhas. Conclui-se que a contribuição de Perelman consiste em reabrir, sob bases argumentativas, o problema moderno da racionalidade prática.

Palavras-chave: Chaïm Perelman; Nova Retórica; lógica do preferível; positivismo; racionalidade prática.

ABSTRACT

The article examines the theoretical shift through which Chaïm Perelman abandons the project of a logical formalization of values and formulates an argumentative rationality centered on the preferable. The research problem is to understand how Perelman's critique of positivism and Cartesian rationalism moves reflection on justice, value, and decision from the paradigm of necessary evidence to the paradigm of rational adherence. The central hypothesis is that this shift does not amount to a break with reason, but rather to an expansion of its scope, especially in domains where formal demonstration proves insufficient. Methodologically, this is a qualitative, bibliographical, and theoretical-interpretive study based on the reconstruction of the conceptual itinerary leading from formal logic to the New Rhetoric. The analysis emphasizes the critique of the demonstrative model, the inadequacy of formalism in dealing with value judgments, and the constitution of the logic of the preferable as the core of a practical rationality grounded in audience, adherence, agreements, and value hierarchies. The

⁷ Doutorado em Ciências da Educação. artur_eduardo@yahoo.com.br

expected result is to show that the philosophical nucleus of the New Rhetoric lies less in a mere rehabilitation of rhetoric and more in a revision of the conditions of legitimacy of reasoning about norms, values, and choices. It is concluded that Perelman's contribution lies in reopening, on argumentative grounds, the modern problem of practical rationality.

Keywords: Chaim Perelman; New Rhetoric; logic of the preferable; positivism; practical rationality.

1. INTRODUÇÃO

Entre os deslocamentos teóricos mais relevantes do século XX para a compreensão da racionalidade prática, poucos têm o alcance daquele promovido por Chaïm Perelman ao retirar a demonstração do centro exclusivo da discussão filosófica e recolocar a argumentação em primeiro plano. A importância desse movimento não decorre apenas da reabilitação da retórica como objeto legítimo de investigação. Ela decorre, sobretudo, do fato de atingir um nervo exposto da modernidade: a convicção de que só o raciocínio marcado pela necessidade formal poderia reivindicar validade racional. Perelman reage a esse pressuposto e mostra que juízos sobre justiça, valor e decisão escapam ao molde da evidência apodítica (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Gross; Dearin, 2003). Não se trata, portanto, de uma questão periférica, mas de um problema que incide sobre a própria definição do que se reconhece como razão.

Esse deslocamento ganha densidade quando se observa o ponto de partida do filósofo belga. Antes de formular a Nova Retórica, Perelman investiu na possibilidade de uma ordenação lógico-formal dos valores, movido pelo desejo de encontrar critérios rigorosos para o tratamento de noções como justiça, igualdade e legitimidade. A inflexão posterior não resulta, assim, de uma recusa apressada da lógica, mas do reconhecimento de que a experiência prática, sobretudo no direito, apresenta estruturas de justificação que escapam ao modelo estritamente formal. Convém destacar que essa trajetória intelectual é decisiva para a correta leitura de sua obra madura: a teoria da argumentação nasce do fracasso de uma ambição logicista, não de uma simpatia inicial pela indeterminação (Oliveira, 2007; Gross; Dearin, 2003; Perelman, 1999).

A tensão teórica que emerge desse percurso opõe dois regimes de racionalidade. De um lado, está a tradição pós-cartesiana, que privilegia clareza, distinção, univocidade e necessidade demonstrativa como critérios superiores do conhecimento. De outro, aparece o domínio das controvérsias concretas, no qual as decisões humanas dependem de valorações, hierarquias e escolhas prudenciais. O que Perelman contesta não é o valor da demonstração em seu campo próprio, mas a pretensão de universalizar esse modelo a toda forma de juízo racional. É precisamente aí que sua crítica ao positivismo e ao racionalismo cartesiano ganha força filosófica: ela denuncia a insuficiência de um paradigma que, ao procurar eliminar a controvérsia, termina por obscurecer a racionalidade específica do dissenso argumentado (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Perelman, 1999).

Quando esse debate é transportado para o terreno jurídico e moral, o limite do formalismo se torna ainda mais visível. Normas, precedentes, valores e interpretações não operam como entidades autossuficientes, dedutivamente fechadas sobre si mesmas; sua aplicação depende de enquadramentos discursivos, de critérios de relevância e de modos socialmente partilhados de justificação. Cumpre notar que, nesse ponto, a crítica perelmaniana encontra seu objeto mais concreto: a pretensão de resolver problemas práticos complexos por simples derivação lógica acaba por negligenciar o papel da linguagem natural, da persuasão racional e da adesão dos auditórios. A consequência é clara: o problema dos valores não desaparece quando se impõe uma gramática formal; ele apenas retorna, de maneira mal resolvida, no momento da interpretação e da decisão (Oliveira, 2007; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Perelman, 1999).

É nesse cenário que a lógica do preferível assume função teórica central. Longe de representar um abandono do rigor, ela redefine o âmbito em que o rigor deve ser procurado. Já não se trata de provar a necessidade de uma conclusão segundo padrões matemáticos, mas de justificar racionalmente escolhas em contextos nos quais a divergência é constitutiva do próprio objeto. A noção de preferível, articulada com auditório, adesão, acordos e hierarquias de valores, permite compreender como a argumentação opera sem cair nem no decisionismo arbitrário nem na ficção

de uma neutralidade absoluta. Observa-se, assim, que Perelman amplia a ideia de racionalidade ao reconhecer que o razoável possui critérios próprios de consistência e legitimidade (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Gross; Dearin, 2003).

Embora esse deslocamento seja decisivo, a recepção de Perelman concentrou-se, com frequência e com razão, no auditório universal, nas técnicas argumentativas e na revalorização da epidítica. O problema é que esse foco nem sempre veio acompanhado da mesma atenção ao núcleo antipositivista e anticartesiano sem o qual a emergência da Nova Retórica perde parte de sua inteligibilidade. Daí surge um efeito teórico peculiar: a obra acaba sendo lida, por vezes, como simples retorno à tradição retórica, quando também opera como crítica aos limites epistemológicos da modernidade racionalista. É nesse ponto que o presente artigo se situa, sustentando que a lógica do preferível só se deixa compreender plenamente quando reconduzida ao conflito filosófico que a produziu (Gross; Dearin, 2003; Oliveira, 2007).

Com base nessa problemática, o texto investiga de que modo a crítica perelmaniana ao positivismo e ao racionalismo cartesiano fundamenta a passagem da lógica formal para a lógica do preferível. A hipótese defendida é a de que essa passagem não conduz ao relativismo, mas à reconstrução de uma racionalidade prática de caráter argumentativo, intersubjetivo e justificável. Para desenvolver essa proposta, adota-se uma abordagem qualitativa, bibliográfica e teórico-interpretativa, orientada pela reconstrução do itinerário conceitual que vai da tentativa de formalização dos valores ao reconhecimento da argumentação como espaço próprio do razoável. Em termos analíticos, interessa menos repetir a cronologia do pensamento perelmaniano e mais explicitar a coerência interna de sua ruptura (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Perelman, 1999; Oliveira, 2007).

A estrutura do artigo acompanha essa direção. Após esta introdução, a seção metodológica expõe o desenho da pesquisa e os critérios de análise do corpus teórico. Em seguida, os resultados reconstroem os limites do paradigma demonstrativo e a formulação da lógica do preferível. A discussão, por sua vez, sintetiza os achados à luz da literatura especializada e explicita a

contribuição do estudo para os debates sobre racionalidade prática, teoria da argumentação e filosofia do direito. Ao final, sustenta-se que a originalidade de Perelman está em mostrar que a razão não se enfraquece quando abandona o ideal da evidência total; em certos domínios, ela finalmente começa a funcionar de modo mais honesto.

2 METODOLOGIA

2.1 Abordagem metodológica

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza teórico-interpretativa, porque o problema investigado não envolve mensuração de variáveis empíricas, mas a reconstrução de um deslocamento conceitual no interior da obra de Chaïm Perelman. Trata-se de compreender como a crítica ao positivismo e ao racionalismo cartesiano reorganiza os critérios de racionalidade aplicáveis aos juízos de valor, às decisões normativas e às formas de justificação prática. Nessa moldura, a abordagem qualitativa mostra-se adequada por privilegiar universos de sentido, estruturas argumentativas e regimes de inteligibilidade, em vez de frequências ou regularidades estatísticas (Minayo, 2014; Severino, 2017; Gil, 2008).

A escolha metodológica também se justifica pelo caráter filosófico do objeto. O que está em exame é uma inflexão teórica: a passagem da pretensão de formalizar logicamente os valores para a elaboração de uma lógica do preferível fundada em adesão, auditório e razoabilidade. Por isso, o método não poderia limitar-se a descrever textos ou enumerar conceitos. Seu núcleo consiste em interpretar relações internas entre categorias, identificar tensões de fundo e explicitar as consequências analíticas da ruptura perelmaniana com o paradigma demonstrativo. Em termos operacionais, isso exige leitura densa, comparação conceitual e reconstrução argumentativa das teses mobilizadas (Severino, 2017; Minayo, 2014; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

2.2 Tipo de pesquisa e constituição do corpus

Quanto ao tipo, o estudo é predominantemente bibliográfico, com componente documental. É bibliográfico porque se apoia em obras

especializadas capazes de situar, interpretar e tensionar a contribuição perelmaniana no debate sobre racionalidade prática, teoria da argumentação e filosofia do direito. É documental porque trabalha diretamente com fontes primárias do próprio Perelman, tratadas não como ilustração secundária, mas como material central de análise. A distinção é relevante: enquanto a pesquisa bibliográfica recolhe a elaboração crítica já produzida sobre um tema, a documental retorna ao texto-fonte para reconstituir sua lógica interna, seus léxicos e seus deslocamentos conceituais (Gil, 2008; Severino, 2017; Bowen, 2009).

O corpus principal é composto por obras em que a transição teórica de Perelman se torna mais visível: *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*, *O Império Retórico*, *Rhétorique et Philosophie* e o ensaio *The New Rhetoric: A Theory of Practical Reasoning*. Em plano complementar, a tese-base utilizada como arquivo ESSE funciona como matriz temática para a delimitação do problema, dos eixos conceituais e do recorte interpretativo, sem impedir o alargamento crítico do debate. Também integram o corpus secundário estudos que permitem examinar a gênese e o alcance da ruptura perelmaniana, com destaque para Gross e Dearin (2003) e Oliveira (2007), cujas leituras ajudam a situar a passagem do ideal formalista para a racionalidade argumentativa.

2.3 Procedimentos de investigação

Os procedimentos de investigação foram organizados em quatro movimentos articulados. O primeiro consistiu na leitura integral e no fichamento analítico das fontes primárias e secundárias, com destaque para passagens relativas à formalização dos valores, à regra de justiça, às noções confusas, ao auditório, à adesão e ao preferível. O segundo movimento concentrou-se na construção de núcleos temáticos, de modo a agrupar recorrências conceituais e deslocamentos terminológicos entre a fase inicial e a fase madura do autor. O terceiro envolveu o cotejamento entre textos de Perelman e comentadores decisivos, a fim de distinguir convergências interpretativas, divergências de leitura e pontos de inflexão teórica. O quarto, por fim, submeteu esse material a uma análise documental e categorial

orientada pela função argumentativa dos excertos, e não por simples ocorrência lexical, o que se aproxima da lógica de codificação qualitativa proposta por Bardin (2011) e do uso analítico de documentos descrito por Bowen (2009).

2.4 Estratégia de análise e delimitações

A estratégia de análise combina três movimentos. O primeiro é conceitual, já que procura explicitar o sentido das categorias mobilizadas por Perelman e a maneira pela qual elas se reorganizam quando a racionalidade deixa de gravitar em torno da prova e passa a ser pensada a partir da argumentação. O segundo é comparativo: interessa contrapor o paradigma pós-cartesiano da evidência e da univocidade ao paradigma perelmaniano da adesão racional. O terceiro movimento é reconstrutivo, porque busca refazer a cadeia inferencial que conduz do fracasso da formalização dos valores à lógica do preferível, sem dissolver esse percurso em mera cronologia biográfica. O foco, assim, recai nas condições de inteligibilidade da ruptura, não apenas na sucessão externa de suas etapas (Gross; Dearin, 2003; Oliveira, 2007; Perelman, 1999).

Como delimitação, o artigo não pretende oferecer uma história exaustiva da recepção de Perelman, nem uma cartografia completa de todos os desdobramentos da Nova Retórica. Seu propósito é mais preciso: examinar o ponto em que a crítica ao positivismo e ao racionalismo cartesiano se converte em fundamento para uma nova compreensão da racionalidade prática. O rigor analítico será assegurado pela explicitação do corpus, pela coerência entre problema, hipótese e objetivos, pela distribuição contínua de interlocutores teóricos ao longo da seção e pelo retorno sistemático às categorias centrais do estudo. Com isso, a metodologia deixa de ser um apêndice formal e passa a operar como dispositivo de controle da própria argumentação do artigo (Gil, 2008; Minayo, 2014; Bardin, 2011).

3. RESULTADOS

Um primeiro achado da investigação foi o seguinte: a crítica de Perelman ao positivismo e ao racionalismo cartesiano não equivale a uma

recusa da racionalidade, mas à contestação do privilégio exclusivo atribuído à demonstração formal. A inflexão teórica identificada em sua obra nasce de uma experiência filosófica bastante determinada — a percepção de que o modelo lógico-dedutivo, embora decisivo em certos domínios, se mostra insuficiente quando entram em cena valores, decisões e justificações práticas. A leitura do *Tratado da Argumentação*, em diálogo com a reconstrução biográfica e conceitual proposta por Gross e Dearin (2003) e por Oliveira (2007), reforça esse ponto: o abandono do projeto formalista não produz uma razão enfraquecida, e sim uma razão reposicionada.

Outro resultado importante foi a percepção de que o fracasso da formalização lógica dos valores não pode ser atribuído a um mero desvio contingente de percurso. Ele decorre de um limite estrutural do próprio paradigma identitário. Ao aproximar justiça e igualdade de critérios logicamente rigorosos, Perelman percebeu que a reciprocidade mobilizada nos casos jurídicos não coincide com a identidade estrita exigida pela demonstração formal. Isso se torna especialmente visível quando a “regra de justiça” reclama tratamento semelhante para casos semelhantes, embora não seja possível demonstrar, em termos absolutos, a perfeita intercambiabilidade entre eles. No plano prático, o que se encontra é identificação parcial, não identidade integral. A reconstituição feita por Oliveira (2007), reforçada por Gross e Dearin (2003), converge precisamente nesse ponto: a esfera normativa opera com semelhanças relevantes, e não com equivalências lógicas plenas.

A partir daí, torna-se visível um terceiro resultado: a insuficiência do *more geometrico* cartesiano para o tratamento dos juízos de valor. O ideal moderno de clareza, distinção, univocidade e necessidade, quando convertido em critério exclusivo de racionalidade, reduz o universo do pensável àquilo que pode ser demonstrado sem resto. Perelman reage precisamente a esse encurtamento. Ao retomar Aristóteles, ele mostra que a tradição filosófica anterior ao cartesianismo conhecia modalidades de prova distintas da demonstração estrita, voltadas ao verossímil, ao plausível e ao deliberável (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). Convém destacar que esse retorno não representa nostalgia erudita. Trata-se, antes, de uma crítica

epistemológica: a razão pós-cartesiana excluiu do seu campo legítimo problemas que continuaram a exigir resposta, sobretudo nos planos jurídico, político e moral.

O quarto resultado decorre da centralidade assumida pelas “noções confusas” na desmontagem da pretensão unívoca da linguagem formal. A influência de Dupréel é decisiva aqui, porque oferece a Perelman um caminho para pensar conceitos como justiça, igualdade, verdade e liberdade não como defeitos semânticos a serem eliminados, mas como termos cujo sentido se decide no uso argumentativo (Dupréel, 1912). Perelman radicaliza essa herança ao sustentar que a exigência de precisão absoluta não consegue dar conta de noções destinadas a orientar decisões futuras em contextos variáveis (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). A consequência teórica é robusta: a ambiguidade controlada deixa de ser apenas carência e passa a ser condição do raciocínio prático. Oliveira (2007) percebe bem esse ponto ao mostrar que, no universo perelmaniano, a vagueza não dissolve a razão; ela obriga a razão a argumentar.

Esse deslocamento conduz ao quinto resultado da pesquisa: a passagem da demonstração para a argumentação é simultaneamente metodológica e epistemológica. Metodológica, porque o tratamento das controvérsias deixa de buscar uma dedução conclusiva e passa a operar mediante justificações destinadas a obter adesão. Epistemológica, porque o estatuto do conhecimento prático já não depende de necessidade apodítica, mas de razoabilidade intersubjetivamente sustentada. Em *The New Rhetoric: A Theory of Practical Reasoning*, Perelman (1970) afirma de modo retrospectivo que a aplicação do ideal de justiça a situações reais exige sempre recurso a julgamentos de valor. Isso significa que a atividade racional, longe de desaparecer fora da lógica formal, reaparece em outra chave: a da argumentação em linguagem natural, onde razões são pesadas, hierarquizadas e apresentadas a auditórios específicos. Atienza (2006), ao interpretar a herança perelmaniana no campo jurídico, confirma essa leitura ao destacar que o raciocínio prático se estrutura menos como dedução fechada e mais como processo de justificação.

O sexto resultado, por sua vez, explicita o conteúdo positivo da inflexão perelmaniana: a constituição de uma lógica do preferível. Em lugar de um mundo teórico organizado apenas por fatos necessários e verdades demonstráveis, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) descrevem um campo argumentativo no qual valores, hierarquias e lugares compõem o ponto de partida das adesões possíveis. O preferível não nomeia capricho subjetivo, mas a dimensão em que escolhas racionais se tornam discutíveis, comparáveis e justificáveis. Observa-se, assim, que a racionalidade prática depende menos da eliminação das diferenças do que da explicitação dos critérios segundo os quais certas razões se mostram mais aceitáveis do que outras. Gross e Dearin (2003) ajudam a esclarecer esse movimento ao salientar que a maturidade de Perelman reside precisamente em abandonar a ambição de fundação absoluta sem cair no ceticismo.

Um sétimo resultado emerge quando se examina a figura do auditório universal. À primeira vista, ela poderia parecer uma recaída em universalismo abstrato. No entanto, o estudo mostrou que ocorre o contrário. O auditório universal em Perelman não funciona como tribunal metafísico exterior à linguagem, mas como construção reguladora pela qual o orador submete seus argumentos à exigência de justificabilidade ampliada (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005). Isso impede a redução do preferível ao puro particularismo, sem restaurar o sonho de um fundamento lógico absoluto. A literatura especializada percebe esse ponto com matizes distintos: Atienza (2006) o lê como operador de racionalidade jurídica; Brunet (2011), ao discutir a interpretação normativa e os limites da atuação do intérprete, evidencia que a pretensão de universalização do argumento jurídico é inseparável do problema hermenêutico. O resultado é decisivo: Perelman conserva a aspiração ao universal, mas a reinscreve no espaço da argumentação.

No limite, os resultados autorizam sustentar que a lógica do preferível se afirma como resposta teoricamente consistente à crise do modelo demonstrativo. Não está em questão trocar a certeza pela arbitrariedade da opinião, muito menos reduzir o debate racional à mera psicologia da persuasão. O que a investigação permitiu ver com mais nitidez é outra coisa:

diante da impossibilidade de formalizar integralmente os valores, Perelman reorganiza o campo da racionalidade por meio de adesão, auditório, acordos e hierarquias valorativas. Desse movimento resulta uma alternativa que recusa simultaneamente o estreitamento positivista e a deriva irracionalista. Sua ruptura com o cartesianismo, por isso mesmo, não elimina a exigência de justificação; desloca-a do laboratório geométrico para o terreno, mais instável e mais real, no qual as decisões humanas efetivamente se produzem.

4. DISCUSSÃO

A contribuição de Perelman, tal como ela aparece no percurso aqui reconstruído, vai além da mera reabilitação da retórica como técnica de persuasão ou de um retorno erudito à tradição aristotélica. É justamente essa simplificação que o estudo busca evitar. Quando a Nova Retórica é reduzida à recuperação do verossímil contra o dogmatismo lógico, perde-se aquilo que talvez haja de mais decisivo em sua formulação: a crítica à pretensão moderna de que só existiria racionalidade legítima onde houvesse demonstração necessária. O núcleo do problema, portanto, não é apenas histórico. Ele é epistemológico. Nesse ponto, o artigo converge com Gross e Dearin (2003), ao reconhecer o caráter estrutural da ruptura perelmaniana, mas se distancia de leituras que a absorvem apenas como revalorização da tradição retórica, sem destacar suficientemente sua carga crítica contra o formalismo racionalista.

O deslocamento se torna mais visível quando se colocam em confronto diferentes ênfases da literatura especializada. Gross e Dearin (2003) privilegiam o itinerário intelectual de Perelman e descrevem com precisão a passagem de uma confiança inicial em esquemas formais para uma teoria da argumentação apoiada na linguagem natural. Oliveira (2007) enfatiza outro ângulo: a articulação entre regra de justiça, noções confusas e crítica ao logicismo, mostrando como a dificuldade de formalizar os valores precipita a inflexão que desemboca na Nova Retórica. O artigo dialoga com essas duas leituras, mas procura avançar um passo. O essencial não é apenas dizer que Perelman abandonou um modelo. O ponto é mostrar que esse abandono reconfigura o próprio conceito de razão aplicável às matérias

práticas. Por isso a lógica do preferível não deve ser lida como remédio auxiliar para problemas marginais, e sim como resposta a um defeito constitutivo do paradigma demonstrativo sempre que ele tenta colonizar domínios que não lhe pertencem.

A força desse argumento se revela ainda mais quando a discussão é deslocada para o direito. Atienza (2006) lê Perelman como autor decisivo para compreender a racionalidade da argumentação jurídica para além do velho esquema silogístico, e essa leitura é correta. Contudo, limitar a recepção perelmaniana ao universo do raciocínio jurídico empobrece o alcance filosófico do problema. O que está em jogo não é apenas a maneira adequada de fundamentar decisões judiciais, mas o estatuto da justificação em qualquer campo no qual valores, hierarquias e escolhas estejam em disputa. É nesse ponto que a aproximação com Brunet (2011) se mostra útil: ao examinar a interpretação normativa e a margem de atuação do intérprete, ele evidencia que o direito positivo não se dissolve, mas tampouco pode ser aplicado como se a norma carregasse em si, de forma automática, todas as respostas possíveis. A interlocução entre Atienza e Brunet reforça, assim, uma conclusão relevante: Perelman não oferece um método para escapar da interpretação; oferece, isto sim, uma gramática racional para lidar com ela.

Essa conclusão também permite qualificar melhor o problema do auditório universal. Frequentemente, esse conceito é acusado de reintroduzir, por via retórica, um universalismo mal resolvido. Tal objeção merece ser levada a sério, porque toca uma tensão real da teoria perelmaniana: como sustentar uma exigência de justificabilidade ampliada sem recair em fundamento absoluto? O artigo sustenta que a resposta de Perelman permanece produtiva justamente porque evita resolver essa tensão por eliminação de um dos polos. O auditório universal não equivale a uma instância metafísica exterior à prática argumentativa, mas tampouco se reduz ao retrato sociológico de um público empiricamente dado. Sua função é reguladora: ele obriga o argumentador a submeter seus enunciados a um teste de ampliabilidade racional. Essa solução não elimina todo problema de objetividade, mas impede que o preferível seja confundido com puro

particularismo ou com simples êxito persuasivo imediato (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

A principal consequência teórica dessa leitura é que a crítica perelmaniana ao positivismo e ao racionalismo cartesiano não deve ser entendida como gesto antirracional. O que Perelman combate não é a exigência de rigor, mas sua redução indevida ao modelo da evidência formal. O mérito da Nova Retórica está em mostrar que, no domínio das decisões práticas, o racional não coincide com o necessário, e que a ausência de demonstração não implica ausência de critérios. Há critérios, sim, mas eles operam em outro registro: o da justificabilidade, da adesão racional, da confrontação de razões e da crítica pública. Sob esse prisma, o presente artigo pretende contribuir para a literatura ao localizar no antipositivismo e no anticartesianismo não um pano de fundo da teoria, mas seu núcleo filosófico efetivo.

Ainda assim, seria excessivo tratar essa solução como fechamento definitivo do problema. Permanecem abertas questões importantes, como o grau de objetividade efetivamente assegurável pelo auditório universal, o modo de criticar hierarquias de valores concorrentes e os limites da argumentação em contextos marcados por assimetrias de poder. Essas reservas, porém, não enfraquecem a hipótese central do artigo. Ao contrário, indicam que a fecundidade de Perelman reside justamente em recolocar, em bases mais realistas, a pergunta sobre como justificar racionalmente decisões e valores sem recorrer ao conforto artificial de uma certeza geométrica. É por isso que sua teoria segue relevante: não porque tenha suprimido a controvérsia, mas porque mostrou que a controvérsia também pertence ao domínio da razão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste artigo foi analisar de que modo a crítica perelmaniana ao positivismo e ao racionalismo cartesiano fundamenta a passagem da lógica formal para a lógica do preferível. A investigação permitiu sustentar que essa passagem não representa abandono da razão, mas deslocamento de seu critério operativo: em vez da necessidade

demonstrativa como padrão exclusivo de validade, ganha relevo a justificação argumentativa voltada à adesão racional dos auditórios. Nesse quadro, a Nova Retórica aparece menos como apêndice ornamental da tradição clássica e mais como resposta filosófica consistente a uma insuficiência estrutural do paradigma moderno da evidência.

Os resultados mostraram, em primeiro lugar, que a tentativa inicial de formalização lógica dos valores esbarra no fato de que noções como justiça, igualdade e legitimidade não operam segundo identidade estrita, mas segundo critérios de relevância prática e de semelhança argumentativamente construída. Por isso, o ideal cartesiano do *more geometrico*, embora poderoso em seu domínio próprio, revela-se insuficiente quando transposto para conflitos normativos e decisões valorativas. A crítica de Perelman não suprime o rigor; ela redefine onde o rigor pode ser exigido e por quais meios ele pode ser controlado, sobretudo quando a linguagem natural e a controvérsia deixam de ser tratadas como imperfeições residuais do pensamento.

Em segundo lugar, o estudo confirmou a hipótese de que a lógica do preferível constitui uma forma de racionalidade prática distinta tanto do formalismo dedutivo quanto do relativismo arbitrário. Ao articular auditório, adesão, acordos e hierarquias de valores, Perelman constrói uma teoria na qual a validade de um argumento depende de sua capacidade de justificar escolhas em contextos de dissenso, sem recorrer nem à certeza apodítica nem à simples imposição da vontade. Tal formulação preserva a exigência de crítica e de universalização possível, mas a reinscreve no plano da argumentação, onde razões precisam ser apresentadas, comparadas e defendidas. É precisamente aí que a proposta perelmaniana conserva atualidade para a teoria da argumentação e para a filosofia do direito.

A contribuição científica mais relevante do artigo está em situar, no interior da Nova Retórica, um núcleo filosófico que nem sempre recebe a devida atenção: a articulação entre antipositivismo, anticartesianismo e reconstrução da racionalidade prática. Em vez de reduzir Perelman ao papel de teórico das técnicas persuasivas ou de restaurador tardio da tradição retórica, o texto procurou mostrar que sua intervenção mais densa se

encontra na crítica ao monopólio epistemológico da demonstração formal. Sob essa perspectiva, a lógica do preferível deixa de parecer concessão metodológica secundária e passa a ser compreendida como resposta de primeira grandeza a um impasse moderno bem conhecido: o de justificar racionalmente decisões, normas e valores sem recorrer a fundamentos absolutos que a própria experiência prática não consegue sustentar.

A análise, por evidente, não encerra todas as questões abertas pela obra perelmaniana. Continuam em debate, entre outras, o alcance efetivo do auditório universal, os critérios a partir dos quais hierarquias concorrentes de valores podem ser criticadas e as condições em que a razoabilidade argumentativa consegue resistir a contextos marcados por assimetrias de poder ou por forte polarização. Nada disso enfraquece a tese desenvolvida. Antes, sugere a fecundidade de um programa teórico que ainda ilumina discussões contemporâneas sobre interpretação jurídica, deliberação pública e educação argumentativa. Há aí um campo de pesquisa aberto e um problema filosófico persistente — daqueles que não se deixam resolver com régua e compasso.

Em síntese, conclui-se que a passagem da lógica formal à lógica do preferível redefine o estatuto da racionalidade em matérias práticas. Perelman demonstra que a razão não perde densidade quando abandona a pretensão de evidência total; em muitos casos, ela apenas deixa de fingir uma pureza que nunca teve. A força de sua teoria está justamente em admitir que normas e valores exigem argumentação, e não porque sejam irracionais, mas porque pertencem a um domínio em que o razoável precisa ser conquistado por meio de justificações públicas, contestáveis e criticáveis. Essa é, afinal, a lição mais duradoura da crítica perelmaniana ao positivismo e ao racionalismo cartesiano.

REFERÊNCIAS

ATIENZA, M. **El derecho como argumentación**. Barcelona: Ariel, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOWEN, G. A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009. Disponível em: <<https://www.emerald.com/qjr/article/9/2/27/360733/Document-Analysis-as-a-Qualitative-Research-Method>>. Acesso em: 02 abr. 2026.

BRUNET, P. Interprétation normative et structure du système juridique. **Diritto & questioni pubbliche**, Palermo, n. 11, p. 9-37, 2011. Disponível em: <https://www.dirittoequestionipubbliche.org/page/2011_n11/01_mono%20I%20-%20Brunet.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2026.

DUPRÉEL, E. **Le rapport social: essai sur l'objet et la méthode de la sociologie**. Paris: F. Alcan, 1912.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSS, A. G.; DEARIN, R. D. **Chaim Perelman**. Albany: State University of New York Press, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, E. C. A “Nova Retórica”: da “Regra de Justiça” ao “Ad Hominem”. 2007. 224 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2007. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1605009>>. Acesso em: 02 abr. 2026.

PERELMAN, C. **O império retórico: retórica e argumentação**. Porto: Edições Asa, 1999.

PERELMAN, C. *The New Rhetoric: A Theory of Practical Reasoning*. In: HUTCHINS, R. M. et al. (Ed.). **The Great Ideas Today**. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 1970. p. 272-312.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Rhétorique et philosophie: pour une théorie de l'argumentation en philosophie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1952.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MODELOS DE EVOLUÇÃO, QUALIDADE E TEMAS TRANSVERSAIS NA GRADUAÇÃO: TECNOLOGIA E ESG COMO EIXOS ESTRUTURANTES PARA CURSO DE ADMINISTRAÇÃO-EAD/UFRRJ – Ano (2025 a 2026)

Prof. Dr. Edival Dan⁸

Prof.^a Dr^a Yara Figueiredo Dan⁹

RESUMO

Este artigo analisa os modelos de evolução educacional na graduação em Administração e sua relação com a qualidade acadêmica, destacando a importância da incorporação da tecnologia e dos princípios de ESG (Environmental, Social and Governance) como eixos transversais. A discussão evidencia que os programas de graduação podem ser estruturados em três modelos principais — Linear, Adaptativo e Disruptivo — cada um refletindo diferentes respostas às demandas sociais, econômicas e tecnológicas contemporâneas. Argumenta-se que a qualidade da formação é multidimensional, abrangendo dimensões acadêmicas, formativas, sociais, de governança e de internacionalização, e que sua avaliação deve considerar não apenas indicadores tradicionais, mas também inovação, impacto social e sustentabilidade. A transversalidade tecnológica é apresentada como elemento estratégico para modernizar metodologias de ensino, ampliar a produção científica e desenvolver competências digitais e éticas. Da mesma forma, a integração dos princípios de ESG fortalece a conexão entre ciência e sociedade, promovendo práticas de sustentabilidade, inclusão e governança responsável. Conclui-se que a graduação e a pós-graduação em Administração devem ser compreendidas como espaços de inovação e responsabilidade social, capazes de formar profissionais e pesquisadores que atuem como agentes de mudança em escala global.

Palavras-chave: Graduação em Administração; Modelos de evolução educacional; Qualidade acadêmica; Tecnologia; ESG; Sustentabilidade; Internacionalização; Educação superior.

ABSTRACT

This article analyzes the educational evolution models in undergraduate programs in Business Administration and their relationship with academic quality, emphasizing the importance of incorporating technology and ESG (Environmental, Social and Governance) principles as transversal axes. The discussion highlights that undergraduate programs can be structured into three main models — Linear, Adaptive, and Disruptive — each reflecting different responses to contemporary social, economic, and technological demands. It is argued that the quality of education is multidimensional, encompassing academic, formative, social, governance, and internationalization dimensions, and that its evaluation should consider not

⁸ Doutor em Ciências da Educação – UFRRJ/BR.

⁹ Doutora em Ciências da Educação - Professora – UFRRJ –

only traditional indicators but also innovation, social impact, and sustainability. Technological transversality is presented as a strategic element to modernize teaching methodologies, expand scientific production, and develop digital and ethical competencies. Likewise, the integration of ESG principles strengthens the connection between science and society, promoting sustainability, inclusion, and responsible governance. The article concludes that undergraduate and graduate programs in Business Administration should be understood as spaces of innovation and social responsibility, capable of training professionals and researchers to act as agents of change on a global scale.

Keywords: Business Administration; Educational evolution models; Academic quality; Technology; ESG; Sustainability; Internationalization; Higher education

1. INTRODUÇÃO

A graduação em Administração tem como missão formar profissionais capazes de atuar tanto no mercado quanto na pesquisa acadêmica, contribuindo para o fortalecimento da produção científica nacional e internacional. No Brasil, a CAPES exerce papel central na avaliação e regulação desses programas, estabelecendo parâmetros de qualidade que orientam a evolução institucional e garantem a credibilidade da formação (CAPES, 2024).

O cenário contemporâneo, entretanto, é marcado por transformações aceleradas: a digitalização da sociedade, a emergência da agenda climática e a crescente demanda por governança ética e transparente. Esses fatores impõem novos desafios às instituições de ensino superior, que precisam adaptar seus currículos e práticas pedagógicas para acompanhar a complexidade do mundo atual.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que os programas de graduação em Administração incorporem temas transversais como inovação tecnológica, sustentabilidade e os princípios de ESG (Environmental, Social and Governance). Essa integração não apenas alinha a formação acadêmica às demandas globais, mas também responde às expectativas sociais de uma educação comprometida com o desenvolvimento sustentável e inclusivo (UNESCO, 2017).

Além disso, a internacionalização da pesquisa e da prática administrativa exige que os cursos promovam competências interculturais, pensamento crítico e capacidade de adaptação em ambientes dinâmicos. A formação em Administração, portanto, deve transcender a mera transmissão de conteúdos técnicos, orientando-se para a construção de lideranças conscientes, inovadoras e socialmente responsáveis.

2. Modelos de Evolução na Graduação

Os programas de graduação podem ser compreendidos em três modelos principais:

- **Modelo Linear:** caracterizado pela estrutura tradicional, disciplinar e sequencial. Embora assegure rigor científico, tende a ser rígido e pouco responsivo às mudanças sociais e tecnológicas.
- **Modelo Adaptativo:** promove interdisciplinaridade, inovação metodológica e flexibilidade curricular. Esse modelo busca responder às demandas emergentes, como a integração entre ciência e mercado, e a valorização de competências digitais e socioambientais (OECD, 2022).
- **Modelo Disruptivo:** rompe com paradigmas tradicionais ao incorporar tecnologias digitais, ciência aberta, internacionalização e práticas de sustentabilidade. É marcado pela transversalidade de temas como inteligência artificial, big data e ESG, que permeiam todas as áreas do conhecimento (WEF, 2023).

2.1 Transição após os três modelos

A análise dos modelos Linear, Adaptativo e Disruptivo evidencia que a formação em Administração não pode ser compreendida apenas como um processo técnico ou disciplinar, mas como um campo em constante diálogo com as transformações sociais, econômicas e tecnológicas. O Modelo Linear assegura rigor científico, mas enfrenta limitações diante da velocidade das mudanças. O Modelo Adaptativo busca equilibrar tradição e inovação, promovendo interdisciplinaridade e competências digitais. Já o Modelo Disruptivo representa uma ruptura paradigmática, ao integrar tecnologias emergentes, ciência aberta e práticas sustentáveis em escala global.

Essa diversidade de abordagens reflete o movimento internacional de reconfiguração da educação superior, em que organismos como a OECD (2022) e o *World Economic Fórum* (2023) apontam para a necessidade de currículos mais flexíveis, inclusivos e orientados por valores de sustentabilidade e ética. No Brasil, a CAPES (2024) reforça esse direcionamento ao estabelecer parâmetros de qualidade que incentivam a inovação institucional e a internacionalização da produção acadêmica.

Portanto, compreender esses modelos não é apenas um exercício teórico, mas um passo essencial para alinhar os programas de graduação em Administração às demandas globais de competitividade, responsabilidade socioambiental e transformação digital. Essa reflexão abre caminho para discutir como as instituições podem evoluir de estruturas lineares para práticas adaptativas e, eventualmente, disruptivas, consolidando uma formação que responda às expectativas da sociedade contemporânea.

3. Qualidade e Avaliação

A discussão sobre qualidade na graduação em Administração exige uma abordagem ampla e integrada, uma vez que o conceito não se restringe apenas ao desempenho acadêmico, mas envolve múltiplas dimensões que refletem o papel social e institucional da educação superior. De acordo com organismos internacionais como a UNESCO (2017) e a OECD (2022), a qualidade deve ser entendida como um processo dinâmico, que articula rigor científico, relevância social e práticas de governança responsáveis. No Brasil, a CAPES (2024) reforça essa perspectiva ao estabelecer parâmetros que contemplam tanto a excelência acadêmica quanto a contribuição das instituições para o desenvolvimento sustentável e a internacionalização da pesquisa.

Assim, a avaliação da graduação em Administração deve considerar diferentes perspectivas complementares — acadêmica, formativa, social, de governança e de internacionalização — que, em conjunto, permitem compreender o impacto real dos programas na sociedade e no cenário global.

Portanto, a qualidade da graduação é multidimensional e deve ser analisada em diferentes perspectivas:

- Acadêmica: envolve rigor metodológico, produção científica relevante e impacto em periódicos de alto nível.
- Formativa: refere-se ao desenvolvimento de competências críticas, inovadoras e éticas, preparando profissionais para atuarem no mercado de trabalho, bem como capacitar pesquisadores para contextos complexos.
- Social: diz respeito à contribuição de estudos e da pesquisa para resolver problemas locais e globais, incluindo sustentabilidade e equidade (Sachs, 2015).
- Governança: abrange a gestão transparente e responsável dos programas, alinhada a boas práticas institucionais (GRI, 2021).
- Internacionalização: refere-se à inserção em redes globais de ensino e pesquisa, mobilidade acadêmica e cooperação internacional (UNESCO, 2017).

No Brasil, os critérios da CAPES têm sido fundamentais para estimular a busca por excelência. Contudo, há debates sobre a necessidade de ampliar os indicadores para contemplar inovação, impacto social e práticas de sustentabilidade.

4. Tecnologia como Tema Transversal

A incorporação transversal da tecnologia nos currículos da graduação em Administração não se limita a modernizar práticas pedagógicas, mas representa uma transformação estrutural da própria lógica de ensino e pesquisa. Ao integrar metodologias digitais, ciência aberta e competências voltadas para inovação, os programas passam a dialogar diretamente com os grandes desafios globais, como a transição para economias sustentáveis e a necessidade de governança ética em ambientes digitais. De acordo com a OECD (2022) e o *World Economic Fórum* (2023), a formação acadêmica que valoriza literacia digital, interdisciplinaridade e responsabilidade

socioambiental é essencial para preparar profissionais capazes de liderar em contextos complexos e interconectados.

Nesse sentido, a tecnologia deve ser incorporada transversalmente nos currículos da graduação em administração, impactando:

- Metodologias de ensino e pesquisa: uso de *big data*, inteligência artificial, simulações computacionais e ferramentas digitais de análise (OECD, 2022).
- Produção científica: acesso aberto, métricas digitais alternativas (*altmetrics*) e ciência colaborativa em plataformas globais (WEF, 2023).
- Formação de competências: literacia digital, ética em tecnologia, inovação aplicada e capacidade de lidar com dados complexos.
- Integração curricular: disciplinas tradicionais repensadas sob a ótica tecnológica, promovendo interdisciplinaridade e inovação.

Dessa forma, a transversalidade tecnológica não apenas amplia o alcance e o impacto da ciência, mas também fortalece a capacidade das instituições de ensino superior de formar lideranças inovadoras e comprometidas com os princípios de ESG e com a internacionalização da pesquisa. Trata-se, portanto, de um eixo estratégico que conecta a qualidade acadêmica às demandas sociais e globais, consolidando a relevância da Administração como campo de conhecimento e prática no século XXI.

Assim, podemos considerar que a transversalidade tecnológica garante que os futuros profissionais e pesquisadores em Administração estejam preparados para atuar em ambientes digitais e conectados, ampliando o alcance e o impacto da ciência.

5. ESG como Tema Transversal

Os princípios de ESG ampliam a responsabilidade da pós-graduação ao integrar:

- Ambiental: práticas de sustentabilidade, pesquisas voltadas à mitigação de impactos ambientais e inovação verde (GRI, 2021).
- Social: promoção da diversidade, inclusão e equidade nos programas e pesquisas, fortalecendo a responsabilidade social da ciência (UNESCO, 2017).
- Governança: gestão ética, transparente e responsável dos cursos e instituições, assegurando credibilidade e legitimidade (Sachs, 2015).

No cenário contemporâneo da educação superior, principalmente para futuros profissionais de Administração, os princípios de ESG (*Environmental, Social and Governance*) têm se consolidado como um eixo estratégico para orientar a formação acadêmica e a produção científica. Mais do que uma tendência, o ESG representa uma resposta às demandas globais por sustentabilidade, inclusão e governança ética, ampliando a responsabilidade das instituições de ensino e pesquisa. De acordo com organismos internacionais como a UNESCO (2017) e o *Global Reporting Initiative* – GRI (2021), a integração desses princípios nos programas de graduação, como também de pós-graduação, fortalece a conexão entre ciência e sociedade, garantindo que o conhecimento produzido contribua para o desenvolvimento sustentável e para a formação de lideranças comprometidas com valores éticos.

Nesse contexto, a graduação em Administração deve incorporar transversalmente as dimensões ambiental, social e de governança, não apenas como tópicos isolados, mas como fundamentos que permeiam currículos, metodologias e práticas institucionais. Essa abordagem, como destaca Sachs (2015), é essencial para legitimar a ciência enquanto instrumento de transformação social e para assegurar que a produção acadêmica esteja alinhada às expectativas de um mundo em rápida mudança.

Portanto, é necessário estabelecer a transversalidade do ESG para que fortaleça a conexão entre ciência e sociedade, garantindo que a produção acadêmica contribua para o desenvolvimento sustentável e para a formação de líderes comprometidos com valores éticos.

6. Quadro Comparativo – Modelos, Qualidade e Temas Transversais na Graduação em Administração

Eixo	Modelos de Evolução	Dimensões da Qualidade	Temas Transversais (Tecnologia e ESG)
Acadêmico	Linear: científico, disciplinar sequencial	rigor e produção científica relevante, impacto periódicos	Tecnologia: ciência aberta, <i>altmetrics</i> ; ESG: pesquisas voltadas à sustentabilidade
Formativo	Adaptativo: interdisciplinaridade e, inovação metodológica	Desenvolvimento de competências críticas, inovadoras e éticas	Tecnologia: literacia digital, inovação aplicada; ESG: formação de líderes éticos e inclusivos
Social	Disruptivo: integração ciência aberta práticas sustentáveis	Contribuição de para problemas locais e globais, sustentabilidade	Tecnologia: impacto social da digitalização; ESG: diversidade, inclusão e responsabilidade social
Governança	Linear Adaptativo Disruptivo (transição dinâmica)	→ Gestão transparente → responsável, alinhada a boas práticas	Tecnologia: governança de dados e ética digital; ESG: credibilidade e legitimidade institucional
Internacionalização	Disruptivo: transversalidade de IA, big data e ESG em escala global	Inserção em redes globais, mobilidade acadêmica cooperação	Tecnologia: plataformas colaborativas globais; ESG: padrões internacionais de sustentabilidade e equidade

Fonte: adaptado do autor.

7. Perfil Ideal do Administrador Contemporâneo

O profissional formado em Administração, seja na graduação ou na pós-graduação, deve ser compreendido como um agente transformador capaz de atuar em múltiplas dimensões. Seu perfil ideal pode ser caracterizado pelas seguintes competências:

- Competências Técnicas e Científicas
 - Domínio de metodologias de gestão e pesquisa.
 - Capacidade de aplicar ferramentas digitais como *big data*, inteligência artificial e simulações computacionais.
 - Produção científica relevante e alinhada às demandas globais.
- Competências Digitais e Inovadoras
 - Literacia digital avançada e uso crítico da tecnologia.
 - Habilidade para inovar em processos organizacionais e acadêmicos.
 - Adaptação a ambientes digitais e interconectados.
- Competências Éticas e Socioambientais
 - Liderança responsável, pautada nos princípios de ESG.
 - Compromisso com diversidade, inclusão e equidade.
 - Capacidade de tomar decisões que considerem impactos sociais e ambientais.
- Competências Globais e Interculturais
 - Inserção em redes internacionais de ensino e pesquisa.
 - Mobilidade acadêmica e profissional, com visão global.
 - Sensibilidade intercultural para atuar em contextos diversos.
- Competências de Governança e Liderança

- Gestão transparente e responsável em ambientes institucionais e corporativos.
- Capacidade de articular ciência, mercado e sociedade.
- Formação de equipes e lideranças comprometidas com inovação e sustentabilidade.

Assim, o administrador contemporâneo não é apenas um gestor de processos, mas um líder inovador, ético e global, preparado para enfrentar os desafios da digitalização, da sustentabilidade e da governança responsável. A graduação e a pós-graduação em Administração, ao integrarem tecnologia e ESG como eixos transversais, tornam-se espaços privilegiados para a formação desse perfil, consolidando a relevância da área como campo de conhecimento e prática no século XXI.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a qualidade da graduação em Administração depende da capacidade de seus programas em evoluir continuamente, incorporando a tecnologia e os princípios de ESG como eixos estruturantes e transversais. Essa integração fortalece a relevância acadêmica, amplia o impacto social e ambiental da produção científica e alinha a formação de profissionais às demandas de um mundo em constante transformação.

Ao adotar modelos adaptativos e disruptivos, as instituições de ensino superior podem superar a rigidez das estruturas tradicionais e responder de forma mais eficaz às pressões externas (sociais, econômicas e ambientais) e internas nos aspectos da avaliação institucional e competitividade acadêmica.

Nesse sentido, a transversalidade tecnológica e a incorporação dos princípios de ESG tornam-se instrumentos estratégicos para consolidar uma formação que seja, ao mesmo tempo, científica, ética e socialmente responsável.

Há de se observar, como destacam a UNESCO (2017), o *World Economic Fórum* (2023) e a GRI (2021), a educação superior deve ser entendida como um espaço de inovação e responsabilidade social, capaz de formar profissionais, pesquisadores e líderes que atuem como agentes de mudança em escala global. Portanto, tanto na graduação, quanto a pós-graduação em Administração, deixam de ser apenas espaços de produção científica e se transformam em verdadeiros laboratórios de inovação, responsabilidade social, e governança ética, contribuindo para o desenvolvimento inclusivo e sustentável da sociedade contemporânea participando nesse cenário como verdadeiros agentes de mudança em escala global.

9. REFERÊNCIAS

- BARBIERI, J. C.; CAJAZEIRA, J. E. R. **Responsabilidade social empresarial e empresa sustentável: da teoria à prática**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BRASIL. CAPES. **Documento de Área e Avaliação da Pós-Graduação**. Brasília: CAPES, 2024.
- GLOBAL REPORTING INITIATIVE – GRI. **Sustainability Reporting Standards**. Amsterdam: GRI, 2021.
- JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. **Educação para a sustentabilidade nos cursos de Administração: reflexão sobre paradigmas e práticas**. Revista de Administração Mackenzie, v. 12, n. 3, p. 21–50, 2011.
- MILAN, D.; PAULA, A. G.; EVANGELISTA, M. A.; OLIVEIRA, E. M. S.; BATISTA, I. N. **Inovação e tecnologia na educação: caminhos para a aprendizagem do século XXI**. São Paulo: Editora MultiAtual, 2025.
- MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Revista de Educação, v. 10, n. 2, 2015.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **The digitalisation of higher education**. Paris: OECD, 2022.
- SACHS, J. D. **The age of sustainable development**. New York: Columbia University Press, 2015.
- TENÓRIO, F. G. **Responsabilidade social empresarial: teoria e prática**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

TILBURY, D. **Education for sustainable development: an expert review of processes and learning.** Paris: UNESCO, 2011.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. **Education for sustainable development goals: learning objectives.** Paris: UNESCO, 2017.

WORLD ECONOMIC FORUM – WEF. **The future of jobs report.** Geneva: WEF, 2023.

AUDITÓRIO, ADESÃO E VALORES: A ARQUITETURA ARGUMENTATIVA DA NOVA RETÓRICA — CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E A FILOSOFIA DO DIREITO

Artur Eduardo da Silva Neto¹⁰

RESUMO

O artigo analisa a arquitetura conceitual da Nova Retórica a partir da articulação entre auditório, adesão e valores. Parte-se do diagnóstico de que parte expressiva da recepção de Chaïm Perelman opera por recortes setoriais, isolando persuasão, lógica jurídica, auditório universal ou axiologia, o que enfraquece a compreensão da unidade interna de sua proposta de racionalidade prática. Em resposta a essa lacuna, sustenta-se que a originalidade perelmaniana não reside apenas na reabilitação da argumentação em linguagem natural, mas na formulação de uma gramática do preferível capaz de enfrentar o problema da justificação sem regressar ao formalismo demonstrativo e sem dissolver-se em relativismo. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, com orientação analítico-hermenêutica e reconstrutiva, centrada no *Tratado da argumentação* e em obras correlatas, mobilizando ainda interlocutores clássicos e contemporâneos do campo da argumentação. Os resultados indicam que o auditório funciona como instância reguladora da pretensão argumentativa, a adesão exprime o grau de aceitabilidade racional obtido pelo discurso, e os valores constituem a matéria normativa dos acordos, das hierarquias e das preferências que estruturam a deliberação. Conclui-se que a inteligibilidade plena de cada uma dessas categorias depende de sua correlação com as demais, o que permite compreender a Nova Retórica como teoria da racionalidade prática e explicar a persistência estrutural da dimensão epidítica no interior do discurso argumentativo.

Palavras-chave: Nova Retórica; auditório; adesão; valores; argumentação.

ABSTRACT

This article examines the conceptual architecture of the New Rhetoric through the articulation of audience, adherence, and values. It begins from the diagnosis that a significant part of the reception of Chaïm Perelman proceeds through fragmented approaches, isolating persuasion, legal logic, universal audience, or axiology, thereby weakening the understanding of the internal unity of his proposal for practical rationality. In response to this gap, the study argues that Perelman's originality lies not merely in rehabilitating argumentation in natural language, but in formulating a grammar of the preferable capable of addressing the problem of justification without returning to demonstrative formalism or collapsing into relativism. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, and documentary study guided by an analytical-hermeneutic and reconstructive approach, centered on *The New Rhetoric* and related works, while also mobilizing classical and contemporary interlocutors in argumentation theory. The findings indicate

¹⁰ Doutorado em Ciências da Educação. artur_eduardo@yahoo.com.br

that the audience functions as a regulatory instance of argumentative claims, adherence expresses the degree of rational acceptability produced by discourse, and values constitute the normative matter of agreements, hierarchies, and preferences that structure deliberation. It concludes that the full intelligibility of each of these categories depends on their correlation with one another, which makes it possible to understand the New Rhetoric as a theory of practical rationality and to explain the structural persistence of the epideictic dimension within argumentative discourse.

Keywords: New Rhetoric; audience; adherence; values; argumentation.

1 INTRODUÇÃO

A reentrada da argumentação no centro do pensamento contemporâneo não decorre de um súbito interesse antiquário pela retórica. O que está em jogo é um problema mais exigente. À medida que o ideal demonstrativo deixou de oferecer resposta suficiente para decisões práticas, juízos de valor e conflitos de interpretação, tornou-se menos plausível sustentar que a racionalidade se esgotaria na prova necessária. Abriu-se, então, uma questão de maior alcance: como justificar escolhas quando o terreno já não é o da evidência coercitiva, mas o da deliberação, do desacordo e da ponderação? É nesse ponto que a Nova Retórica adquire relevo teórico específico, porque recoloca a argumentação no interior da razão sem reduzi-la a ornamento verbal ou expediente psicológico (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Toulmin, 2006; Reboul, 2004).

Convém notar que o gesto de Perelman e Olbrechts-Tyteca não consiste em desqualificar a lógica formal. O alvo é outro. O que se questiona é a pretensão de suficiência de um modelo de racionalidade que se mostra poderoso em certos domínios, porém estreito quando confrontado com o campo das preferências, das hierarquias e das escolhas coletivas. Nessa inflexão, a argumentação deixa de ser uma técnica secundária de convencimento e passa a funcionar como forma própria de justificação em matéria prática. Aristóteles já havia reconhecido que o deliberável não se deixa tratar nos mesmos termos do necessário; Perelman radicaliza, em chave moderna, essa intuição ao deslocar a discussão para o problema do assentimento racional em contextos de pluralidade (Aristóteles, 2012; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Toulmin, 2006).

Apesar da importância dessa formulação, a recepção de Perelman nem sempre preservou a unidade da teoria. Não são raras as leituras que a reduzem a uma teoria da persuasão, a um capítulo da lógica jurídica ou a uma reflexão isolada sobre o auditório universal. O efeito desse fracionamento é conhecido: o auditório passa a parecer mero dado sociológico, a adesão se aproxima de uma psicologia da influência, e os valores são empurrados para a condição de pano de fundo axiológico pouco elaborado. O problema não está apenas em simplificar o autor. Está em perder o centro de gravidade de sua proposta. Quando essas categorias são separadas, a Nova Retórica tende a ser lida como repertório de noções úteis, mas não como uma arquitetura conceitual rigorosa (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Reboul, 2004; Toulmin, 2006).

É justamente essa insuficiência interpretativa que organiza o presente artigo. O texto não pretende oferecer panorama exaustivo da fortuna crítica perelmaniana nem reconstituir, em extensão, a história moderna da retórica. Seu foco é mais delimitado. Busca-se compreender de que modo auditório, adesão e valores se articulam para compor a estrutura interna da Nova Retórica e, a partir disso, redefinir o estatuto da racionalidade prática. O recorte é seletivo, mas não arbitrário. O auditório indica o horizonte em função do qual o discurso se organiza; a adesão, o modo pelo qual a tese pode tornar-se aceitável sem converter-se em prova coercitiva; e os valores, a matéria normativa que torna a deliberação inteligível. Lidos em conjunto, esses três operadores deixam ver algo mais do que um conjunto de tópicos. Eles revelam uma engrenagem (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Toulmin, 2006; Reboul, 2004).

O problema pode ser formulado, então, em termos mais precisos: como a articulação entre auditório, adesão e valores organiza a arquitetura argumentativa da Nova Retórica, e em que medida essa articulação permite compreender a racionalidade prática perelmaniana como alternativa simultânea ao formalismo demonstrativo e ao relativismo persuasivo? A hipótese sustentada neste estudo é a de que essas três categorias não se justapõem. Elas se exigem reciprocamente. O auditório regula a pretensão argumentativa; a adesão exprime a intensidade racionalmente produzida do

assentimento; e os valores fornecem o terreno normativo em que o discurso opera. É nessa correlação que a teoria se torna inteligível como gramática do preferível, e não como manual de influência (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Reboul, 2004; Plantin, 2008).

Esse ponto também explica por que a dimensão epidítica não pode ser tratada como resíduo cerimonial. Se a argumentação prática depende de disposições valorativas reconhecíveis, então o reforço do digno, do louvável e do preferível permanece estrutural mesmo quando o discurso assume feição deliberativa ou judiciária. A Nova Retórica, vista sob esse ângulo, toca um problema mais amplo do que a classificação dos gêneros. Ela envolve a formação do espaço comum de julgamento. É aqui que Amossy se torna útil: ao insistir na inseparabilidade entre argumentação e discurso, a autora ajuda a perceber que o trabalho persuasivo não se dá fora da linguagem socialmente situada, mas em seu interior. Plantin, por sua vez, reforça essa leitura ao mostrar que argumentar supõe organizar relevâncias, posições e dissensos, e não apenas opor razão e erro em abstrato (Amossy, 2018; Plantin, 2008; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

O objetivo geral do artigo é, portanto, analisar de que modo auditório, adesão e valores compõem a arquitetura argumentativa da Nova Retórica, evidenciando como essa tríade redefine o estatuto da racionalidade prática em Perelman. Para tanto, o estudo adota abordagem qualitativa, bibliográfica e documental, com orientação analítico-hermenêutica e reconstrutiva, centrada no *Tratado da argumentação* e em obras correlatas. Sua contribuição não está em afirmar genericamente a importância de Perelman, ponto já relativamente consolidado, mas em reconstruir a unidade de uma teoria que, com frequência, aparece lida por partes. Se essa reconstrução se mostrar consistente, o ganho será duplo: esclarecer a racionalidade do preferível e reposicionar o papel do epidítico no interior da argumentação prática (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Toulmin, 2006; Reboul, 2004).

2. METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com orientação analítico-hermenêutica e reconstrutiva. A

escolha não decorre de convenção meramente formal, mas do próprio objeto investigado. O que se pretende examinar aqui não é uma série empírica de ocorrências discursivas, mas uma arquitetura conceitual. Em pesquisas dessa ordem, a questão decisiva não é a quantidade de material mobilizado, e sim a capacidade de transformar textos em problema analítico, preservando rigor interpretativo e controle metodológico. É por isso que a leitura documental, quando conduzida de forma sistemática, se mostra compatível com o tipo de reconstrução teórica exigido por este artigo (Minayo, 2014; Bowen, 2009; Cellard, 2008).

O corpus foi organizado em dois níveis. O corpus primário é composto pelo *Tratado da argumentação: a nova retórica*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, e por texto correlato do próprio Perelman que ajuda a explicitar a inflexão do problema no campo jurídico e racional, especialmente *Lógica jurídica: nova retórica*. O corpus secundário inclui autores mobilizados com função específica: Aristóteles, como referência clássica para o campo do verossímil e do deliberável; Toulmin, como interlocutor moderno na crítica ao estreitamento formalista da lógica; Reboul, como leitor da reabilitação filosófica da retórica; Amossy e Plantin, como referências contemporâneas para o tratamento discursivo e conflitual da argumentação. Esse conjunto não foi reunido por acúmulo, mas por pertinência ao problema formulado (Aristóteles, 2012; Perelman, 1998; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Toulmin, 2006; Reboul, 2004; Amossy, 2018; Plantin, 2008).

A leitura do corpus primário foi realizada em dois movimentos complementares. No primeiro, procedeu-se a leitura imanente das obras centrais, com identificação das passagens em que surgem, de modo recorrente, as categorias decisivas para o problema do artigo. No segundo, essas passagens foram reorganizadas por blocos problemáticos, e não pela ordem expositiva original dos livros. O objetivo desse deslocamento foi simples: impedir que a pesquisa se convertesse em paráfrase do *Tratado* e permitir que os conceitos fossem relidos conforme a pergunta orientadora do estudo. A preocupação não foi reconstruir uma cronologia de influências, mas verificar como certas noções operam conjuntamente quando o problema é a

justificação do preferível em domínio não demonstrativo (Bowen, 2009; Cellard, 2008; Minayo, 2014).

As categorias operatórias que orientaram a análise foram: auditório, adesão, valores, acordos, hierarquias, preferível e dimensão epidítica. As três primeiras estruturam diretamente o núcleo do artigo; as demais funcionam como mediações interpretativas. Na prática da leitura, “auditório” serviu para localizar o modo pelo qual o discurso constrói seu destinatário, distingue auditórios particulares e projeta a figura do auditório universal. “Adesão” foi utilizada para isolar passagens em que o assentimento aparece desvinculado da coerção lógica e ligado à aceitabilidade racional de uma tese. “Valores”, por sua vez, orientou o exame dos pontos em que a argumentação se ancora em preferências, acordos, lugares e hierarquias. Já a dimensão epidítica permitiu observar quando o reforço do louvável, do digno e do preferível opera como condição de inteligibilidade de argumentos que, em aparência, poderiam ser classificados apenas como deliberativos ou judiciários (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Amossy, 2018; Plantin, 2008).

A estratégia analítica combinou, assim, três operações. A primeira foi descritivo-conceitual: identificar o significado e a função de cada noção no interior da teoria. A segunda foi comparativa: colocar essas formulações em diálogo com Aristóteles, Toulmin, Reboul, Amossy e Plantin, a fim de explicitar convergências, deslocamentos e limites. A terceira foi reconstrutiva: recompor a unidade interna da Nova Retórica a partir do modo como essas categorias se exigem mutuamente. Em termos operacionais, isso significou ler o corpus em movimento duplo: primeiro, localizar cada categoria em sua função própria; depois, reler transversalmente essas passagens para verificar como uma noção depende da outra para produzir inteligibilidade teórica. É nesse ponto que a pesquisa se afasta de uma história linear das ideias e se converte em reconstrução problematizada (Aristóteles, 2012; Toulmin, 2006; Reboul, 2004; Amossy, 2018; Plantin, 2008).

A consistência interna do procedimento foi controlada por três critérios. O primeiro foi a coerência entre problema, corpus e categorias operatórias. Cada decisão metodológica precisou responder diretamente à pergunta do artigo. O segundo foi a recusa de mobilização decorativa da

bibliografia. Os autores foram utilizados apenas quando sua contribuição efetivamente ajudava a esclarecer o estatuto do problema investigado. O terceiro foi o controle de anacronismo. O reconhecimento da herança aristotélica não autoriza projetar sobre Perelman um vocabulário clássico sem mediação; da mesma forma, o diálogo com autores contemporâneos não pode converter-se em leitura retrospectiva arbitrária. Em pesquisas qualitativas e documentais, o rigor não depende de repetibilidade mecânica, mas de transparência procedimental, solidez inferencial e fidelidade crítica ao material examinado (Minayo, 2014; Bowen, 2009; Cellard, 2008).

O recorte adotado também impõe limites, e explicitá-los é parte do método. O artigo não pretende oferecer levantamento exaustivo da fortuna crítica de Perelman nem examinar empiricamente a recepção de sua teoria em campos específicos. Tampouco busca esgotar todos os dispositivos técnicos do *Tratado da argumentação*. Sua ambição é mais concentrada: reconstruir a articulação entre auditório, adesão e valores como núcleo da arquitetura argumentativa perelmaniana. Ao fazê-lo, a metodologia prepara a seção seguinte, na qual os resultados não serão apresentados como inventário disperso de conceitos, mas como demonstração analítica da unidade operativa da teoria (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Reboul, 2004; Plantin, 2008).

3. RESULTADOS

3.1 Da crítica à demonstração à reabertura do campo argumentativo

O primeiro resultado da análise consiste em afastar uma leitura persistente da Nova Retórica como simples reaproveitamento moderno da antiga arte de persuadir. A leitura do corpus mostra algo mais exigente. O ponto de partida de Perelman e Olbrechts-Tyteca não é a nostalgia da eloquência, mas a percepção de que o paradigma demonstrativo, tomado durante muito tempo como modelo hegemônico da razão, se revela insuficiente quando o problema envolve juízos de valor, conflitos interpretativos e decisões práticas que não podem ser extraídas de prova necessária. O que se reabre, nesse contexto, não é apenas o espaço da retórica; é o próprio domínio do racional, agora deslocado para além da

evidência coercitiva (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Aristóteles, 2012; Toulmin, 2006).

Esse resultado tem implicação direta. Se a demonstração não pode mais monopolizar a legitimidade do pensamento, a argumentação deixa de ser expediente residual e passa a ocupar posição central no campo da justificação prática. Não se trata de substituir rigor por maleabilidade ou lógica por puro efeito discursivo. Trata-se de reconhecer que o trabalho racional assume formas distintas quando a matéria do juízo é contingente, valorativa e controversa. Reboul foi preciso ao insistir que a retórica só recupera densidade filosófica quando deixa de ser entendida como ornamento e passa a ser pensada como disciplina do argumentável. O corpus perelmaniano confirma essa direção: a Nova Retórica não banaliza a razão; desloca seu regime de funcionamento (Reboul, 2004; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Toulmin, 2006).

Há ainda um ponto mais fino, que o exame do material tornou visível. A crítica perelmaniana não se dirige apenas ao alcance limitado da demonstração. Ela também atinge a hierarquia implícita que, por muito tempo, rebaixou o debatível à condição de intelectualmente inferior. Esse deslocamento é decisivo. O não demonstrável deixa de aparecer como falha do pensamento e passa a figurar como domínio próprio da deliberação humana. Aristóteles já havia situado a retórica e a dialética no campo do verossímil; Perelman conserva essa abertura, mas lhe confere densidade moderna ao transformá-la em teoria da legitimidade prática. A racionalidade do razoável não surge, portanto, como concessão; surge como reconstrução do que a vida comum exige da razão quando a necessidade não resolve o conflito (Aristóteles, 2012; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Toulmin, 2006).

3.2. O auditório como condição de inteligibilidade da argumentação

O segundo resultado da pesquisa incide sobre o conceito de auditório. A leitura integrada do *Tratado* mostra que ele não pode ser reduzido a público empírico, conjunto contingente de receptores ou plateia física. Em Perelman, o auditório funciona como instância reguladora da pretensão argumentativa. É em função dele que se escolhem premissas, se

preveem resistências, se ordenam razões e se mede a aceitabilidade possível de uma tese. O argumento, nesse sentido, não nasce primeiro para só depois procurar destinatário; ele já se constitui em correlação com uma figura de destinatário construída ou visada pelo próprio discurso. O resultado é inequívoco: sem auditório, não há propriamente argumentação, mas enunciação desprovida de horizonte de teste racional prático (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Reboul, 2004; Aristóteles, 2012).

Esse dado permite enfrentar duas reduções frequentes. A primeira, de viés empirista, trata o auditório como simples dado sociológico, como se a teoria perelmaniana se limitasse a registrar crenças de grupos particulares. A segunda, em movimento inverso, converte o auditório universal em entidade abstrata, quase metafísica, desligada das condições históricas do discurso. O corpus não sustenta nem uma nem outra. O auditório particular é indispensável, porque a argumentação se dirige sempre a contextos concretos de crença e dissenso. O auditório universal também o é, mas não como comunidade real já dada; funciona antes como critério crítico de ampliação da exigência argumentativa. Quem o invoca procura mostrar que suas razões não se esgotam na conveniência de um círculo imediato de adesão (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Toulmin, 2006; Aristóteles, 2012).

Dessa tensão emerge um resultado mais preciso. A coexistência entre auditórios particulares e auditório universal não é fragilidade da teoria, mas um de seus dispositivos centrais. Se houvesse apenas auditório particular, a argumentação correria o risco de se degradar em adaptação oportunista. Se houvesse apenas auditório universal em chave puramente abstrata, o discurso perderia contato com o mundo efetivo da deliberação. A força de Perelman está em manter essa tensão aberta. O auditório universal não elimina os particulares; ele funciona como corretivo contra a complacência argumentativa. É nesse sentido que o conceito opera, ao mesmo tempo, como categoria de situação e de exigência. Amossy ajuda a iluminar esse ponto ao insistir que a argumentação é inseparável de sua inscrição discursiva; Plantin reforça a mesma direção ao lembrar que o dissenso não é acidente externo, mas condição constitutiva do espaço argumentativo (Amossy, 2018; Plantin, 2008; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

3.3. Adesão, valores e a lógica do preferível

O terceiro resultado relevante da análise recai sobre a adesão. O texto perelmaniano não autoriza a leitura psicologizante segundo a qual aderir equivaleria a ceder ao impacto persuasivo do discurso. Na Nova Retórica, adesão designa o grau variável de aceitabilidade racional que uma tese consegue produzir em domínio não demonstrativo. Essa formulação desloca radicalmente o problema da prova. Já não se trata de constranger o espírito por necessidade lógica, mas de obter assentimento por razões cuja força depende de sua coerência, plausibilidade e resistência a objeções relevantes. Toulmin ajuda a esclarecer essa passagem ao aproximar lógica e justificação; Perelman, contudo, vai além, porque insere a aceitabilidade no interior de uma teoria sistemática da deliberação e da escolha razoável (Toulmin, 2006; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Reboul, 2004).

Esse resultado seria incompleto se a análise não alcançasse a matéria normativa do argumento. O corpus mostra com nitidez que valores, hierarquias e acordos prévios não surgem como fundo moral externo, introduzido posteriormente para colorir o raciocínio. Eles compõem o próprio terreno em que a argumentação se move. É porque existem valores reconhecíveis, disputáveis, reforçáveis ou reordenáveis que a adesão pode operar como fenômeno racional. A deliberação, assim, não se reduz a cálculo de meios; ela supõe sempre alguma ordenação do preferível. Aristóteles já havia situado a deliberação no espaço do contingente e do melhor possível; Perelman radicaliza essa consequência ao mostrar que o peso dos argumentos depende da hierarquia de valores mobilizada pelo orador e reconhecível pelo auditório (Aristóteles, 2012; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Reboul, 2004).

A leitura de Amossy e Plantin permite acentuar essa dimensão. Quando Amossy afirma que a argumentação é inseparável do funcionamento concreto do discurso, ela ajuda a perceber que a adesão não é operação abstrata, mas efeito racionalmente trabalhado em linguagem socialmente situada. Plantin, ao recolocar a argumentação no terreno do conflito de posições, reforça a ideia de que o preferível nunca é dado de antemão; ele é construído na fricção entre valores, relevâncias e perspectivas concorrentes.

A consequência é clara: adesão e valor não se juntam por acaso; eles se exigem. O auditório define o horizonte em que uma tese pode pretender legitimidade, a adesão mede a intensidade racionalmente produzida dessa legitimidade e os valores fornecem a matéria normativa sobre a qual o discurso opera. Lidas em conjunto, essas categorias revelam a Nova Retórica não como simples teoria da persuasão, mas como teoria da racionalidade do preferível (Amossy, 2018; Plantin, 2008; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

4. DISCUSSÃO

4.1 A unidade da tríade e a redefinição da racionalidade prática

Os resultados obtidos autorizam uma discussão mais direta do estatuto filosófico da Nova Retórica. A primeira implicação é decisiva: a tríade auditório–adesão–valores não acrescenta um capítulo retórico a uma razão já pronta; ela redefine o próprio sentido da racionalidade prática. Esse ponto merece ênfase porque parte da recepção de Perelman ainda o lê como pensador da persuasão em sentido estreito, quase como técnico do assentimento. A reconstrução desenvolvida aqui aponta noutra direção. A argumentação não entra depois da razão, como suplemento contingente; ela integra a forma concreta pela qual a razão opera quando já não dispõe de evidência demonstrativa. Nessa perspectiva, a racionalidade prática não é versão enfraquecida da razão. É seu modo específico de funcionamento em matéria de valor, deliberação e escolha (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Toulmin, 2006; Reboul, 2004).

Essa conclusão também permite corrigir uma leitura excessivamente jurista de Perelman. É verdade que a lógica jurídica ocupa papel relevante em seu percurso, e o próprio Perelman recoloca a argumentação em diálogo estreito com o direito. Ainda assim, reduzir sua teoria a esse campo seria perder o alcance mais amplo da questão. O problema do auditório, da adesão e dos valores não se esgota no discurso jurídico; ele toca a própria possibilidade de justificar preferências em qualquer domínio em que a decisão não possa ser deduzida de prova formal. Sob esse ângulo, a Nova Retórica se mostra menos como teoria regional da argumentação e mais como modelo geral de racionalidade prática para contextos marcados por

pluralidade e dissenso (Perelman, 1998; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Toulmin, 2006).

4.2 Entre exigência racional e risco de relativismo

É nesse ponto que se impõe a objeção mais conhecida: se a argumentação depende de auditórios, toda validade não se dissolveria em relativismo contextual? A questão não pode ser contornada. O mérito de Perelman está justamente em tentar respondê-la sem regressar ao formalismo. A dependência do auditório não equivale, em sua teoria, a submissão à preferência bruta de quem escuta. O auditório não funciona como instância arbitrária que chancela qualquer tese. Ele é o espaço em que razões precisam ser tornadas defensáveis. A adesão, por isso, não decorre do simples agrado de um grupo, mas da possibilidade de articular fatos, valores, hierarquias e objeções de maneira intelectualmente justificável. O modelo perelmaniano, assim, procura manter-se entre dois extremos: a evidência dogmática e a liquefação relativista do juízo (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Reboul, 2004; Toulmin, 2006).

A discussão ganha maior precisão quando o auditório universal é lido como horizonte crítico e não como entidade metafísica. Se fosse comunidade real de seres racionais já constituída, a teoria escorregaria para abstração excessiva. Se fosse mera ficção sem efeito normativo, não desempenharia qualquer papel sério. A terceira via é mais fecunda. O auditório universal funciona como procedimento de teste argumentativo: por meio dele, o orador procura elevar sua tese acima da conveniência local e submetê-la a uma exigência ampliada de justificabilidade. A universalidade, nesse caso, não é de origem; é de pretensão. Amossy e Plantin ajudam a reforçar essa leitura ao lembrar que a argumentação se dá sempre em situação, mas não se esgota nela. Há conflito, posição e inscrição discursiva; há também esforço de ampliação e validação. É nesse equilíbrio instável que a racionalidade prática perelmaniana tenta escapar ao relativismo sem reincidir na evidência coercitiva (Amossy, 2018; Plantin, 2008; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

4.3 A persistência da dimensão epidítica

Outro ganho teórico importante emerge quando a tríade é relida à luz da questão epidítica. O artigo sustenta que a dimensão epidítica não ocupa lugar periférico na arquitetura perelmaniana, e os resultados obtidos confirmam essa hipótese. Se a adesão depende de valores reconhecíveis e de hierarquias partilháveis, então o discurso argumentativo, mesmo quando aparece como deliberativo ou judiciário, precisa operar algum reforço do louvável, do digno e do preferível. Não se decide sobre o útil nem se julga o justo a partir do vazio. Há sempre, antes ou durante a deliberação, um trabalho de intensificação valorativa. Sob esse ângulo, o epidítico deixa de ser gênero marginal e passa a figurar como operação estrutural do argumento prático (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Aristóteles, 2012; Reboul, 2004).

Essa conclusão permite compreender melhor a função formativa do orador. Se o discurso reforça disposições axiológicas e reorganiza critérios de julgamento, então o orador não atua apenas como estrategista do convencimento. Ele participa da configuração do espaço comum de apreciação. A argumentação, nessa perspectiva, tem dimensão educativa, não porque transmita conteúdos morais externos, mas porque trabalha o campo de valoração no interior do qual o assentimento racional pode ocorrer. A aproximação com Amossy e Plantin reforça esse ponto: argumentar é sempre operar em um espaço discursivo marcado por posições, expectativas e disputas de legitimidade. O epidítico, por isso, não é apêndice. É uma das formas pelas quais a racionalidade prática prepara seu próprio terreno (Amossy, 2018; Plantin, 2008; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

4.4 Síntese interpretativa

A síntese da discussão pode ser formulada com maior firmeza. O artigo não apenas identifica três categorias centrais em Perelman; ele mostra que a inteligibilidade de cada uma depende de sua articulação com as demais. O auditório, isolado, tende a parecer sociológico demais. A adesão, isolada, parece psicológica demais. Os valores, tomados separadamente, podem soar normativos demais. Reunidos, contudo, esses três operadores compõem uma máquina conceitual que explica como o discurso

argumentativo produz legitimidade sem recorrer à evidência apodítica. Essa articulação é o núcleo da contribuição do estudo: restituir unidade a uma teoria frequentemente lida de modo fragmentário e fazê-lo sem apagar a tensão interna que lhe confere interesse filosófico (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Toulmin, 2006; Reboul, 2004).

O contraste com interlocutores contemporâneos ajuda a reforçar essa síntese. Amossy permite perceber que a argumentação não pode ser separada do tecido discursivo em que circula. Plantin mostra que o conflito argumentativo envolve organização de posições, relevâncias e dissensos, e não simples oposição entre verdade e erro. Com isso, a leitura aqui proposta ganha espessura: Perelman reaparece menos como pensador da persuasão em sentido estreito e mais como teórico de uma racionalidade prática orientada pela justificação do preferível. Essa formulação não resolve todas as objeções possíveis, nem elimina os limites do recorte adotado. Resolve, contudo, o essencial para fins deste artigo: demonstra que auditório, adesão e valores formam o núcleo operativo da Nova Retórica e que, a partir dessa engrenagem, torna-se possível compreender simultaneamente a crítica ao formalismo, a recusa do relativismo e a persistência estrutural da dimensão epidítica (Amossy, 2018; Plantin, 2008; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo partiu de um problema claro: compreender de que modo a Nova Retórica reorganiza a racionalidade prática quando a demonstração já não consegue absorver, sozinha, o campo dos juízos de valor. A resposta construída ao longo do estudo permite afirmar que a originalidade do projeto perelmaniano não reside em uma simples reabilitação da persuasão, mas na formulação de uma arquitetura argumentativa capaz de pensar a justificação fora do modelo da evidência necessária. A aproximação com Aristóteles foi decisiva porque permitiu mostrar que o deslocamento operado por Perelman e Olbrechts-Tyteca não significa abandono da razão, e sim ampliação de seu domínio para incluir o verossímil, o debatível e o preferível.

Retomando o objetivo geral da pesquisa, o percurso analítico demonstrou que auditório, adesão e valores não constituem categorias

paralelas nem acessórios reunidos por conveniência expositiva. O que se evidenciou foi algo mais forte: tais noções formam uma engrenagem por meio da qual a Nova Retórica define as condições de possibilidade da argumentação prática. O auditório delimita o horizonte do argumentável; a adesão traduz a intensidade variável da aceitabilidade racional; e os valores oferecem a matéria normativa sem a qual o discurso não teria o que ponderar, reforçar ou hierarquizar. Em vez de uma teoria da persuasão em sentido fraco, o artigo identificou em Perelman uma teoria da legitimidade argumentativa em domínio não demonstrativo, o que o aproxima, sob registro próprio, de preocupações também formuladas por Toulmin diante do empobrecimento formalista da lógica.

No que diz respeito ao auditório e à adesão, a investigação permitiu esclarecer que ambos perdem inteligibilidade quando separados do problema da justificabilidade. O auditório não é público empírico em estado bruto; é figura reguladora da pretensão argumentativa. A adesão, por sua vez, não se confunde com efeito psicológico simples; ela exprime o modo pelo qual razões se tornam aceitáveis sem converter-se em prova coercitiva. Essa dupla formulação permite afastar duas leituras igualmente insuficientes: a que transforma a retórica em técnica oportunista de acomodação ao gosto da plateia e a que imagina uma racionalidade prática possível sem destinatário, sem contexto e sem controvérsia. O ganho do artigo, aqui, foi mostrar que a centralidade do auditório não elimina a exigência racional; ela apenas a reposiciona em outro regime de funcionamento.

O mesmo vale para o eixo dos valores. A leitura integrada do corpus tornou visível que valores, hierarquias e acordos não funcionam como pano de fundo moral externo ao argumento, mas como seu próprio terreno normativo. É neles que a deliberação se ancora; é sobre eles que o discurso opera quando pretende reforçar, deslocar ou reordenar preferências. A lógica do preferível, assim, deixa de parecer solução vaga ou impressionista e se mostra como resposta teoricamente consistente ao fracasso de uma lógica dos valores em molde demonstrativo. A racionalidade perelmaniana, sob esse ângulo, não troca certeza por capricho nem converte desacordo em relativismo. O que ela oferece é outra via: uma razão prática fundada na

comparação de razões, na ponderação de hierarquias e na busca de adesão justificável.

A principal contribuição científica do artigo reside, portanto, em restituir a unidade interna da Nova Retórica por meio de uma leitura estruturalmente integrada. Em vez de tratar auditório, adesão e valores como tópicos isolados, o texto mostrou que a força explicativa da teoria depende do vínculo dinâmico entre essas três categorias. Esse deslocamento interpretativo permitiu esclarecer, ainda, por que a dimensão epidítica não pode ser tomada como resíduo ornamental ou gênero marginal. Se todo argumento prático pressupõe alguma intensificação de valores compartilhados, então o reforço epidítico permanece estrutural, mesmo quando o discurso assume forma deliberativa ou judiciária. O orador reaparece, assim, menos como mero estrategista do convencimento e mais como agente de configuração do espaço comum de julgamento, o que reabre a ponte entre teoria da argumentação e formação intelectual.

É verdade que o recorte adotado impôs limites. O artigo não pretendeu reconstruir exaustivamente toda a fortuna crítica de Perelman nem testar empiricamente a recepção de sua teoria em campos específicos. Essa limitação, contudo, também foi escolha de método: ganhar precisão conceitual em vez de dispersar o problema. Pesquisas futuras podem avançar em ao menos três direções promissoras: examinar a operacionalidade do auditório universal em controvérsias contemporâneas; investigar a função epidítica em discursos jurídicos, políticos e pedagógicos concretos; e confrontar a proposta perelmaniana com teorias posteriores da argumentação e do dissenso. Ainda assim, a conclusão central permanece: a Nova Retórica conserva fecundidade teórica porque oferece um modelo robusto para pensar a legitimidade do juízo prático em sociedades plurais. Numa época em que o desacordo oscila entre dogmatismo e fragmentação, Perelman continua a ensinar que argumentar é procurar formas racionais de convivência com a divergência

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BOWEN, Glenn A. **Document Analysis as a Qualitative Research Method**. Qualitative Research Journal, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009. DOI: 10.3316/QRJ0902027.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PERELMAN, Chaïm. **Lógica jurídica: nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TOULMIN, Stephen E. **Os usos do argumento**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

ARISTÓTELES, SOFÍSTICA E PERELMAN: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA REABILITAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA RETÓRICA — IMPLICAÇÕES PARA A TEORIA DO ARGUMENTO

Artur Eduardo da Silva Neto¹¹

RESUMO

Este artigo analisa a reabilitação contemporânea da retórica operada por Chaïm Perelman a partir de um problema específico: a tendência de reduzir sua nova retórica a um simples retorno a Aristóteles, apagando tanto a mediação sofística quanto o alcance propriamente moderno de sua ruptura com o paradigma demonstrativo. A pesquisa é qualitativa, bibliográfico-documental e histórico-conceitual, apoiada na leitura comparativa de textos de Platão, Aristóteles, Perelman e Olbrechts-Tyteca, bem como de estudos especializados sobre sofística, racionalidade retórica e teoria da argumentação. Sustenta-se que Perelman não restaura linearmente a tradição antiga. Ele recupera da sofística a centralidade da persuasão, da controvérsia e da inserção pública da palavra; retoma de Aristóteles a arquitetura conceitual capaz de distinguir gêneros, funções e meios de argumentar; e, ao mesmo tempo, rompe com a tradição antirretórica e com a hegemonia moderna da razão apodítica ao conferir legitimidade filosófica à argumentação sobre valores, à adesão dos auditórios e à racionalidade do preferível. O artigo defende, por isso, que a força da nova retórica reside menos em uma filiação passiva do que em uma reconstrução seletiva, crítica e produtiva do legado antigo. Sua contribuição está em recolocar a retórica no centro da racionalidade prática e da vida pública sem reduzi-la nem a ornamento nem a manipulação.

Palavras-chave: Retórica; sofística; Aristóteles; Perelman; nova retórica.

ABSTRACT

This article examines Chaïm Perelman's contemporary rehabilitation of rhetoric through a specific problem: the recurring tendency to reduce the New Rhetoric to a mere return to Aristotle, thereby obscuring both its sophistic mediation and its distinctly modern break with the demonstrative paradigm. The study is qualitative, bibliographic-documentary, and historical-conceptual, grounded in a comparative reading of texts by Plato, Aristotle, Perelman, and Olbrechts-Tyteca, as well as specialized studies on sophistry, rhetorical rationality, and argumentation theory. It argues that Perelman does not simply restore the ancient tradition. He retrieves from sophistry the centrality of persuasion, controversy, and the public insertion of discourse; he resumes from Aristotle the conceptual architecture capable of distinguishing rhetorical genres, functions, and means of argument; and he simultaneously breaks with the anti-rhetorical tradition and with the modern hegemony of apodictic reason by granting philosophical legitimacy to argumentation about values, audience adherence, and the rationality of the preferable. The article therefore contends that the strength of the New

¹¹ Doutorado em Ciências da Educação. artur_eduardo@yahoo.com.br

Rhetoric lies less in passive filiation than in a selective, critical, and productive reconstruction of the ancient legacy. Its contribution is to relocate rhetoric at the center of practical rationality and public life without reducing it either to ornament or to manipulation.

Keywords: Rhetoric; sophistry; Aristotle; Perelman; new rhetoric.

1. INTRODUÇÃO

A história da retórica está longe de corresponder à trajetória linear de uma disciplina estável, transmitida sem abalos de uma época a outra. O que nela se observa é outra coisa: prestígio interrompido, rebaixamento persistente e reaparições teóricas quase sempre marcadas por disputa. Quando a modernidade filosófica passou a identificar racionalidade com evidência, método e demonstração, a retórica foi empurrada para uma faixa menor do saber — arte verbal, adereço escolar, expediente de persuasão suspeita. Ainda assim, o problema que ela nomeava não desapareceu. A deliberação sobre o provável, o controvertido e o valorativo continuou intacta. Por isso, a retomada contemporânea do tema, sobretudo no século XX, não deve ser lida como simples curiosidade erudita; ela responde a uma insuficiência interna da própria ideia moderna de razão (Mosca, 2001; Reboul, 2004; Lemgruber, 1999).

Esse ponto de partida obriga a recuar até a Grécia, mas sem ingenuidade arqueológica. A sofística não interessa aqui como caricatura moral do discurso enganador, e sim como momento em que a palavra pública se tornou objeto de reflexão técnica, pedagógica e política. Nos sofistas, a linguagem aparece já ligada ao conflito das interpretações, à instabilidade dos consensos e à formação do cidadão para a arena da pólis. Cumpre notar que foi precisamente esse estatuto forte da palavra que provocou a reação platônica. Ao criticar a retórica como prática orientada pela persuasão e não pela verdade, Platão consolidou uma das matrizes mais duradouras do anti-retoricismo ocidental, matriz que marcou a posteridade muito mais do que a experiência histórica efetiva dos próprios sofistas (Platão, 2011; Castro, 2013; Silveira, 2006).

Aristóteles modifica o quadro. Sem aderir ao relativismo atribuído aos sofistas nem repetir a recusa platônica, ele confere à retórica um estatuto

intelectual mais preciso ao vinculá-la ao campo do verossímil, do deliberável e do julgamento prático. Sua contribuição é decisiva porque não trata a persuasão como resíduo irracional da vida pública, mas como atividade que possui meios, gêneros e finalidades discerníveis. A retórica torna-se, assim, correlata da dialética, voltada para matérias que não admitem demonstração necessária e, justamente por isso, exigem argumentação. Observa-se aí uma inflexão duradoura: o discurso persuasivo deixa de ser pensado apenas como ameaça e passa a ser compreendido como forma racional situada, inseparável do auditório e do contexto de decisão (Aristóteles, 2012; Rohden, 1998; Yamin, 2016).

É nesse horizonte de longa duração, feito de continuidades truncadas e de desconfiças acumuladas, que se inscreve Chaïm Perelman. Sua nova retórica nasce no interior de uma crise do paradigma demonstrativo e não fora dele. Depois de tentar, sem êxito, uma formalização lógica dos valores, Perelman desloca a questão para a argumentação em linguagem natural e recoloca no centro do debate temas que a tradição racionalista havia preferido tratar como secundários: adesão, auditório, controvérsia, hierarquias de valor, justificação não apodítica. O gesto é mais radical do que por vezes se reconhece. Ele não consiste apenas em defender a utilidade da retórica, mas em ampliar a própria ideia de racionalidade, tornando filosoficamente legítimo o domínio do debatível e do preferível (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Lemgruber, 1999; Oliveira, 2012).

É incontornável a filiação de Perelman a Aristóteles, e a fortuna crítica costuma sublinhar esse vínculo com razão. A dificuldade surge quando esse dado passa a funcionar como chave exclusiva de leitura. Nessa redução, Perelman tende a aparecer como um neoaristotélico quase transparente, e a nova retórica perde justamente o que nela há de mais fecundo: a recomposição moderna de uma tradição antiga atravessada por mediações, cortes e reacentuações. A herança sofística, por exemplo, costuma permanecer relegada a um pano de fundo remoto, embora ajude a explicar a centralidade do dissenso, da publicidade do discurso e da disputa por adesão. Também a relação com Aristóteles se torna menos interessante quando lida como repetição simples. O que Perelman faz é aproveitar uma

arquitetura conceitual antiga e reinscrevê-la num problema já não grego, mas moderno: o de justificar racionalmente decisões, valores e escolhas em um mundo no qual a demonstração não basta (Pacheco, 1997; Mazzali, 2008; Alves, 2015).

O artigo parte, então, de uma lacuna e de uma hipótese. A lacuna está na leitura que subestima o papel simultâneo da sofística, de Aristóteles e da ruptura moderna na constituição da nova retórica. A hipótese sustenta que a reabilitação contemporânea da retórica em Perelman se realiza por uma dupla operação. De um lado, há continuidade seletiva: recuperam-se da sofística a dimensão agonística e pública da linguagem e de Aristóteles a sistematização dos modos de persuasão e dos gêneros retóricos. De outro, há ruptura: a retórica deixa de ser apenas técnica do discurso para se converter em teoria da argumentação fundada na racionalidade prática, na noção de auditório e no problema dos valores. Dito sem rodeios, Perelman reabilita a retórica porque a desloca (Silveira, 2006; Mazzali, 2008; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

Com base nisso, o objetivo geral deste estudo é analisar como a nova retórica perelmaniana articula continuidades e rupturas na sua reaproximação com a tradição antiga. Em termos mais específicos, busca-se identificar o que a sofística introduziu no campo da persuasão, compreender a forma pela qual Aristóteles estabilizou conceitualmente esse campo e examinar o modo como Perelman reconstruiu tal legado para responder ao descrédito moderno da argumentação. A relevância do problema não é apenas historiográfica. Trata-se também de compreender por que a retórica retorna quando o ideal de razão estritamente demonstrativa se mostra insuficiente para lidar com decisões jurídicas, deliberações políticas, conflitos morais e disputas interpretativas. A discussão, portanto, alcança o coração da racionalidade pública contemporânea (Reboul, 2004; Alves, 2015; Trubilhano, 2013).

Metodologicamente, a investigação assume caráter qualitativo, bibliográfico-documental e histórico-conceitual. O corpus principal reúne o Górgias, de Platão, a Retórica, de Aristóteles, e obras centrais de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, lidos em chave comparativa, além de

estudos críticos que permitem observar convergências e discontinuidades na tradição retórica. Não se pretende reconstruir exaustivamente a história da retórica antiga, o que seria tarefa de outra escala, mas isolar categorias capazes de iluminar o problema central do artigo: persuasão, verossimilhança, auditório, valores, epidítico e racionalidade prática. A estratégia analítica consiste em acompanhar as mutações de estatuto da retórica, do ambiente sofístico e platônico à sistematização aristotélica e, daí, à sua reabilitação no século XX (Castro, 2013; Aristóteles, 2012; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005).

A estrutura do artigo foi organizada para tornar visível esse percurso. Após esta introdução, a metodologia explicita o recorte e os procedimentos de análise. Em seguida, os resultados examinam, primeiro, a contribuição sofística para a formação do problema da persuasão; depois, o lugar singular de Aristóteles na legitimação teórica da retórica; por fim, a operação perelmaniana de retomada e deslocamento desse legado. A discussão costura essas frentes e sustenta que a força da nova retórica reside em ter devolvido densidade filosófica ao discurso argumentativo sem dissolvê-lo nem em relativismo puro nem em formalismo. As considerações finais retomam essa proposição e avaliam sua contribuição para os estudos retóricos contemporâneos. Em suma: o artigo procura mostrar que, entre a condenação platônica e a restauração nostálgica, Perelman escolheu um terceiro caminho — e é ali que sua originalidade realmente começa.

2 METODOLOGIA

Este estudo assume abordagem qualitativa. A razão é simples: não se trata de medir recorrências temáticas nem de quantificar marcas discursivas, mas de compreender como diferentes regimes de racionalidade são construídos, tensionados e reelaborados em textos decisivos da tradição retórica. O núcleo do objeto, aqui, não é estatístico; é interpretativo. Interessa examinar sentidos, deslocamentos conceituais e formas de legitimação do discurso persuasivo ao longo do tempo. Por isso, a escolha metodológica não funciona como etiqueta protocolar, e sim como exigência do próprio problema, em consonância com a ideia de que a inteligibilidade dos

fenômenos discursivos depende de contexto, historicidade e relação entre linguagem e ação (Minayo, 2014; Lincoln; Guba, 1985). Nessa mesma direção, o estudo possui natureza bibliográfico-documental, já que trabalha com obras teóricas e documentos textuais que condensam a memória conceitual do debate sobre retórica, persuasão e razão prática (Cellard, 2008; Bowen, 2009).

Mais especificamente, trata-se de uma investigação teórica de perfil histórico-conceitual e comparativo. O corpus primário foi delimitado a partir de obras nas quais o estatuto da retórica é formulado, contestado ou reelaborado com maior densidade: o Górgias, de Platão, a Retórica, de Aristóteles, e obras fundamentais de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca.

A esse núcleo foram associados estudos secundários capazes de iluminar a recepção moderna e contemporânea desses autores, sem dissolver suas diferenças numa linhagem artificialmente homogênea. Em outras palavras, a pesquisa bibliográfica não foi utilizada para acumular opiniões, mas para organizar um campo de confronto interpretativo e permitir que o problema do artigo — continuidade, ruptura e reconfiguração da racionalidade retórica — fosse enfrentado com lastro textual efetivo (Bowen, 2009; Cellard, 2008).

A seleção das fontes obedeceu a três critérios articulados: centralidade teórica, capacidade de explicitar tensões e relevância direta para a hipótese do artigo. Não interessava, portanto, reunir todo texto que tangenciasse a retórica, mas isolar aqueles em que se condensam três movimentos decisivos: a sofística como laboratório da palavra pública e da disputa persuasiva; Aristóteles como sistematizador do verossímil, da deliberação e do juízo; e Perelman como autor que reinsere a argumentação no interior da racionalidade contemporânea. Esse recorte exigiu vigilância constante contra o anacronismo. Seguindo a advertência de Skinner (1969), nenhum conceito foi lido como se preservasse sentido estável de uma época a outra; e, em convergência com Koselleck (2006), termos como retórica, sofística, auditório, persuasão e razão foram tratados como operadores históricos cujos significados se deslocam conforme os conflitos em que são mobilizados.

Os procedimentos de trabalho foram articulados em quatro movimentos complementares. Primeiro, realizou-se a leitura analítica do corpus primário, acompanhada de fichamento voltado às passagens em que aparecem, de modo estruturante, as noções de sofística, retórica, dialética, verossímil, adesão, auditório e valores. Em seguida, essas ocorrências foram reunidas em uma matriz comparativa destinada a mapear convergências, inflexões e descontinuidades entre os autores. O passo seguinte consistiu no confronto entre o material primário e a bibliografia crítica, com o objetivo de distinguir herança textual efetiva de projeções retrospectivas produzidas pela recepção. Por fim, procedeu-se à reconstrução dos nexos argumentativos capazes de esclarecer por que Perelman não pode ser reduzido nem a um simples continuador de Aristóteles, nem a um reabilitador genérico da antiga arte de persuadir. A categorização, nesse processo, não foi usada mecanicamente; funcionou como instrumento de inteligibilidade do material, em diálogo com Bardin (2011) e com a exigência hermenêutica de interpretação textual formulada por Ricoeur (1986).

No plano propriamente analítico, a estratégia adotada combinou hermenêutica, comparação histórica e reconstrução argumentativa. Hermenêutica, porque o sentido dos textos depende da relação entre formulação, contexto e uso; comparação histórica, porque o problema do artigo só se deixa perceber quando a tradição é lida por contrastes e não por sucessão linear; reconstrução argumentativa, porque não basta registrar o que cada autor afirmou, sendo necessário explicitar como cada um organiza critérios de validade, plausibilidade e adesão. A comparação, por isso, foi deliberadamente assimétrica: não se buscou estabelecer equivalência plena entre sofistas, Aristóteles e Perelman, mas identificar pontos de contato, inflexões decisivas e zonas de ruptura. Com esse procedimento, continuidade e ruptura deixam de funcionar como etiquetas abstratas e passam a operar como categorias relacionais de análise, o que torna mais precisa a avaliação da singularidade perelmaniana (Ricoeur, 1986; Skinner, 1969; Koselleck, 2006).

Por fim, a consistência interpretativa da pesquisa foi buscada por meio da triangulação entre fontes primárias, comentários especializados e

categorias analíticas previamente explicitadas, sem a pretensão artificial de exaurir toda a tradição retórica. O recorte é intencional e, de certo modo, cirúrgico: interessa menos escrever uma história total da retórica do que demonstrar, com base textual controlada, como a nova retórica se constitui num ponto de fricção entre apropriação da Antiguidade e crítica da racionalidade moderna. Em pesquisa qualitativa, rigor não coincide com neutralização do intérprete, mas com explicitação das escolhas de percurso, coerência interna da análise e possibilidade de controle argumentativo por parte do leitor (Lincoln; Guba, 1985; Minayo, 2014). É esse rigor, mais sóbrio e menos fetichizado, que sustenta a passagem à seção de resultados.

3 RESULTADOS

3.1 A sofística como primeiro deslocamento da racionalidade discursiva

A análise realizada conduz, em primeiro plano, a uma constatação decisiva: a reabilitação contemporânea da retórica não se deixa explicar apenas como retorno a Aristóteles. Há um estrato anterior que precisa voltar ao centro da cena, e esse estrato é a sofística. É ali que o *logos* deixa de funcionar apenas como veículo de exposição e passa a ser tematizado como força de disputa, de produção de adesão e de intervenção na vida comum. Kerferd (2003), Guthrie (1995) e Cassin (2005) convergem ao mostrar que o movimento sofístico surge no interior da pólis democrática em resposta à necessidade de persuadir, deliberar e justificar posições sob condições de incerteza. O aspecto decisivo, portanto, não é apenas histórico; ele redefine o próprio problema filosófico da palavra pública.

Reduzir os sofistas a um relativismo vulgar empobrece o quadro. A pesquisa comparativa permite perceber que, em autores como Protágoras e Górgias, a atenção ao *kairós*, à *doxa* e à plasticidade do discurso já esboça uma inteligência do provável que a tradição posterior nem sempre soube reconhecer. Schiappa (2003), Poulakos (1983) e Cassin (2005) insistem, cada um à sua maneira, que a sofística institui uma técnica do *logos* voltada não para a demonstração do necessário, mas para a administração argumentativa

do contingente. Isso explica por que o problema retórico aparece, desde cedo, ligado menos à verdade possessiva do que ao conflito interpretativo.

Esse resultado importa porque desloca o ponto de partida da questão. A sofística autonomiza a eficácia discursiva como problema político e pedagógico, ainda que o faça sob uma forma que provocará desconfiança filosófica duradoura. Em outros termos: antes de Aristóteles sistematizar a retórica e muito antes de Perelman a reabilitar no século XX, os sofistas já haviam tornado incontornável a relação entre linguagem, decisão e formação cívica. Guthrie (1995), Jaeger (2013) e Kerferd (2003) ajudam a ver que essa primeira inflexão não produz uma teoria acabada da racionalidade argumentativa, mas inaugura o terreno em que ela poderá ser pensada com maior precisão.

3.2 Aristóteles e a racionalização filosófica do verossímil

Mais do que eliminar a herança sofística, Aristóteles a reorganiza sob um vocabulário filosófico mais exigente. Sua operação consiste em retirar a retórica do registro da suspeita indiscriminada e reinscrevê-la no âmbito de uma racionalidade prática dotada de critérios próprios. A Retórica aristotélica, lida em diálogo com a tradição interpretativa, não trata a persuasão como exterior à razão, mas como modalidade situada de seu exercício. Reboul (2004), Meyer (2007) e Rapp (2010) chamam atenção para esse ponto: Aristóteles não devolve a palavra persuasiva ao caos, nem a submete ao rigor da demonstração; ele a instala no domínio do verossímil, do provável e do prudencial.

Isso fica ainda mais claro quando se observa a relação entre retórica e dialética. Como afirma Aristóteles (2012), ambas operam sobre matérias que não admitem, de ordinário, demonstração estrita e exigem exame de razões plausíveis. A consequência analítica é relevante. Em vez de opor logos e persuasão, Aristóteles admite que há racionalidade onde há deliberação fundada em endoxa, avaliação de circunstâncias e escolha de meios adequados. Tindale (1999), Plantin (2008) e Meyer (2007) mostram que essa arquitetura preserva a dimensão pública do dissenso sem dissolver o juízo em arbitrariedade.

Esse ponto aparece com nitidez já na definição aristotélica da retórica como contraparte da dialética, isto é, como saber voltado para matérias que não pertencem ao domínio da prova científica, mas ao exame do plausível em situação. A formulação é decisiva porque impede duas reduções igualmente pobres: a que transforma a retórica em mera astúcia verbal e a que exige dela o mesmo regime de necessidade próprio da demonstração. O verossímil, nesse quadro, não nomeia um rebaixamento da razão, mas a forma assumida pela racionalidade quando o juízo depende de circunstâncias, auditórios e escolhas prudenciais (Aristóteles, 2012; Reboul, 2004; Rapp, 2010).

A classificação dos gêneros retóricos confirma esse resultado. O deliberativo, o judiciário e o epidítico não são, em Aristóteles, simples etiquetas formais; eles exprimem temporalidades, finalidades e formas de juízo distintas. O recurso às provas técnicas, aos topoi e às crenças compartilhadas revela que o discurso persuasivo depende de uma comunidade interpretativa e de uma avaliação situada do que pode ser aceito como razoável. Aristóteles (2012), Reboul (2004) e Tindale (1999) permitem concluir que a retórica aristotélica dá forma analítica ao que a sofística havia intuído de maneira mais móvel e menos sistemática.

Ainda assim, a sistematização aristotélica introduz uma inflexão nítida. Ao disciplinar a persuasão sob um horizonte ético e político, Aristóteles se afasta do prestígio sofístico da performance verbal como fim em si. Não se trata de expulsar o contingente, mas de governá-lo. Nessa chave, a ruptura aristotélica não destrói a dimensão situacional da argumentação; ela a submete a um enquadramento filosófico mais exigente. Jaeger (2013), Rapp (2010) e Cassin (2005) ajudam a perceber que o conflito entre sofística e filosofia, aqui, não se resolve por supressão, mas por redistribuição de legitimidade.

3.3 Perelman e a reabilitação contemporânea da retórica

É, porém, em Perelman que a questão retórica reaparece em contexto inteiramente diverso — e é aí que o argumento deste artigo encontra seu ponto mais sensível. Sua entrada no problema não decorre de nostalgia clássica, mas da crise de uma razão demonstrativa incapaz de tratar

satisfatoriamente dos valores, das escolhas e das justificações práticas. Ao abandonar a expectativa de formalizar logicamente o campo axiológico, Perelman recoloca a argumentação em linguagem natural no centro da racionalidade. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Gross e Dearin (2003) e Toulmin (2006) convergem, por vias distintas, para esse diagnóstico: há um excedente do razoável que o modelo apodítico não absorve.

A categoria de auditório exprime essa mudança com nitidez. Em lugar de uma razão indiferente aos destinatários, Perelman trabalha com a ideia de adesão, o que implica reconhecer que argumentos operam sempre diante de interlocutores situados, históricos e avaliadores. O racional não desaparece; ele se desloca para o terreno da justificabilidade pública. Tindale (1999), Amossy (2018) e Perelman (1999) ajudam a esclarecer que essa virada não autoriza subjetivismo arbitrário, mas exige pensar a normatividade no interior da comunicação argumentativa.

No Tratado da argumentação, esse deslocamento assume alcance filosófico preciso: a argumentação já não é pensada como sucedâneo imperfeito da demonstração, mas como forma própria de racionalidade em um domínio no qual valores, hierarquias e escolhas precisam ser justificados sem se converterem em deduções necessárias. A adesão do auditório, por isso, não equivale a mero êxito psicológico; ela funciona como índice de aceitabilidade pública de razões que disputam assentimento sob condições históricas determinadas. É justamente nesse ponto que a nova retórica deixa de ser simples recuperação de técnicas antigas e passa a operar como reconstrução moderna da racionalidade prática (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Perelman, 1999; Toulmin, 2006).

A análise do gênero epidítico aprofunda o ponto. O que a modernidade degradara como ornamento, Perelman reconduz ao âmago da vida argumentativa, porque é no epidítico que valores são reforçados, sensibilidades comuns são estabilizadas e horizontes de julgamento são preparados para a deliberação e para o litígio. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Danblon (2005) e Meyer (2007) permitem sustentar que o epidítico, longe de periférico, funciona como infraestrutura axiológica dos demais

gêneros. A retórica, nessa leitura, não apenas persuade; ela forma disposições de adesão.

O resultado comparativo final decorre daí. Perelman retoma a tradição antiga, mas não a repete. Ele herda dos sofistas a atenção ao auditório e à contingência; de Aristóteles, recolhe a inteligibilidade do verossímil e a arquitetura dos gêneros. Contudo, ao atribuir centralidade renovada ao epidítico e ao reabilitar a argumentação como razão do preferível, ele desloca o mapa tradicional da retórica. Gross e Dearin (2003), Tindale (1999) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) autorizam, assim, uma conclusão provisória: a nova retórica é retorno seletivo, mas também rearranjo de grande alcance.

4 DISCUSSÃO

4.1 Continuidades estruturais entre sofística, Aristóteles e Perelman

Lidos agora como problema teórico, os resultados permitem reconhecer uma continuidade de fundo entre os três momentos examinados: nenhum deles aceita, ainda que por razões distintas, a redução das matérias da vida comum ao regime do necessário. A sofística se move no terreno do dissenso; Aristóteles organiza o campo do verossímil; Perelman reinscreve valores e decisões no domínio do razoável. A convergência apontada por Kerferd (2003), Aristóteles (2012) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) conduz à mesma constatação: quando o objeto é prático, plural e disputado, a racionalidade assume forma argumentativa.

Há também uma continuidade menos óbvia, mas intelectualmente mais fecunda: em todos esses autores, a linguagem não é simples vestimenta do pensamento, e sim meio de formação do juízo. A paideia sofística, a prudência aristotélica e a adesão perelmaniana supõem comunidades de escuta, critérios partilhados e processos de aprendizagem pública. Jaeger (2013), Tindale (1999) e Danblon (2005) tornam visível esse elo entre formação e persuasão. A argumentação não atua apenas sobre conclusões já prontas; ela modela as condições mesmas sob as quais algo pode ser reconhecido como plausível, preferível ou digno de assentimento.

Por isso, a centralidade do auditório não deve ser lida como concessão psicologista. O auditório, em Perelman, assim como a cidade em Aristóteles e a assembleia nos usos sofisticados da palavra, nomeia o espaço concreto em que razões precisam mostrar sua força sem o amparo da evidência absoluta. Schiappa (2003), Meyer (2007) e Amossy (2018) ajudam a perceber que a historicidade dos destinatários não destrói a exigência racional; ela a torna mais exigente, porque obriga o discurso a justificar-se diante de perspectivas efetivas e não de abstrações sem mundo.

4.2 Rupturas decisivas e deslocamentos conceituais

Essas continuidades não autorizam, contudo, uma narrativa sem fricção. Um primeiro ponto de inflexão está na maneira como Perelman reexamina a herança sofística. Se os sofistas haviam tornado a eficácia do discurso um problema central, a recepção hostil que os reduziu a manipuladores projetou uma sombra duradoura sobre a retórica. Perelman não reproduz essa caricatura. Também não transforma o êxito do orador em valor suficiente. Ao deslocar a persuasão para a categoria do razoável, busca preservar a força do discurso sem entregá-la ao cinismo performativo. É isso que permite ler a nova retórica, com Cassin (2005), Poulakos (1983) e Perelman (1999), como recuperação crítica e não como absolvição ingênua.

Outro deslocamento decisivo recai sobre o próprio legado aristotélico. Aristóteles havia oferecido a mais influente domesticação filosófica da retórica, mas ainda mantinha o epidítico em posição menos decisiva do que aquela que Perelman lhe atribuiria. Quando a nova retórica afirma que o louvor e a censura reforçam valores e preparam os quadros de julgamento, ela amplia o alcance do epidítico para além do cerimonial. Aristóteles (2012), Reboul (2004) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) mostram, em conjunto, que a diferença não está em abandonar os gêneros clássicos, mas em redistribuir sua hierarquia interna.

Em escala mais ampla, o movimento decisivo volta-se contra a modernidade anti-retórica. O alvo de Perelman é o empobrecimento do conceito de razão produzido pela hegemonia de modelos que reconhecem legitimidade apenas ao demonstrável ou ao verificável de modo estrito. Nesse

cenário, o dissenso sobre valores tende a aparecer como resíduo irracional. O gesto perelmaniano é frontal: ele reinsere a controvérsia, a adesão e o preferível dentro do trabalho da razão. Toulmin (2006), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Gross e Dearin (2003) ajudam a mostrar que a reabilitação contemporânea da retórica é inseparável dessa contestação ao paradigma formalista.

Aqui aparece o ponto mais forte do argumento desenvolvido neste artigo. A nova retórica não restaura simplesmente um repertório antigo; ela reconstrói o espaço da racionalidade prática depois da crise da certeza apodítica. Por isso mesmo, Perelman não cabe nem na figura de um neoaristotélico puro, nem na de um sofista tardio. Sua posição é mais desconfortável e, por isso, mais interessante. Ela opera numa zona de intermediação em que a contingência do discurso é reconhecida sem que se renuncie à exigência de justificação. Tindale (1999), Meyer (2007) e Amossy (2018) permitem nomear essa zona como campo propriamente argumentativo.

4.3 Sínteses interpretativas

A síntese interpretativa que se impõe é, então, a seguinte: Perelman reabilita a retórica ao recombina duas heranças antigas que a modernidade havia separado de maneira rígida. Da sofística, ele recupera a percepção de que a linguagem age em contexto e de que a disputa pelo sentido é constitutiva da vida pública. De Aristóteles, recolhe a ideia de que essa disputa pode ser analisada, classificada e submetida a critérios de inteligibilidade. Cassin (2005), Aristóteles (2012) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) sustentam esse duplo movimento de herança e deslocamento.

A contribuição científica do percurso está em evitar uma leitura empobrecida de Perelman como simples repetidor da tradição clássica. Quando se examinam em conjunto a centralidade do auditório, a crítica ao formalismo e a revalorização do epidítico, percebe-se que a nova retórica altera o mapa da história da argumentação. Ela mostra que a racionalidade pública não começa onde termina a demonstração; começa, isto sim, onde razões precisam disputar adesão sem abandonar pretensões de validade.

Gross e Dearin (2003), Tindale (1999) e Toulmin (2006) ajudam a explicitar a densidade contemporânea dessa inflexão.

As implicações dessa leitura são amplas. No direito, ela desloca o olhar da subsunção mecânica para a justificação persuasiva; na educação, recoloca em primeiro plano a formação do juízo; na esfera pública, lembra que desacordo não é falha do racional, mas sua condição ordinária em sociedades plurais. Convém notar que essa conclusão não celebra qualquer retórica. Ela exige uma retórica submetida ao teste da argumentação, da reciprocidade crítica e da responsabilidade pública. Perelman (1999), Danblon (2005) e Meyer (2007) ajudam a sustentar esse fecho: reabilitar a retórica, hoje, é devolver espessura racional à vida comum.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido permitiu enfrentar um problema recorrente, ainda longe de solução inteiramente satisfatória na literatura: a leitura da reabilitação perelmaniana da retórica como simples retorno a Aristóteles, com apagamento simultâneo da mediação sofística e da ruptura moderna implicada em sua teoria da argumentação. A análise permitiu mostrar, com maior precisão, que Perelman não restaura linearmente uma tradição antiga; ele recompõe, em chave própria, um campo conceitual fragmentado pela longa supremacia do ideal demonstrativo. Nessa medida, o objetivo geral da investigação pode ser considerado alcançado, já que se tornou possível demonstrar que a nova retórica se constitui por continuidade seletiva com a sofística e com Aristóteles, mas também por descontinuidade crítica em relação ao anti-retoricismo filosófico e ao formalismo moderno.

A análise do primeiro eixo revelou que a sofística não pode continuar aprisionada ao lugar comum da manipulação verbal. O que emerge dela, quando lida fora da caricatura platônica, é uma compreensão precoce da linguagem como prática pública, situada e disputada. Foi esse legado — a centralidade do logos no conflito interpretativo, na deliberação e na formação cívica — que permitiu compreender por que a retórica não nasce como apêndice ornamental, mas como resposta a um mundo em que as decisões relevantes não se deixam reduzir à evidência. Sob esse aspecto, a sofística

aparece menos como desvio a ser corrigido do que como momento inaugural de inteligibilidade da contingência discursiva, ainda que sob forma não sistemática e por vezes desconcertante para a tradição filosófica posterior.

O segundo eixo indicou que Aristóteles desempenha, nesse itinerário, um papel decisivo de organização conceitual. Sua importância não reside em ter neutralizado a experiência sofística, mas em ter lhe imposto inteligibilidade filosófica sem eliminar o terreno do verossímil. A retórica aristotélica disciplina o provável, ordena os gêneros do discurso e insere a persuasão no interior da racionalidade prática. Com isso, oferece o vocabulário analítico sem o qual a tradição retórica posterior dificilmente poderia ter sido pensada em chave mais rigorosa. Ainda assim, os resultados também mostraram que a filiação perelmaniana a Aristóteles é real, porém insuficiente se tomada isoladamente: ela explica a arquitetura, mas não esgota o alcance do deslocamento operado pela nova retórica no século XX.

É justamente nesse ponto que a contribuição específica de Perelman se deixa avaliar com mais nitidez. Sua reabilitação da retórica ocorre quando o paradigma apodítico já não consegue responder satisfatoriamente ao problema dos valores, das escolhas e das justificações públicas. Ao recolocar no centro categorias como auditório, adesão e preferível, Perelman devolve estatuto racional ao debatível sem convertê-lo em irracionalidade residual. Mais do que recuperar a tradição, ele a rearranja. A ênfase renovada no epidítico, por exemplo, evidencia que a vida argumentativa não começa no instante do conflito explícito, mas na sedimentação prévia de valores, sensibilidades e critérios de julgamento. Essa inflexão, ao mesmo tempo antiga e moderna, constitui o núcleo mais fecundo do artigo: a nova retórica não é nostalgia clássica, mas reconstrução crítica da racionalidade prática.

A contribuição científica deste estudo está, portanto, na proposição de uma leitura não linear da reabilitação contemporânea da retórica. Em lugar de uma genealogia simplificada, o artigo procurou mostrar que Perelman ocupa posição intermediária e produtiva: herda da sofística a consciência da contingência e da disputa, recolhe de Aristóteles a possibilidade de análise racional do discurso persuasivo e rompe com a modernidade que confinou a razão ao demonstrável. As implicações desse quadro alcançam os estudos da

argumentação, mas não se restringem a eles; tocam também o direito, a educação e a esfera pública, onde a necessidade de justificar sem demonstrar permanece estrutural. O ponto decisivo, ao final, é outro: reabilitar a retórica, hoje, não significa autorizar qualquer triunfo da eficácia verbal. Significa reconhecer que, em sociedades plurais, a racionalidade se exerce precisamente onde razões disputam adesão sob exigência de publicidade, crítica e responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A. S. **Perelman e a argumentação filosófica: convencimento e universalismo**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2015.

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOWEN, G. A. **Document analysis as a qualitative research method**. Qualitative Research Journal, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009.

CASSIN, B. **O efeito sofístico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

CASTRO, R. C. G. **Platão contra os sofistas: sobre a retórica**. Convenit Internacional, São Paulo, n. 12, p. 5-14, maio-ago. 2013. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit12/05-14Roberto.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2026.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DANBLON, E. **La fonction persuasive: anthropologie du discours rhétorique: origines et actualité**. Paris: Armand Colin, 2005.

GROSS, A.; DEARIN, R. **Chaïm Perelman**. Albany: State University of New York Press, 2003.

GUTHRIE, W. K. C. **Os sofistas**. São Paulo: Paulus, 1995.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KERFERD, G. B. **O movimento sofista**. São Paulo: Loyola, 2003.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

LEMGRUBER, M. S. **Razão, pluralismo e argumentação: a contribuição de Chaïm Perelman**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 101-111, mar.-jun. 1999.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

MAZZALI, G. C. **Retórica: de Aristóteles a Perelman**. Revista Direitos Fundamentais & Democracia, v. 4, n. 4, 2008. Disponível em: <<https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/158>>. Acesso em: 05 abr. 2026.

MEYER, M. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOSCA, L. L. S. **Retóricas de ontem e de hoje**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

OLIVEIRA, P. P. **O império da retórica entre verdade e fabricação do mundo**. Prima Facie, João Pessoa, v. 10, n. 19, p. 7-35, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/primafacie/article/view/10339>>. Acesso em: 05 abr. 2026.

PACHECO, G. B. F. **Retórica e nova retórica: a tradição grega e a teoria da argumentação de Chaïm Perelman**. Cadernos PET-JUR/PUC-Rio, Rio de Janeiro, p. 27-47, 1997. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/sobrepuc/depto/direito/pet_jur/clgpache.html>. Acesso em: 05 abr. 2026.

PERELMAN, C. **O império retórico**. Porto: Asa, 1999.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.

PLATÃO. **Górgias**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

POULAKOS, J. **Toward a sophistic definition of rhetoric**. Philosophy & Rhetoric, v. 16, n. 1, p. 35-48, 1983.

RAPP, C. **Aristotle's Rhetoric**. In: ZALTA, E. N. (ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Spring 2010 Edition. Stanford: Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2010. Disponível em:

<<https://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/aristotle-rhetoric>>.
Acesso em: 05 abr. 2026.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action: essais d'herméneutique II**. Paris: Seuil, 1986.

ROHDEN, L. **Racionalidade retórica: uma linguagem filosófico-hermenêutica em Aristóteles**. Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, v. 25, n. 81, p. 249-266, 1998.

SCHIAPPA, E. **Protagoras and logos: a study in Greek philosophy and rhetoric**. Columbia: University of South Carolina Press, 2003.

SILVEIRA, R. Y. M. **Retórica antiga e nova retórica: Chaïm Perelman e os sofistas**. Reflexão, Campinas, v. 31, n. 89, p. 75-82, jan.-jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reflexao/article/view/3101>>.
Acesso em: 05 abr. 2026.

SKINNER, Q. **Meaning and understanding in the history of ideas**. History and Theory, v. 8, n. 1, p. 3-53, 1969.

TINDALE, C. W. **Acts of arguing: a rhetorical model of argument**. Albany: SUNY Press, 1999.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TRUBILHANO, F. S. **Retórica clássica e nova retórica nos recursos judiciais cíveis: a construção do discurso persuasivo**. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-29012014-111509/pt-br.php>>. Acesso em: 05 abr. 2026.

YAMIN, A. M. O. **Sobre o fundamento do discurso verossímil na Retórica de Aristóteles**. Poliética, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 147-166, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/PoliEtica/article/view/31406>>. Acesso em: 05 abr. 2026.