

Volume 16 e Número 28 (2026.1)

ISSN - 2446-6298

SABER HUMANO

REVISTA CIENTÍFICA DA ANTONIO MENEGETTI FACULDADE



Saber Humano

Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti

E-ISSN 2446-6298
v. 16, n. 28, p. 01-04, jan./jun. 2026
Restinga Sêca, RS.



Saber Humano – Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti

Estrada Recanto Maestro, nº 338 | Distrito Recanto Maestro | Restinga Sêca- RS Cep: 97200-000

Tel. (55) 3289-1141 | (55) 3289-1139

saberhumano@faculdadeam.edu.br www.saberhumano.emnuvens.com.br/sh

Licença Creative Commons



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos em cada artigo são de responsabilidade de seus respectivos autores.

APOIO:



Corpo Editorial

Editor-Chefe

Dr. Bruno Fleck da Silva, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil; Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Camp, Campinas-SP, Brasil; Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Editora Adjunta

Dra. Patrícia Wazlawick, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Editor de Layout

Bel. Breno Prado da Silva, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Zurieli Aguirre, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Consultoria SEER/OJS

Lepidus Tecnologia, Brasil.

Conselho Editorial

Dra. Andrea Ad Reginatto, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dr. Bruno Fleck da Silva, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil;
Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Camp, Campinas-SP, Brasil;
Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dra. Constança Terezinha Marcondes Cesar, Universidade Federal de Sergipe-UFS;
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, São Paulo-SP, Brasil.

Dr. Élsio José Corá, Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre-RS, Brasil.

Dr. Felipe da Veiga Dias, Faculdade Meridional-IMED, Passo Fundo-RS, Brasil.

Dr. Fernando do Nascimento Lock, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Esp. Horácio Chikota, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Dra. Leticia Lassen Petersen, Faculdade América Latina-FAL, Ijuí-RS, Brasil; Fundação Educacional Machado de Assis-FEMA, Santa Rosa-RS, Brasil.

Dra. Lisandra Manzoni Fontoura, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dra. Lisiane Pellini Faller, Faculdade Metodista de Santa Maria-FAMES, Santa Maria-RS, Brasil.

Me. Lúcio André Müller Lorenzon, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil;
Universidade Luterana do Brasil-ULBRA, Santa Maria-RS, Brasil.

Dr. Marcos Cordeiro D'Ornellas, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dr. Mario Fernando de Mello, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dr. Rafael Padilha dos Santos, Università degli Studi di Perugia-UNIPG, Perugia-PG, Itália;
Universidade Estatal de São Petersburgo-SPBU, São Petersburgo-Distrito Federal do Noroeste, Rússia;
Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Me. Renato Preigschadt de Azevedo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS,
Porto Alegre-RS, Brasil

Dr. Renato Kirchner, Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Campinas, Campinas-SP;
Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

Dr. Ricardo Schaefer, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Dr. Siegfried Muñoz van Lamoén, Universidade de Playa Ancha de Ciencias de la Educación-UPLA,
Valparaíso, Chile.

Me. Tais Andrade, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Dr. Tommy Akira Goto, Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia-MG; Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Campinas, Campinas-SP, Brasil.

Me. Vinícios Gonchoroski de Oliveira, Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, Santa Cruz do Sul-RS, Brasil.

Assessores Científicos/Avaliadores

Dra. Ana Marli Bulegon, Antonio Meneghetti Faculdade-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Dra. Andrea Ad Reginatto, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Me. Ariane Simioni, Universidade Federal de Pelotas-UFPel, Pelotas-RS, Brasil.

Dra. Clarissa Mazon Miranda, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Me. Elita Maria Bianchi Tessari, Faculdade América Latina-FAL, Ijuí-RS, Brasil.

Me. Felipe Dalenogare Alves, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Dr. Felipe da Veiga Dias, Faculdade Meridional-IMED, Passo Fundo-RS, Brasil.

Dr. Fernando do Nascimento Lock, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria-RS, Brasil.

Me. Grasiela Lourenzon de Lima, Faculdades Santo Augusto-FAISA, Santo Augusto-RS, Brasil.

Dr. Jonábio Barbosa dos Santos, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campina Grande, PB; Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Campina Grande-PB; UNIFACISA, Campina Grande-PB, Brasil.

Dra. Leticia Lassen Petersen, Faculdade America Latina-FAL, Ijuí-RS, Brasil; Fundação Educacional Machado de Assis-FEMA, Santa Rosa-RS, Brasil.

Me. Marcia Zilio, Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS-Unijuí, RS, Brasil.

Dra. Patrícia Wazlawick, Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Me. Paulo André Nogueira Lima, Faculdade de Balsas-UNIBALSAS, Balsas-MA, Brasil.

Me. Rafael Gomiero Pitta, Faculdade de Balsas-UNIBALSAS, Balsas-MA, Brasil.

Dr. Rafael Padilha dos Santos, Università degli Studi di Perugia-UNIPG, Perugia-PG, Itália; Universidade Estatal de São Petersburgo-SPBU, São Petersburgo-Distrito Federal do Noroeste, Rússia; Faculdade Antonio Meneghetti-AMF, Restinga Sêca-RS, Brasil.

Me. Renato Preigschadt de Azevedo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre-RS, Brasil.

Dr. Renato Kirchner, Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC Campinas, Campinas-SP; Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

Me. Rosane Maria Neves, Instituto Federal de Santa Catarina-IFSC-Campus Gaspar, Gaspar-SC, Brasil.

Me. Vinícios Gonchoroski de Oliveira, Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, Santa Cruz do Sul-RS, Brasil.

Saber Humano: Revista Científica da Antonio Meneghetti
Faculdade – v. 16, n. 28, p. 01-04, jan./jun. 2026 –
Restinga Sêca: Antonio Meneghetti Faculdade, 2026. 218 p.:
il.

Semestral

A partir de 2014, a Saber Humano: Revista Científica da Antonio Meneghetti Faculdade publicada de 2011, Vol. 1, n. 1 até o ano de 2013, Vol. 13, n. 23, em formato impresso, passou a publicar apenas na versão On-line.

Modo de acesso World Wide Web:
<<http://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/index>>.

ISSN: 2178-7689
E-ISSN: 2446-6298

Qualis B2. 1. Ontopsicologia 2. Administração 3. Sistema de informação
4. Direito 5. Educação I. 6. Interdisciplinar. 7. Filosofia. Faculdade
Antonio Meneghetti Bibliotecário Responsável: Pietra Gomes
Ramires. CRB- 10/2755

Editorial



Prezado leitor,

Com satisfação, a **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti (ISSN 2446-6298)** apresenta à comunidade acadêmica e público em geral sua edição de **volume 16 e número 28**, referente ao primeiro semestre de 2026. São ao todo dez textos como resultado de produções acadêmicas significativas.

A primeira seção é a de **Direito**, apresentando o artigo intitulado: ***O controlador no Direito da Proteção de Dados Pessoais***, de autoria de Lucas Pacheco Vieira. O artigo aborda o tema do controlador no Direito da Proteção de Dados Pessoais brasileiro. Trata-se do principal agente de tratamento de dados pessoais, detentor do poder, da competência, de tomar as decisões referentes ao tratamento de dados pessoais. Em contrapartida, está sujeito a um rol de obrigações jurídicas introduzidas pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), além dos riscos de responsabilização, em variadas esferas, por eventuais danos ou ilícitos com dados pessoais. Neste contexto, o artigo analisa de forma ampla a figura do controlador com foco maior na LGPD.

A segunda seção, de **Educação**, apresenta as seguintes contribuições: de autoria de Karla Marques da Rocha e Simone Darold Cocco, o artigo intitulado: ***Acolher, brincar e documentar: a construção da escola Dona Malvina e o uso do portfólio como avaliação formativa***. O artigo analisa a criação e consolidação da Escola Municipal de Educação Infantil Dona Malvina, instituída pelo Decreto Municipal nº 7.846/2024, e suas implicações para a valorização da infância no contexto das políticas públicas locais. Fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em concepções socioculturais e sociointeracionistas da infância, que defendem a criança como sujeito de direitos, ativa na construção de saberes. O segundo artigo da seção, intitulado: ***Eduretenimento e mediação do conhecimento na cultura digital: contribuições dos jogos digitais para a aprendizagem contemporânea*** de autoria de Igor Arnaldo Soares de Alencar, o artigo analisa as contribuições do edutretenimento, com ênfase nos jogos digitais, para a mediação do conhecimento na cultura digital. Parte-se do entendimento de que as transformações associadas às tecnologias digitais vêm reconfigurando as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento, exigindo novas abordagens no campo educacional. A terceira contribuição da edição é intitulada: ***Antecedentes Históricos do Pensamento Complexo Desenvolvido por Edgar Morin*** de autoria de João Carlos Parcianello. A pesquisa com abordagem interpretativista da realidade, objetivou conhecer os antecedentes e o estágio atual de desenvolvimento do pensamento complexo de Edgar Morin. A quarta e última publicação da seção, de autoria de Emanueli Bogorni, Bruno Fleck da Silva e Tascieli Feltrin, é intitulada: ***"Id Docente": um jogo de trilha que aborda a identidade pessoal na docência sob a perspectiva da Pedagogia Ontopsicológica através do Projeto Estamos Juntos***. A pesquisa teve por enfoque o desenvolvimento de um produto educacional a partir de um

contexto de formação continuada de professores que atuam na Rede Básica. O produto foi elaborado com base nos princípios de formação da Pedagogia Ontopsicológica e do projeto Estamos Juntos. Os resultados evidenciam que o processo de formação continuada de professores deve favorecer a ampliação da reflexão crítica sobre a prática pedagógica aliada à própria identidade docente.

A terceira seção temática é a de **Administração**. A primeira contribuição, de autoria de Alberto Granzotto e Deborah Nitta, é intitulada: ***Entre o crédito e o débito: o cartão e o equilíbrio financeiro das famílias***. Reforçando a importância da educação financeira, o presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão teórica acerca dos impactos positivos e negativos do uso de cartões de crédito sobre a saúde financeira familiar e o nível de endividamento, analisando também de que forma o planejamento financeiro pode contribuir para o uso responsável dessa ferramenta. O segundo artigo da seção, intitulado: ***Liderança, cultura organizacional e avaliação ergonômica preliminar: reflexões sobre a prevenção dos riscos psicossociais no trabalho***, de autoria de Jaqueline Friedrich Petroni, Ana Elisa Marchesan Ramos, Angela Weber Righi, Fabiane Vieira Romano e Mario Fernando de Mello. A pesquisa analisou como os estilos de liderança e a cultura organizacional podem atuar como fatores de risco ou de proteção à saúde mental dos trabalhadores, além de propor recomendações às empresas para alinhamento das práticas de gestão.

A quarta seção é a da **Ciências Contábeis**. A contribuição, de autoria de Vanessa Ellwanger, Rafaela Dutra Tagliapietra e Cristian Alberto Milbradt, é intitulada: ***Projeção de modelos de comissão em pequenos negócios do setor alimentício: avaliação de alternativas e efeitos sobre a performance comercial e financeira***. O artigo realiza projeções e análises comparativas de diferentes modelos de comissionamento em um pequeno negócio do setor alimentício (cafeteria), com o objetivo de identificar a melhor alternativa para equilibrar a motivação da equipe de vendas e a sustentabilidade financeira da organização.

A quinta e última seção é a de **Filosofia**. O primeiro artigo, de autoria de Gabriel Fonseca Rezende e Tommy Akira Goto, é intitulado: ***Crise e renovação da Psicologia: convergências entre Husserl e Farias Brito***. O artigo apresenta a convergência de ambos os autores quanto ao diagnóstico da crise na Psicologia, suas consequências e a superação desta a partir do método fenomenológico. A segunda contribuição da seção é intitulada: ***O ensino de filosofia no Estado do Rio Grande do Sul: a questão da formação para o exercício docente*** de autoria de Leandro Inácio Berkmann e Daniel Marcolino Claudino de Sousa. O artigo considerou dados do ano de 2025, apontando números de docentes em exercício que não têm formação em filosofia a fim de pensar as implicações tanto para os próprios profissionais quanto para os alunos. Considerou ainda aspectos do ensino de filosofia trazidos por documentos da educação regional e nacional como parâmetro para o desenvolvimento em aula da referida disciplina. Para o desenvolvimento desta pesquisa recorreu-se à análise de artigos, documentos e estatísticas relevantes para o tema, com o objetivo de contribuir para a fomentação da discussão no meio acadêmico.

Desejamos ao leitor uma profícua leitura, bem como, agradecemos o contínuo trabalho de excelência realizado pelos avaliadores e toda a equipe editorial da **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti** e nosso especial agradecimento aos autores que aqui tiveram seus textos publicados.

Cordiais Saudações

Prof. Dr. Bruno Fleck da Silva, editor-chefe.



O controlador no Direito da Proteção de Dados Pessoais

Lucas Pacheco Vieira¹

Resumo: O presente artigo aborda o tema do controlador no Direito da Proteção de Dados Pessoais brasileiro. Trata-se do principal agente de tratamento de dados pessoais, detentor do poder, da competência, de tomar as decisões referentes ao tratamento de dados pessoais. Em contrapartida, está sujeito a um rol de obrigações jurídicas introduzidas pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), além dos riscos de responsabilização, em variadas esferas, por eventuais danos ou ilícitos com dados pessoais. Neste contexto, o artigo analisa de forma ampla a figura do controlador com foco maior na LGPD.

Palavras-chave: controlador; LGPD; proteção de dados; privacidade; dados pessoais.

The controller in the personal data protection law

Abstract: This article addresses the issue of the controller in Brazilian Personal Data Protection Law. This is the main personal data processing agent, holder of the power and competence to make decisions regarding the processing of personal data. On the other hand, it is subject to a list of legal obligations introduced by the General Personal Data Protection Law (Law No. 13,709/2018), in addition to the risks of liability, in various spheres, for possible damages or illicit acts involving personal data. In this context, the article broadly analyzes the figure of the driver with a greater focus on LGPD.

Keywords: controller; LGPD; data protection; privacy; personal data.

El controlador en el derecho de la protección de datos personales

Resumen: El presente artículo aborda el tema del controlador en el Derecho de la Protección de Datos Personales brasileño. Se trata del principal agente de tratamiento de datos personales, titular del poder y de la competencia para tomar las decisiones referentes al tratamiento de datos personales. En contrapartida, está sujeto a un conjunto de obligaciones jurídicas introducidas por la Ley General de Protección de Datos Personales (Ley n.º 13.709/2018), además de los riesgos de responsabilidad, en diversas esferas, por eventuales daños o ilícitos relacionados con datos personales. En este contexto, el artículo analiza de forma amplia la figura del controlador, con mayor enfoque en la LGPD.

Palabras clave: controlador; LGPD; protección de datos; privacidad; datos personales.

1 Introdução

A definição dos agentes de tratamento de dados pessoais, tanto controladores como operadores, é fundamental para que se garanta a correta e efetiva aplicação do Direito da Proteção de Dados Pessoais no Brasil, novo ramo jurídico que contempla o conjunto normas jurídicas que disciplinam as atividades de tratamento de dados pessoais das pessoas naturais,

¹ Doutorando em Ciência Jurídica pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e pela Universidade de Perúgia (UniPG / Itália). Professor na Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: lucas@mmvadv.com

estabelecendo direitos e obrigações para agentes de tratamento de dados pessoais, titulares de dados pessoais e outros sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na relação jurídica decorrente das operações de tratamento de dados pessoais².

Na ordem jurídica brasileira, o embasamento constitucional específico foi inserido pela Emenda Constitucional nº 115/2022, com a introdução da proteção de dados pessoais entre os direitos e garantias fundamentais (art. 5º, inc. LXXIX) e para fixação da competência privativa da União para legislar sobre proteção e tratamento de dados pessoais (art. 22, inc. XXX).

Até a EC 115/2022, a estruturação magna se dava a partir de exegese conjunta do art. 5º, incisos X (vida privada e intimidade), XI (privacidade e inviolabilidade de domicílio), XII (inviolabilidade das comunicações telefônicas, telegráficas e dados) e LXXII (habeas data), todos da Constituição Federal de 1988.³

Já os princípios e regras específicos desse campo estão alocados essencialmente na Lei nº 13.709/2018, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Os conceitos de agente de tratamento, controlador e operador, sem falar nos suboperadores, são novos na ordem jurídica brasileira. Advieram com a promulgação da LGPD e vêm sendo construídos em conjunto pela doutrina, pela Autoridade Nacional de Proteção de Dados (ANPD) e pela jurisprudência dos Tribunais.

A delimitação adequada de cada um desses conceitos assegura que se proceda de forma legítima e precisa com a atribuição de obrigações e a imputação de responsabilidade aos agentes de tratamento.

Como se sabe, a legislação brasileira de proteção de dados pessoais impõe diferentes obrigações e perfis diversos de responsabilização para controladores e operadores, de maneira que a distinção desses sujeitos é imprescindível para a correta e justa aplicação da LGPD.

No presente artigo, versaremos sobre o conceito de controlador no âmbito do Direito da Proteção de Dados Pessoais Brasileiro, tendo como base a sua principal fonte formal⁴, a Lei nº 13.709/2018, assim como os posicionamentos da ANPD, do *European Data Protection Board* (EDPB) e dos Tribunais brasileiros.

² MENEZES CORDEIRO, A. Barreto. **Direito da proteção de dados: à luz do RGPD e da Lei 58/2019**. Coimbra: Almedina, 2020. p. 35. VIEIRA, Lucas. **Conceito, objeto e autonomia do direito da proteção de dados pessoais**. Revista de Direito e as Novas Tecnologias, São Paulo, v. 18, ano 6, jan./mar. 2023. p. 2-3.

³ DONEDA, Danilo. **Da privacidade à proteção de dados pessoais: elementos da formação da Lei Geral de Proteção de Dados**. 2. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020. Posições 7030-7131.

⁴ VIEIRA, Lucas. Fontes do Direito da Proteção de Dados Pessoais. In: **Saber Humano**, v. 13, n. 22, p. 35-72, jan./jun.2023.

2 O conceito de controlador na LGPD

A Lei n. 13.709/2018 define dados pessoais como as informações relacionadas a pessoa natural identificada ou identificável, nos termos do art. 5º, inc. I. Por sua vez, tratamento de dados pessoais é entendido como toda operação realizada com dados pessoais, tais como as que se referem a coleta, produção, recepção, classificação, utilização, acesso, reprodução, transmissão, distribuição, processamento, arquivamento, armazenamento, eliminação, avaliação ou controle da informação, modificação, comunicação, transferência, difusão ou extração (art. 5º, inc. X).

As atividades de tratamento de dados pessoais, de acordo com a legislação brasileira, devem observar a boa-fé e manter conformidade com os princípios da finalidade, adequação, necessidade, livre acesso, qualidade dos dados, transparência, segurança, prevenção, não discriminação e responsabilização e prestação de contas.

Em relação aos sujeitos envolvidos nas relações jurídica decorrente das operações de tratamento de dados pessoais, a LGPD estabelece quatro sujeitos protagonistas da sua incidência: o titular de dados pessoais, o controlador de dados pessoais, o operador de dados pessoais e o encarregado pelo tratamento de dados pessoais

O titular é a pessoa natural a quem se referem os dados pessoais que são objeto de tratamento, consoante o art. 5º, inc. V. Já os agentes de tratamento são os responsáveis pelo tratamento de dados pessoais, podendo ser controladores ou operadores.⁵

O controlador é definido pela legislação como a “pessoa natural ou jurídica, de direito público ou privado, a quem competem as decisões referentes ao tratamento de dados pessoais” (art. 5º, inc. VI). O operador é a “pessoa natural ou jurídica, de direito público ou privado, que realiza o tratamento de dados pessoais em nome do controlador” (art. 5º, inc. VII). E o encarregado é a “pessoa indicada pelo controlador e operador para atuar como canal de comunicação entre o controlador, os titulares dos dados e a Autoridade Nacional de Proteção de Dados” (art. 5º, inc. VIII).

Em termos de competências, atividades, obrigações e aspectos jurídicos peculiares sobre os controladores na LGPD, apontamos os seguintes:

- a) o relatório de impacto à proteção de dados pessoais (RIPD) é de competência do controlador (art. 5º, inc. XVII).

⁵ VIEIRA, Lucas. Direitos do Titular de Dados Pessoais no Ordenamento Jurídico Brasileiro. In: **Revista dos Tribunais**, v. 1058, p. 119-140, 2023. p. 3.

- b) duas bases legais estão diretamente vinculadas ao controlador: cumprimento de obrigação legal ou regulatória pelo controlador (art. 7º, II, e 11, II, 'a'); e legítimo interesse do controlador (art. 7º, inc. IX);
- c) no tratamento de dados pessoais de crianças, os controladores deverão manter pública a informação sobre os tipos de dados coletados, a forma de sua utilização e os procedimentos para o exercício dos direitos dos titulares (art. 14, § 1º c/c § 2º);
- d) no âmbito do término do tratamento de dados pessoais, surgem duas finalidades relacionadas aos controladores que justificam a conservação dos dados, mesmo que concluído o tratamento: cumprimento de obrigação legal ou regulatória pelo controlador (art. 16, inc. I); e uso exclusivo do controlador, vedado seu acesso por terceiro, e desde que anonimizados os dados (art. 16, inc. IV);
- e) os direitos dos titulares⁶, segundo o art. 18, caput, são exigidos dos controladores, a qualquer momento e através de requisição;
- f) a LGPD reconheceu, no art. 18, § 1º, o direito de o titular dos dados pessoais peticionar em relação aos seus dados contra o controlador perante a autoridade nacional;
- g) quando se estiver diante de decisões tomadas unicamente com base em tratamento automatizado de dados pessoais, a LGPD determina que o controlador deverá fornecer, sempre que solicitadas, informações claras e adequadas a respeito dos critérios e dos procedimentos utilizados para a decisão automatizada, nos termos do art. 20, § 1º;
- h) o controlador, assim como o operador, deve manter registro das operações de tratamento de dados pessoais que realizarem, especialmente quando baseado no legítimo interesse (art. 37);
- i) a autoridade nacional poderá determinar ao controlador que elabore relatório de impacto à proteção de dados pessoais, inclusive de dados sensíveis, referente a suas operações de tratamento de dados, nos termos de regulamento, observados os segredos comercial e industrial (art. 38);
- j) o controlador fornecerá as instruções para o tratamento executado pelo operador (art. 39);
- k) o controlador deve indicar encarregado pelo tratamento de dados pessoais, também designado DPO ou Data Protection Officer (art. 41);

⁶ VIEIRA, Lucas. Direitos do Titular de Dados Pessoais no Ordenamento Jurídico Brasileiro. In: **Revista dos Tribunais**, v. 1058, p. 119-140, 2023.

- l) devem constar, preferencialmente no site do controlador, a identidade e as informações de contato do encarregado, as quais deverão ser divulgadas de forma clara e objetiva (art. 41, § 1º);
- m) o controlador, assim como o operador, que, em razão do exercício de atividade de tratamento de dados pessoais, causar a outrem dano patrimonial, moral, individual ou coletivo, em violação à legislação de proteção de dados pessoais, é obrigado a repará-lo (art. 42);
- n) quando não tiver seguido as instruções lícitas do controlador, o operador responde solidariamente pelos danos causados pelo tratamento, hipótese em que o operador se equipara ao controlador, salvo nos casos de exclusão previstos no art. 43 da LGPD (art. 42, § 1º, inc. I);
- o) os controladores que estiverem diretamente envolvidos no tratamento do qual decorreram danos ao titular dos dados respondem solidariamente, salvo nos casos de exclusão previstos no art. 43 da LGPD (art. 42, § 1º, inc. II);
- p) o controlador, bem como o operador, responde pelos danos decorrentes da violação da segurança dos dados, se tiverem deixado de adotar as medidas de segurança previstas no art. 46 da LGPD, e isso der causa ao dano;
- q) o controlador deverá comunicar à autoridade nacional e ao titular a ocorrência de incidente de segurança que possa acarretar risco ou dano relevante aos titulares (art. 48);
- r) os controladores, assim como os operadores, no âmbito de suas competências, pelo tratamento de dados pessoais, individualmente ou por meio de associações, poderão formular regras de boas práticas e de governança que estabeleçam as condições de organização, o regime de funcionamento, os procedimentos, incluindo reclamações e petições de titulares, as normas de segurança, os padrões técnicos, as obrigações específicas para os diversos envolvidos no tratamento, as ações educativas, os mecanismos internos de supervisão e de mitigação de riscos e outros aspectos relacionados ao tratamento de dados pessoais (art. 50);
- s) ao estabelecer regras de boas práticas, o controlador e o operador levarão em consideração, em relação ao tratamento e aos dados, a natureza, o escopo, a finalidade e a probabilidade e a gravidade dos riscos e dos benefícios decorrentes de tratamento de dados do titular (art. 50, § 1º);
- t) o controlador, observados a estrutura, a escala e o volume de suas operações, bem como a sensibilidade dos dados tratados e a probabilidade e a gravidade dos danos

para os titulares dos dados, poderá implementar programa de governança em privacidade (art. 50, § 2º, inc. I, alíneas ‘a’ até ‘h’);

- u) conforme o art. 52, § 7º, os vazamentos individuais ou os acessos não autorizados de que trata o caput do art. 46 da LGPD poderão ser objeto de conciliação direta entre controlador e titular e, caso não haja acordo, o controlador estará sujeito à aplicação das penalidades de que trata o art. 52;
- v) dentre as competências da ANPD, figura a apreciação de petições de titular contra controlador após comprovada pelo titular a apresentação de reclamação ao controlador não solucionada no prazo estabelecido em regulamentação;

Apresentada a lista de competências, obrigações e demais aspectos positivados na LGPD sobre o controlador, passamos à análise detalhada dos elementos do conceito desta figura nova trazida pela Lei nº 13.709/2018.

2.1 Primeiro elemento: aspecto subjetivo

O primeiro elemento da definição é de natureza subjetiva. Prevê que o controlador pode ser pessoa natural ou pessoa jurídica.

A pessoa natural, ou pessoa física, é, para o direito, o ser humano, enquanto sujeito/destinatário de direitos e obrigações, consoante registram Pablo Stolze e Rodolfo Pamplona⁷.

No Brasil, quase 70% das empresas em atividade são microempreendedores individuais, ou seja, empresários individuais com limite de faturamento anual de R\$ 81 mil.⁸ Em junho de 2022, segundo o boletim Mapa de Empresas, existiam 13.489.017 de MEIs no país, de um total de 19.373.257 empresas ativas⁹.

Embora tenham CNPJ, os empresários individuais são classificados, em termos jurídicos, como pessoas físicas, e não como pessoas jurídicas. A jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça é pacífica nesse ponto, conforme se extrai de julgados como o RESP 1.899.342/SP, de relatoria do Ministro Marco Buzzi, Quarta Turma, decidido em 26/4/2022,

⁷ STOLZE, Pablo; PAMPLONA, Rodolfo. **Novo Curso de Direito Civil**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2023. p. 162.

⁸ AGÊNCIA BRASIL. **Quase 70% das empresas ativas no país são MEI, divulga ministério**. 06/06/2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-06/quase-70-das-empresas-ativas-no-pais-sao-mei-divulga-ministerio>. Acesso em: 10/02/2024.

⁹ Idem.

DJe de 29/4/2022; e o CC n. 155.294/RS, relator Ministro Ricardo Villas Bôas Cueva, Segunda Seção, julgado em 28/11/2018, DJe de 5/12/2018.

Pessoas naturais que não se enquadram como empresários individuais, mas exercem atividades que englobem operações de tratamento de dados pessoais, como é o caso dos influencers digitais, também podem ser qualificadas como controladores e, por consequência, submeterem-se às obrigações, princípios, regras e hipóteses de responsabilização previstas na LGPD para essa figura.

Neste contexto, percebe-se que a maior parte dos possíveis controladores, no Brasil, são pessoas naturais, e não pessoas jurídicas.

Vale destacar que a pessoa natural qualificada como controladora “age de forma independente e em nome próprio – e não de forma subordinada a uma pessoa jurídica ou como membro de um órgão desta”, na esteira do pronunciamento da ANPD sobre o tema.¹⁰

Exemplos de pessoas naturais classificadas como controladoras são os empresários individuais, os responsáveis pelas serventias extrajudiciais e os instagramers, youtubers e influencers.

Por outro lado, entendemos que profissionais liberais, como advogados, contadores e médicos, são operadores, uma vez que estão atuando apenas para cumprir as ordens, os mandamentos, as decisões, tomadas por seus clientes.

Prosseguindo, o citado dispositivo da LGPD inclui pessoas jurídicas de direito público e de direito privado como eventuais controladores.

O Código Civil elenca as pessoas jurídicas de direito privado em seu art. 44. *In verbis*:

Art. 44. São pessoas jurídicas de direito privado:

I - as associações;

II - as sociedades;

III - as fundações.

IV - as organizações religiosas; (Incluído pela Lei nº 10.825, de 22.12.2003)

V - os partidos políticos. (Incluído pela Lei nº 10.825, de 22.12.2003)

Já as pessoas jurídicas de direito público, divididas em pessoas jurídicas de direito público interno e externo, constam nos arts. 41 e 42 do Código Civil:

Art. 41. São pessoas jurídicas de direito público interno:

I - a União;

II - os Estados, o Distrito Federal e os Territórios;

III - os Municípios;

¹⁰ AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Guia orientativo para definições dos agentes de tratamento de dados pessoais e do encarregado**. Brasília: ANPD, 2021. p. 10.

IV - as autarquias, inclusive as associações públicas; (Redação dada pela Lei nº 11.107, de 2005)

V - as demais entidades de caráter público criadas por lei.

Art. 42. São pessoas jurídicas de direito público externo os Estados estrangeiros e todas as pessoas que forem regidas pelo direito internacional público.

Todas as pessoas jurídicas mencionadas nos dispositivos colacionados do Código Civil podem ser enquadradas como controladoras.

Entretanto, não são controladoras as pessoas naturais que atuam como colaboradores, empregados, agentes públicos, vinculados à uma pessoa jurídica, de direito público ou de direito privado, ou como membros de órgãos, departamentos ou setores de uma determinada pessoa jurídica.

Esse é o caso, segundo a ANPD, “de empregados, administradores, sócios, servidores e outras pessoas naturais que integram a pessoa jurídica e cujos atos expressam a atuação desta”.¹¹ Nem mesmo o DPO pode ser qualificado ou equiparado ao controlador, não podendo ser responsabilizado por ilícitos ou irregularidades do controlador.

Isso decorre do fato de os agentes de tratamento – tanto controladores quanto operadores - serem definidos por seu caráter institucional. Em se tratando de pessoa jurídica, é a organização o agente de tratamento para fins da LGPD.¹²

Nesta toada, o EDPB consigna que “mesmo que uma pessoa singular específica seja designada para assegurar o cumprimento das regras de proteção de dados, esta pessoa não será o responsável pelo tratamento, mas atuará por conta da entidade jurídica (empresa ou organismo público) que será, em última instância, responsável em caso de violação das regras na sua capacidade de responsável pelo tratamento”.¹³

Em verdade, a pessoa jurídica é quem assume a responsabilidade pelos atos praticados por seus colaboradores, empregados, administradores, diretores, sócios, servidores e prepostos em face dos titulares, da ANPD e do sistema de justiça.

A título de exemplo, o EDPB aventa o caso de uma campanha publicitária planejada e executada pelo departamento de marketing de uma empresa:

O departamento de marketing da empresa ABC lança uma campanha publicitária para promover os produtos da ABC. O departamento de marketing decide a natureza da campanha, os meios a utilizar (correio eletrônico, redes sociais, etc.), que clientes visar e que dados usar para fazer com que a campanha seja o mais bem-sucedida

¹¹ AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Guia orientativo para definições dos agentes de tratamento de dados pessoais e do encarregado**. Brasília: ANPD, 2021. p. 8.

¹² Idem. p. 6.

¹³ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 11.

possível. Ainda que o departamento de marketing tenha agido com considerável independência, a empresa ABC irá, em princípio, ser considerada o responsável pelo tratamento, uma vez que a campanha publicitária é lançada pela empresa e ocorre na esfera das suas atividades comerciais e para as suas finalidades.¹⁴

Na esfera pública, cumpre indicar algumas peculiaridades. A pessoa jurídica de direito público (União, Estados, Municípios e DF), no âmbito da Administração Direta, a que os órgãos (como Ministérios e Secretarias) estejam vinculados é a controladora dos dados pessoais e, por conseguinte, responsável pelo cumprimento da LGPD.¹⁵

Todavia, a ANPD assevera que as atribuições de controlador, por força da desconcentração administrativa, são exercidas pelos órgãos públicos que desempenham funções em nome da pessoa jurídica da qual fazem parte, fenômeno que caracteriza a distribuição interna das competências¹⁶. É o que se verifica, por exemplo, nas hipóteses de uso compartilhado de dados pessoais (art. 26), de atendimento às exigências da ANPD (art. 29) e de aplicação de sanções administrativas (art. 52, § 3º).

Ademais, é mandatório tais órgãos criem estruturas adequadas para receber requerimentos de titulares e solicitações de providências encaminhadas pela ANPD, além das outras obrigações já mencionadas.

Assim, o órgão público despersonalizado desempenhará funções típicas de controlador de dados, de acordo com as obrigações estabelecidas na LGPD.¹⁷

Na administração indireta, por outro lado, as pessoas jurídicas (autarquias e fundações, por exemplo) são controladoras e estão submetidas à disciplina normativa trazida pela LGPD.

2.2 Segundo elemento: a tomada de decisão por pessoa competente

O segundo elemento do conceito de controlador de dados pessoais diz respeito à tomada de decisão por pessoa competente.

O controlador é quem determina o tratamento de dados pessoais a ser adotado. Ou seja, decide, determina, ordena, as operações de tratamento de dados a serem promovidas, responsabilizando-se por elas.

¹⁴ Idem. p. 12.

¹⁵ AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Guia orientativo para definições dos agentes de tratamento de dados pessoais e do encarregado**. Brasília: ANPD, 2021. p. 10.

¹⁶ Idem. p. 9.

¹⁷ Idem. p. 10.

A distinção entre controlador e operador reside nesse tópico: o poder de decisão. Enquanto o controlador toma e comunica a decisão sobre tratamento de dados pessoais, o operador acata e atende à decisão emitida pelo controlador.

Vale sublinhar que o controlador não precisa tomar todas as decisões envolvidas em determinado conjunto de operações de tratamento de dados pessoais. Basta, segundo a ANPD, que “mantenha sob sua influência e controle as principais decisões, isto é, aquelas relativas aos elementos essenciais para o cumprimento da finalidade do tratamento”.¹⁸

Na contratação de softwares ou de sistemas e equipamentos de segurança da informação, a ANPD considera que o contratante é qualificado como controlador, mesmo que várias decisões de tratamento acabem sendo tomadas pelo operador - empresa de software ou empresas de sistemas e equipamentos de SI.¹⁹

Na doutrina, Márcio Cots e Ricardo Oliveira oferecem exemplo interessante que também envolve atividades digitais, especificamente de um site de comércio eletrônico:

A empresa X, fabricante de artigos esportivos, deseja ter um site para venda de seus produtos diretamente aos consumidores, mas, como o comércio virtual não é sua atividade principal, deseja delegar algumas atividades do negócio a prestadores de serviço. Assim, contrata uma plataforma virtual completa com a empresa A, a gestão e meio de pagamento com a empresa B, a gestão da logística com a empresa C e a gestão do marketing e propaganda com a empresa D. Ao receber um pedido, os dados pessoais do usuário primeiro são captados pela plataforma (empresa A), depois segue para o meio de pagamento (empresa B) ao mesmo tempo em que é incorporada ao banco de dados da empresa Y. Após, os dados pessoais seguem para a empresa D, com a determinação de que realize a entrega do produto, ao mesmo tempo em que são encaminhados à empresa E, para inclusão no mailing e demais atividades de divulgação. Todas as empresas do arranjo mencionadas terão acesso aos dados pessoais do usuário do site, mas apenas a empresa X se encaixa na figura de controlador. As demais seguem as orientações da empresa X para concretizar os pedidos e entregar o produto, não decidindo, por si, o que será feito dos dados recebidos, nem o que será feito posteriormente com eles. Assim, as empresas A, B, C e D são operadoras. Em suma, o controlador toma as decisões do tratamento, os operadores seguem as orientações do controlador, cumprindo uma função específica no processo de tratamento.²⁰

Os aspectos que devem permanecer sob a esfera de controle, de domínio, do controlador são a finalidade (ou seja, a estipulação dos objetivos do tratamento), a natureza dos dados tratados (dados de beneficiários de planos de saúde, por exemplo) e a duração do tratamento. Quanto à finalidade do tratamento, a ANPD apresenta os seguintes exemplos: utilização de dados pessoais para o pagamento de empregados, a realização de uma pesquisa

¹⁸ AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Guia orientativo para definições dos agentes de tratamento de dados pessoais e do encarregado**. Brasília: ANPD, 2021. p. 11.

¹⁹ Idem. p. 11.

²⁰ COTS, Márcio e OLIVEIRA, Ricardo. **Lei geral de proteção de dados pessoais comentada**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2019. p. 164-165.

com clientes, a promoção de uma campanha de marketing, o armazenamento seguro de informações ou a emissão de passagens aéreas.²¹

Outrossim, a decisão do controlador, como prescreve a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, deve ser proferida por pessoa, natural ou jurídica, que tenha competência para tanto.

O EDPB estabeleceu, em suas Orientações 07/2020, dois perfis de competência para viabilizar a categorização do sujeito como controlador, operador ou suboperador. Trata-se (1) da competência resultante de disposições jurídicas; e (2) da competência resultante de influência de fato.

A primeira categoria refere-se aos casos em que é possível inferir o controle a partir de competência legal expressa, por exemplo, quando o responsável pelo tratamento ou os critérios específicos para a sua nomeação são indicados pelo arcabouço legal do país.²² Noutras palavras, em todas as hipóteses em que o controlador tenha sido especificamente identificado por lei, isso será determinante para estabelecer quem é o controlador nas circunstâncias analisadas.

O exemplo prático dado pelo EDPB é o seguinte:

O direito nacional do país A estabelece uma obrigação de as autoridades municipais proporcionarem prestações sociais tais como pagamentos mensais aos cidadãos, dependendo da sua situação financeira. A fim de realizar esses pagamentos, a autoridade municipal tem de recolher e tratar dados sobre as condições financeiras dos requerentes. Muito embora a lei não indique explicitamente que as autoridades municipais são responsáveis por este tratamento, tal resulta de forma implícita das disposições jurídicas.²³

Por sua vez, a competência resultante de influência de fato é definida com amparo numa análise das circunstâncias factuais adjacentes ao tratamento, dado que ausente a imputação de competência específica na legislação.

O EDPB esclarece que a qualidade de controlador não decorre da natureza da entidade, mas sim das suas atividades concretas em um contexto específico²⁴. Por conta disso, a mesma pessoa, física ou jurídica, pode ser classificada como controladora em um certo contexto e, num contexto diferente, ser categorizada como operadora, a depender das atividades pontuais de tratamento de dados pessoais que está realizando.

²¹ AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Guia orientativo para definições dos agentes de tratamento de dados pessoais e do encarregado**. Brasília: ANPD, 2021. p. 12.

²² EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 13.

²³ Idem. p. 13.

²⁴ Idem. p. 14.

Existem atividades e contextos em que se consegue facilmente identificar o controlador, na esfera da competência resultante da influência de fato, como é o caso de um empregador em relação ao tratamento de dados pessoais sobre os seus funcionários ou uma associação que realize operações de tratamento de dados pessoais em relação aos seus sócios.

Situações mais complexas exigem uma avaliação mais minuciosa, como ocorre com os prestadores de serviços de e-mail, na esteira do que dispõe o EDPB

Exemplo: Operadores de telecomunicações:

A prestação de um serviço de comunicações eletrônicas, tal como um serviço de correio eletrônico envolve o tratamento de dados pessoais. Normalmente, o prestador desses serviços será considerado um responsável pelo tratamento relativamente ao tratamento de dados pessoais que são necessários para o funcionamento do serviço propriamente dito (por exemplo, tráfego e dados de faturação). Se a única finalidade e função do prestador consiste em possibilitar a transmissão de mensagens de correio eletrônico, o prestador não será considerado o responsável pelo tratamento relativamente aos dados pessoais contidos na própria mensagem. Em regra, o responsável pelo tratamento relativamente a quaisquer dados pessoais contidos no interior da mensagem será a pessoa de quem emana a mensagem, e não o prestador de serviços que propõe o serviço de transmissão.²⁵

Os contratos também são elementos importantes para a identificação do controlador. Se o instrumento contiver cláusula expressa determinando quem é o controlador, ou se ambos são controladores conjuntos, a análise do assunto fica simplificada.

Caso não haja cláusula explícita nesse sentido, uma avaliação sistemática das disposições contratuais pode apontar com certo grau de segurança quem é o controlador.

Acordos “controlador-operador” (*controller-processor contracts*) também facilitam a análise sobre a qualidade de controlador, operador ou suboperador de cada parte de uma relação contratual ou de uma rede de contratos.

De qualquer modo, as cláusulas contratuais não são elementos inquestionáveis, indisputáveis, na classificação de um agente como controlador, operador ou suboperador. A realidade prevalece sobre a forma. A abordagem factual-valorativa tem predominância sobre a abordagem formalista. As circunstâncias concretas, as atividades de tratamento de dados efetivamente realizadas, devem ser sempre examinadas com atenção para verificar qual das partes é controladora em cada situação específica.

²⁵ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 14.

Conforme o EDPB, não é pelo fato de um contrato comercial usar o termo operador que uma entidade deve ser considerada um operador da perspectiva da legislação de proteção de dados pessoais.²⁶

À luz de todos esses subsídios, a ANPD oferece três situações práticas para identificação de controladores em diferentes contextos:

Exemplo 1 - Médica profissional liberal

Uma médica, profissional liberal, armazena os prontuários e os demais dados pessoais de seus pacientes no computador de seu consultório. A médica, pessoa natural, é a controladora dos dados pessoais.

Exemplo 2 - Médica empregada de um hospital

Uma médica é empregada de um hospital, constituído sob a forma de associação civil sem fins lucrativos. Nessa condição, atua como principal representante do hospital junto a um serviço de armazenamento de dados de pacientes em nuvem, inclusive assinando os contratos correspondentes. O hospital, isto é, a associação civil, pessoa jurídica de direito privado, é o controlador na hipótese. A médica, por atuar sob o poder diretivo da organização, não se caracteriza como agente de tratamento.

Exemplo 3 - Órgão público contratante de um serviço de inteligência artificial

Um órgão público, vinculado à União, contrata uma solução de inteligência artificial fornecida por uma sociedade empresária com a finalidade específica de realizar o tratamento automatizado de decisões com base em um banco de dados gerido pelo órgão. Seguindo as instruções fornecidas pelo gestor público responsável e estabelecidas em contrato, a sociedade empresária realiza as operações necessárias para viabilizar o tratamento dos dados em questão. A União, pessoa jurídica de direito público, é a controladora na hipótese. Não obstante, o órgão público responsável detém obrigações legais específicas em face dos titulares e da ANPD, conforme previsto na LGPD. A sociedade empresária é a operadora, uma vez que realiza o tratamento dos dados conforme as instruções fornecidas pelo controlador. Por fim, o gestor público responsável, por atuar como servidor público subordinado à União, não se caracteriza como agente de tratamento.²⁷

Em termos de casos concretos de sanções no contexto de controladoria conjunta, pode ser referido o “Caso Karantinas”, no qual a autoridade lituana de proteção de dados pessoais aplicou sanção aos dois controladores conjuntos, como registra João Guilherme Chaves.

Na espécie, a Inspeção Estatal de Proteção de Dados (*Valstybinė duomenų apsaugos inspekcija* – VDAI), agindo debaixo da regulação trazida pelo RGPD, iniciou monitoramento do aplicativo Karantinas depois denúncia na mídia da possibilidade de tratamento de dados pessoais ilícito.

²⁶ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 15.

²⁷ AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Guia orientativo para definições dos agentes de tratamento de dados pessoais e do encarregado**. Brasília: ANPD, 2021. p. 11-12.

O contexto e os desdobramentos do caso foram sintetizados nos seguintes termos por Chaves:

o aplicativo foi desenvolvido pelo *Nacionalinė visuomenės sveikatos centrai* (Centro Nacional de Saúde Pública) e a empresa IT *sprendimai sėkmei* (Empresa), para permitir o rastreamento diário de sintomas de coronavírus pela população lituana, assim como incentivar ações saudáveis como dicas de autoisolamento e técnicas de lavagem de mãos. As ações no aplicativo contavam ainda com um sistema de pontuação que recompensava o usuário com descontos na loja de aplicativos do sistema operacional do seu dispositivo. Não se trata de aplicativo de *contact tracing*, como é o Korona Stop LT, também desenvolvido na Lituânia, mas, sim, para permitir informações ao usuário a partir dos dados pessoais de saúde que eram cedidos pelo titular por meio de questionários diários. Em 25 de maio de 2020, a autoridade decidiu suspender temporariamente a distribuição do aplicativo por apresentar baixa transparência e auditabilidade, estando em choque com o princípio da responsabilização contido no artigo 5.º, n.º 2 do General Data Protection Regulation (GDPR) e, consequentemente, colocando um risco ao exercício dos direitos dos titulares. Após a suspensão temporária baseada em avaliação inicial, a VDAI abriu investigação da aplicação. O estudo revelou que foram coletados dados de 677 indivíduos desde abril de 2020 (período de pouco mais de um ano, portanto). Ainda que o aplicativo não possuísse a finalidade de fiscalização de contatos (*contact tracing*), havia concessão por parte dos titulares de dados pessoais concernentes à saúde, por meio de preenchimento diário de um questionário com sintomas. Além disso, em investigação foram identificados o uso de dados pessoais como número de identificação, geolocalização, endereço, número de telefone, além de outras informações. Os dados eram tratados não apenas na Lituânia, como em outros países, dentro e fora da Europa. Ao fim da investigação, a autoridade imputou ao Centro Nacional de Saúde Pública multa pecuniária no valor de 12.000,00 euros e à empresa multa pecuniária no valor de 3.000 euros por infringirem o GDPR no tratamento de dados pessoais realizado pelo aplicativo Karantinas. A VDAI concluiu que tanto o Centro Nacional de Saúde Pública quanto a empresa eram controladores de dados pessoais, ainda que ambas as entidades negassem tal responsabilização.²⁸

Vale frisar que as partes definiram contratualmente uma relação de controlador-operador, onde o agente estatal era o controlador e a empresa privada desenvolvedora do software era a operadora. No entanto, a VDAI considerou que “as duas partes tomavam decisões acerca do tratamento de dados pessoais, ainda que a definição da finalidade partisse especificamente do órgão público.”²⁹

Com isso, o órgão lituano terminou consignando que “o desenvolvedor de um software, enquanto participante ativo nas decisões sobre as operações com os dados pode ser considerado controlador conjunto ao cliente solicitante da solução tecnológica, por uma controladoria de fato sobre os dados – por exemplo, pela decisão da maneira em que serão arquivados ou disponibilizados.”³⁰

²⁸ CHAVES, João. Sanção aplicada pela inspetoria estatal de proteção de dados lituana no “caso karantinas”: tratamento de dados pessoais ilícito em aplicativos de saúde pública. In: DALESE, Pedro; FALEIROS JÚNIOR, J. L. M.; FILHO, Eduardo. **Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados da União Europeia: análise de casos sobre a aplicação de sanções administrativas**. Indaiatuba: Editora Foco, 2023. p. 220-222.

²⁹ Idem. p. 231.

³⁰ Idem. p. 232.

2.3 Terceiro elemento: finalidade referente ao tratamento de dados pessoais

O terceiro elemento para a conceituação do controlador de dados pessoais é a finalidade da(s) operação(ões) ser referente ao tratamento de dados pessoais, conforme enunciado na parte final do inciso VI do art. 5º da LGPD.

Se a operação não envolver dados pessoais, não haverá a finalidade de tratamento que atrai a incidência da LGPD, nem demanda a qualificação da pessoa como controlador, operador ou suboperador.

A finalidade pertinente ao tratamento de dados pessoais deve estar vinculada, segundo o princípio sinônimo estampado no art. 6º, inciso I, da LGPD, à realização de tratamento para propósitos legítimos, específicos, explícitos e informados ao titular, sem possibilidade de tratamento posterior de forma incompatível com essa(s) finalidade(s).

Para estabelecer que um agente de tratamento se enquadra como controlador, é necessário que o mesmo dite, fixe, qual é a finalidade da operação de tratamento de dados pessoais que será realizada.

Determinar as finalidades é decidir “para que fins”, “para que”, a(s) operação(ões) de tratamento de dados pessoais será(ão) promovida(s). Não basta que a entidade apenas se conforme, se submeta, a objetivos, fins, definidos por outrem.

Conforme o EDPB, sempre que uma entidade estabelece claramente finalidades e meios, confiando a outra entidade as atividades de tratamento que equivalem à execução das suas instruções pormenorizadas, a situação é simples e não existem dúvidas de que a segunda entidade deve ser considerada um operador, ao passo que a primeira entidade é o controlador.³¹

Em circunstâncias nas quais a finalidade foi bem delineada, mas a definição dos meios foi parcialmente delegada ao operador, a análise deve ser customizada, personalizada.

Em primeiro lugar, cabe aludir à distinção entre os meios, qualificados como “meios essenciais” e “meios não essenciais”. Os meios essenciais são aqueles tradicional e intrinsecamente reservados ao controlador, tais como o tipo de dados pessoais que são tratados (“que dados devem ser tratados?”), a duração do tratamento (“durante quanto tempo devem ser tratados?”), as categorias dos destinatários (“quem deve ter acesso aos mesmos”) e as categorias dos titulares dos dados (“cujos dados pessoais estão a ser tratados”).³²

³¹ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 17.

³² EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 17.

De outro lado, os “meios não essenciais”, consoante o EDPB, pertinem a aspectos mais práticos da execução, como ocorre com a escolha do tipo específico de hardware ou software ou as medidas de segurança pormenorizadas que podem ser decididas pelo subcontratante.³³

A título de exemplo, vejamos as situações trazidas pelo EDPB:

Exemplo 1: Processamento dos salários

O empregador A contrata outra empresa para processar o pagamento dos salários dos seus funcionários. O empregador A dá instruções claras sobre a quem pagar, que montantes, em que data, através de que banco, durante quanto tempo os dados devem ser conservados, que dados devem ser divulgados à autoridade fiscal, etc. Neste caso, o tratamento dos dados é realizado para a finalidade de a empresa A pagar salários aos seus funcionários e o processador dos salários não pode usar os dados para qualquer finalidade própria. A forma como o processador de salários deve realizar o tratamento está na sua essência clara e rigorosamente definida. Todavia, o processador de salários pode decidir sobre certas questões de pormenor adjacentes ao tratamento, tais como que software utilizar, como distribuir acesso no seio da sua própria organização, etc. Tal não altera a sua função de subcontratante, desde que o processador não vá contra ou além das instruções dadas pela empresa A.

Exemplo 2: Pagamentos bancários

Enquanto parte das instruções do empregador A, o departamento de processamento dos salários transmite informações ao banco B para que possa realizar o pagamento efetivo aos funcionários do empregador A. Esta atividade inclui o tratamento de dados pessoais pelo banco B, o qual leva a cabo para efeitos de exercício da atividade bancária. Nesta atividade, o banco decide de forma independente do empregador A que dados têm de ser tratados para prestar o serviço, durante quanto tempo os dados têm de ser conservados, etc. O empregador A não pode ter qualquer influência na finalidade e nos meios do tratamento de dados pelo banco B. Por conseguinte, o banco B deve ser considerado um responsável pelo tratamento em relação a este tratamento e a transmissão de dados pessoais com origem no departamento de processamento de salários deve ser considerada uma divulgação de informações entre dois responsáveis pelo tratamento, do empregador A para o banco B.³⁴

Embora decisões sobre meios não essenciais possam ser delegadas para o operador, o controlador deve estipular determinados elementos no acordo controlador-operador, tais como exigências necessárias para a segurança dos dados pessoais tratados. De qualquer modo, o controlador prossegue como responsável pela aplicação das medidas técnicas e organizativas apropriadas com vistas a assegurar e poder demonstrar que o tratamento é realizado em conformidade com a legislação de proteção de dados pessoais aplicável.³⁵ Por conta disso, o

³³ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 17.

³⁴ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 17.

³⁵ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 18.

controlador deve estar sempre bem informado sobre os meios utilizados pelo operador no tratamento realizado, de sorte a poder gerenciar os riscos de privacidade/proteção de dados a que está sujeito – inclusive para adotar medidas aptas a garantir nível mínimo necessário medidas técnicas e organizativas no contrato ou noutro instrumento jurídico.³⁶

3 Controladoria Conjunta e Controladoria Singular

Em determinadas situações, pode acontecer de se ter mais de um controlador envolvido no tratamento de dados pessoais. Trata-se de hipótese de controladoria conjunta, que difere da controladoria singular, por essa última contemplar somente um controlador na atividade de tratamento de dados pessoais sob exame.

A LGPD não estabelece, de maneira expressa, o conceito de controladoria conjunta. Somente prevê a responsabilização solidária dos controladores envolvidos, nos termos do art. 42, § 1º, inciso II, caso o(s) titular(es) tenha(m) sofrido danos em decorrência da atividade de tratamento de dados desenvolvida. *In verbis*:

Art. 42. O controlador ou o operador que, em razão do exercício de atividade de tratamento de dados pessoais, causar a outrem dano patrimonial, moral, individual ou coletivo, em violação à legislação de proteção de dados pessoais, é obrigado a repará-lo.

§ 1º A fim de assegurar a efetiva indenização ao titular dos dados:

I - o operador responde solidariamente pelos danos causados pelo tratamento quando descumprir as obrigações da legislação de proteção de dados ou quando não tiver seguido as instruções lícitas do controlador, hipótese em que o operador equipara-se ao controlador, salvo nos casos de exclusão previstos no art. 43 desta Lei;

II - os controladores que estiverem diretamente envolvidos no tratamento do qual decorreram danos ao titular dos dados respondem solidariamente, salvo nos casos de exclusão previstos no art. 43 desta Lei.

De outra banda, o RGPD, que serviu de inspiração para a LGPD, fica um conceito específico para a controladoria conjunta em seu art. 26:

Artigo 26.º

Responsáveis conjuntos pelo tratamento

1. Quando dois ou mais responsáveis pelo tratamento determinem conjuntamente as finalidades e os meios desse tratamento, ambos são responsáveis conjuntos pelo tratamento. Estes determinam, por acordo entre si e de modo transparente as respetivas responsabilidades pelo cumprimento do presente regulamento, nomeadamente no que diz respeito ao exercício dos direitos do titular dos dados e aos respetivos deveres de fornecer as informações referidas nos artigos 13.o e 14.o, a menos e na medida em que as suas responsabilidades respetivas sejam determinadas

³⁶ Idem. p. 19.

pelo direito da União ou do Estado-Membro a que se estejam sujeitos. O acordo pode designar um ponto de contacto para os titulares dos dados.

2. O acordo a que se refere o n.º 1 reflete devidamente as funções e relações respetivas dos responsáveis conjuntos pelo tratamento em relação aos titulares dos dados. A essência do acordo é disponibilizada ao titular dos dados.

3. Independentemente dos termos do acordo a que se refere o n.º 1, o titular dos dados pode exercer os direitos que lhe confere o presente regulamento em relação a cada um dos responsáveis pelo tratamento.

O EDPB anota que a substância, a realidade, deve sobrepujar a forma nas avaliações sobre a existência ou não de controladoria conjunta. Segundo o órgão europeu,

A avaliação da responsabilidade [controladoria] conjunta pelo tratamento deve ser realizada com base numa análise factual e não formal, da influência efetiva sobre as finalidades e os meios do tratamento. Todos os contratos existentes ou previstos devem ser verificados à luz das circunstâncias factuais relativas à relação entre as partes. Um mero critério formal não seria suficiente por, pelo menos, duas razões: nalguns casos, a nomeação formal de um responsável [controlador] conjunto pelo tratamento - estabelecida, por exemplo, por lei ou num contrato - estaria ausente; noutros casos, é possível que a nomeação formal não reflita a realidade dos acordos, confiando formalmente a função de responsável [controlador] pelo tratamento a uma entidade que na verdade não está em posição de «determinar» as finalidades e os meios do tratamento.³⁷

Logo, nem todo o tratamento de dados pessoais que envolva diversas pessoas jurídicas, entidades, implica responsabilidade/controladoria conjunta pelo tratamento. Para o EDPB, o critério global para que a controladoria conjunta pelo tratamento de dados pessoais ocorra é a participação conjunta efetiva de duas ou mais entidades na determinação das finalidades e dos meios de certa(s) operação(ões) de tratamento.³⁸

Tanto a finalidade quanto os meios devem ser definidos por todas as entidades envolvidas para que se tenha a figura da controladoria conjunta.

A controladoria conjunta pode se manifestar por duas formas: (1) decisão comum ou (2) decisões convergentes.

Na decisão comum, as entidades qualificadas como controladoras conjuntas decidem em conjunto as finalidades e meios relativos à(s) operação(ões) de tratamento de dados pessoais, bem como apresentam interesse comum na situação.

A decisão convergente decorre da jurisprudência do TJUE. Nessa hipótese, são classificadas como convergentes as decisões pertinentes às finalidades e aos meios do tratamento de dados pessoais que forem necessários e complementares para que a atividade de

³⁷ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 21-22.

³⁸ Idem. p. 22.

tratamento se realize, produzindo um impacto, uma influência, significativa, tangível, sobre os fins e meios do tratamento.³⁹

Conforme salienta o EDPB,

um critério importante para identificar decisões convergentes neste contexto é o facto de se o tratamento não seria possível sem a participação de ambas as partes nas finalidades e nos meios no sentido de que o tratamento por cada uma das partes é indissociável, ou seja, intrinsecamente ligado. A situação em que responsáveis [controladores] conjuntos pelo tratamento agem com base em decisões convergentes deve, porém, distinguir-se do caso de um subcontratante [operador], uma vez que este último - embora participando na execução de um tratamento - não trata os dados para as suas próprias finalidades, mas realiza o tratamento por conta do responsável [controlador] pelo tratamento.⁴⁰

Além disso, o TJUE firmou jurisprudência no sentido de que quando as entidades não têm a mesma finalidade para o tratamento, a responsabilidade conjunta pelo tratamento também pode ser evidenciada quando as entidades envolvidas prosseguem finalidades que estão estreitamente ligadas ou são complementares.

Como exemplo, pode ser citado o caso Fashion ID, no qual o TJUE decidiu que um proprietário de um site participa na determinação das finalidades (e dos meios) do tratamento inserindo um plug-in social num site com vista a otimizar a publicidade dos seus produtos, tornando-os mais visíveis na rede social. O TJUE considerou que as operações de tratamento sob análise foram realizadas nos interesses econômicos do proprietário do site e do prestador do plug-in social.

Importa advertir, conforme o EDPB, que a mera existência de um benefício mútuo derivado de uma atividade de tratamento não dá origem à responsabilidade/controladoria conjunta pelo tratamento. Se a entidade envolvida no tratamento não busca qualquer finalidade própria em relação à atividade de tratamento, mas está simplesmente a ser remunerada por serviços prestados, está a agir como operadora e não como controladora conjunto pelo tratamento.⁴¹

A distinção feita pelo EDPB é sutil e precisa ser analisada em cada caso concreto, à luz das suas circunstâncias específicas e das provas produzidas. A zona cinzenta dessa diferenciação deve ser cuidadosamente examinada para se evitar responsabilizações indevidas

³⁹ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 22.

⁴⁰ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 22.

⁴¹ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 24.

no cenário brasileiro do Direito da Proteção de Dados Pessoais, em especial a partir do art. 42, § 1º, inciso II, da LGPD.

Outrossim, a controladoria conjunta pelo tratamento também pode ocorrer quando duas ou mais entidades tenham exercido influência sobre os meios do tratamento.

É o que acontece, por exemplo, com plataformas ou outras infraestruturas que permitem às partes tratar os mesmos dados pessoais e que foram configuradas de uma certa forma por uma das partes para serem utilizadas por outras que podem também decidir como configurá-las. Segundo o EDPB, o emprego de um sistema técnico já existente não exclui a responsabilidade conjunta pelo tratamento quando os utilizadores do sistema podem decidir sobre o tratamento de dados pessoais a ser executado neste contexto.⁴²

A título de ilustração, destaca-se que o TJUE considerou no processo *Wirtschaftsakademie* que o administrador de uma página de fãs alocada no *Facebook*, definindo parâmetros baseados na sua audiência-alvo e nos objetivos de gestão e promoção das suas atividades, tem de ser considerado como participando na determinação dos meios do tratamento dos dados pessoais relacionados com os visitantes da sua página de fãs.

Ressalva-se, com o EDPB, que o uso de um sistema ou infraestrutura comum de tratamento de dados nem sempre levará à qualificação das partes envolvidas como controladores conjuntos pelo tratamento de dados pessoais, em especial quando as operações de tratamento que realizam são separáveis e poderiam ser realizadas por uma parte sem intervenção da outra, ou quando o prestador é um operador na ausência de qualquer finalidade própria - a existência de um mero benefício comercial para as partes envolvidas não é suficiente para se qualificar como uma finalidade do tratamento.⁴³

A ANPD optou por acolher, em sua maior parte, as proposições técnicas do EDPB. Dessa forma, afirma que o conceito de controladoria conjunta pode ser enunciado como

a determinação conjunta, comum ou convergente, por dois ou mais controladores, das finalidades e dos elementos essenciais para a realização do tratamento de dados pessoais, por meio de acordo que estabeleça as respectivas responsabilidades quanto ao cumprimento da LGPD.⁴⁴

Destarte, verifica-se, segundo a ANPD, a existência de controladoria conjunta quando os seguintes critérios forem cumulativamente observados: (a) mais de um controlador possuir

⁴² Idem. p. 24.

⁴³ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 25.

⁴⁴ AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Guia orientativo para definições dos agentes de tratamento de dados pessoais e do encarregado**. Brasília: ANPD, 2021. p. 13.

poder de decisão sobre o tratamento de dados pessoais; (b) existir interesse mútuo de dois ou mais controladores, com base em finalidades próprias, sobre um mesmo tratamento; e (c) dois ou mais controladores tomarem decisões comuns ou convergentes sobre as finalidades e elementos essenciais do tratamento.⁴⁵

Conforme sustentam Frazão, Carvalho e Milanez, diferentemente da definição europeia de controle conjunto, que abrange igualmente as decisões que, embora não sejam comuns, sejam convergentes, a definição da ANPD aponta exclusivamente a existência de decisões comuns.⁴⁶

Entendemos que a compreensão da ANPD não é definitiva neste tópico a ponto de impedir que o Poder Judiciário utilize os critérios europeus, nem vedar uma revisão pela própria ANPD sobre os parâmetros que escolheu, principalmente porque a extração desses critérios é feita a partir de interpretação sistemática do Direito da Proteção de Dados Pessoais brasileiro, e não dá exegese de um dispositivo legal específico.

Prosseguindo, a ANPD e o EDPB apresentam exemplos de situações em que se verifica controladoria conjunta. Vejamos, em primeiro lugar, os casos hipotéticos oferecidos pela ANPD:

Exemplo 5 – Campanha de marketing de empresas I: decisões comuns

As empresas ARGENTINA e BRASIL lançaram um produto de marca conjunta COSMÉTICO e desejam organizar um evento para promover este produto. Para esse fim, decidem compartilhar dados de seus respectivos clientes e banco de dados de clientes potenciais e decidir sobre a lista de convidados para o evento com base nesses dados. Eles também concordam sobre as modalidades de envio dos convites para o evento, como coletar feedback durante os eventos e sobre as ações de marketing de acompanhamento. Por fim, contratam a agência de marketing DINAMARCA para executar a campanha. A agência traz sugestões de como os clientes poderiam ser mais bem alcançados e define os canais, ferramentas e produtos da campanha.

As empresas ARGENTINA e BRASIL podem ser consideradas controladores conjuntos para o tratamento de dados pessoais relacionados com a organização do evento e promoção do produto da marca COSMÉTICO, por terem definido, em conjunto, a finalidade e os elementos essenciais dos dados tratados nesse contexto.

Já a agência de marketing DINAMARCA atuará como operadora de dados para as empresas ARGENTINA e BRASIL. Ainda que opine sobre os meios de tratamento, ela não é a responsável pela tomada de decisão final, limitando-se a definir elementos não essenciais como os canais, ferramentas e produtos da campanha.

Caso a agência de marketing DINAMARCA contrate serviços de terceiros de armazenamento de dados em nuvem, por exemplo, essa empresa prestadora de serviços será caracterizada como suboperadora.

Exemplo 6 - Campanha de marketing de empresas II: decisões autônomas

⁴⁵ AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Guia orientativo para definições dos agentes de tratamento de dados pessoais e do encarregado**. Brasília: ANPD, 2021. p. 13.

⁴⁶ FRAZÃO, Ana; CARVALHO, Ângelo; MILANEZ, Giovanna. **Curso de proteção de dados pessoais: fundamentos da LGPD**. Rio de Janeiro: Forense, 2022. p. 503.

Considere-se agora que a campanha descrita no exemplo anterior foi tão bem-sucedida que, em um segundo momento, a empresa ARGENTINA contrata a agência de marketing DINAMARCA para divulgar seus produtos ESPELHO e FACA. Pouco tempo depois, a empresa BRASIL toma a mesma decisão para divulgação dos produtos GARRAFA e HALTERE. Ambas as empresas passam a usar a lista de clientes que haviam compartilhado anteriormente.

Nesta situação, que envolve a divulgação de produtos produzidos exclusivamente pela empresa ARGENTINA ou pela empresa BRASIL, estas atuarão como controladores singulares, cada uma atuando em suas próprias campanhas. A agência de marketing DINAMARCA continuará como operadora de dados para cada empresa.

Exemplo 7 – Campanha de marketing de empresas III: matriz e filial

A empresa XRAY prestadora de serviços por meio de plataforma digital possui sede no Reino Unido. Em razão da necessidade de efetuar o marketing de seus serviços e de obter mais conhecimento sobre os interesses do público brasileiro, abre a filial YANKEE no Brasil, que atua somente conforme suas orientações.

Apesar de fazerem parte do mesmo grupo econômico, a empresa matriz XRAY e a filial brasileira YANKEE possuem personalidades jurídicas distintas e, a depender do tipo de operação de tratamento de dados pessoais e das circunstâncias do caso concreto, podem atuar como controladoras ou operadoras, de acordo com o caso concreto.

No tratamento de dados para a campanha de marketing realizada pela filial brasileira YANKEE, com a decisão sobre a finalidade e os elementos essenciais foram estabelecidos pela matriz (dados dos titulares determinados para campanha de marketing com a finalidade de alavancar as vendas dos serviços, por determinado período). Nesse caso, a filial brasileira YANKEE é a operadora de dados. Isso ocorre porque realiza o tratamento de dados exclusivamente conforme as instruções da empresa XRAY, as quais foram definidas em instrumento contratual firmado entre as partes.

Já com relação ao tratamento de dados de seus funcionários, ao processar a folha de pagamento, por exemplo, a filial brasileira YANKEE será considerada a controladora dos dados.

Por outro lado, caso a matriz XRAY e a filial brasileira YANKEE desenvolvam um novo serviço para o público brasileiro, definindo em conjunto as finalidades e os elementos essenciais do tratamento, atuarão como controladoras conjuntas em relação a essa operação.⁴⁷

Vistas as situações trazidas pela ANPD, observemos os casos expostos pelo EDPB:

Exemplo: Agência de viagens

Uma agência de viagens envia dados pessoais dos seus clientes a uma companhia aérea e a uma cadeia de hotéis, no intuito de fazer reservas para uma viagem organizada. A companhia aérea e o hotel confirmam a disponibilidade dos lugares e quartos solicitados. A agência de viagens emite os documentos de viagem e os vales para os seus clientes. Cada um dos intervenientes trata os dados para realizarem as suas próprias atividades e utilizando os seus próprios meios. Neste caso, a agência de viagens, a companhia aérea e o hotel são três responsáveis pelo tratamento diferentes que tratam os dados para as suas finalidades próprias e autónomas não havendo responsabilidade conjunta pelo tratamento.

A agência de viagens, a cadeia de hotéis e a companhia aérea decidem depois participar conjuntamente na criação de uma plataforma comum baseada na Internet

⁴⁷ AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Guia orientativo para definições dos agentes de tratamento de dados pessoais e do encarregado**. Brasília: ANPD, 2021. p. 14-15.

para a finalidade comum de oferecer pacotes de férias organizadas. Acordam os meios essenciais a utilizar, tais como que dados serão conservados, de que modo as reservas serão atribuídas e confirmadas e quem pode ter acesso às informações conservadas. Ademais, decidem partilhar os dados dos seus clientes para levarem a cabo ações de marketing conjuntas. Neste caso, a agência de viagens, a companhia aérea e a cadeia de hotéis, determinam conjuntamente porquê e como os dados pessoais dos respetivos clientes são tratados e serão, portanto, responsáveis conjuntos pelo tratamento no respeitante às operações de tratamento relacionadas com a plataforma comum de reservas baseada na Internet e as ações de marketing conjuntas. Todavia, cada um deles continuaria a manter o controlo exclusivo no tocante a outras atividades de tratamento fora da plataforma comum baseada na Internet.

(...)

Exemplo: Operação de marketing

As empresas A e B lançaram um produto multimarca C e pretendem organizar um evento para promover este produto. Para o efeito, decidem partilhar dados dos seus clientes respetivos e base de dados de potenciais clientes e decidem a lista de convidados nesta base. Também acordam as modalidades para enviar os convites para o evento, como recolher opiniões durante o evento e ações de marketing de seguimento. As empresas A e B podem ser consideradas responsáveis conjuntos pelo tratamento relativamente ao tratamento de dados pessoais relacionados com a organização do evento promocional, dado que decidem em conjunto a finalidade e os meios essenciais definidos conjuntamente do tratamento de dados neste contexto.

(...)

Exemplo: Agências de recrutamento de pessoal («Headhunters»)

A empresa X ajuda a empresa Y no recrutamento de novo pessoal - com o seu famoso serviço de valor acrescentado «global matchz». A empresa X procura candidatos adequados entre os CV recebidos diretamente pela empresa Y e aqueles que já possui na sua própria base de dados. Essa base de dados é criada e gerida pela própria empresa X. Tal assegura que a empresa X melhora a correspondência entre as ofertas de emprego e os candidatos a emprego, aumentando assim as suas receitas. Apesar de não terem tomado formalmente uma decisão em conjunto, as empresas X e Y participam conjuntamente no tratamento com a finalidade de encontrar candidatos adequados com base em decisões convergentes: a decisão de criar e gerir o serviço «global matchz» para a empresa X e a decisão da empresa Y de alimentar a base de dados com os CV que recebe diretamente. Essas decisões são complementares, inseparáveis e necessárias para que ocorra o processo de encontrar candidatos adequados. Por conseguinte, neste caso específico devem ser consideradas responsáveis conjuntos por esse tratamento. Contudo, a empresa X é o único responsável pelo tratamento necessário para gerir a sua base de dados e a empresa Y é o único responsável pelo tratamento do processo de contratação subsequente para a sua própria finalidade (organização de entrevistas, celebração do contrato e gestão dos dados de RH).

Exemplo: Análise de dados relativos à saúde

A empresa ABC, a criadora de uma aplicação de monitorização da pressão sanguínea, e a empresa XYZ, um prestador de aplicações para profissionais médicos, pretendem ambas examinar de que forma as alterações da pressão sanguínea podem ajudar a prever certas doenças. As empresas decidem criar um projeto conjunto e contactam o Hospital DEF para também participar.

Os dados pessoais que serão tratados neste projeto consistem em dados pessoais que a empresa ABC, o Hospital DEF e a empresa XYZ estão a tratar autonomamente enquanto responsáveis individuais pelo tratamento. A decisão de tratar estes dados para avaliar as alterações da pressão sanguínea é tomada em conjunto pelos três intervenientes. A empresa ABC, o Hospital DEF e a empresa XYZ determinaram conjuntamente as finalidades do tratamento. A empresa XYZ toma a iniciativa de propor os meios essenciais do tratamento. A empresa ABC e o Hospital DEF aceitam estes meios essenciais após terem estado também envolvidos no desenvolvimento de algumas funcionalidades da aplicação para que possam utilizar suficientemente os resultados. As três organizações acordam assim dispor de uma finalidade comum para o tratamento que é a avaliação de como as alterações da pressão sanguínea podem ajudar a prever certas doenças. Assim que a investigação estiver concluída, a empresa ABC, o Hospital DEF e a empresa XYZ podem beneficiar da avaliação usando os respetivos resultados nas suas próprias atividades. Por todas estas razões, qualificam-se como responsáveis conjuntos pelo tratamento em relação a este tratamento conjunto específico.

Se as outras partes tivessem simplesmente pedido à empresa XYZ que realizasse esta análise sem ter qualquer finalidade própria e tivesse meramente tratado os dados por conta das outras partes, a empresa XYZ qualificar-se-ia como subcontratante mesmo que fosse encarregada da determinação dos meios não essenciais.⁴⁸

Como se percebe, a temática da controladoria conjunta é sofisticada, podendo culminar, se a análise não for bem feita, em confusão com a relação controlador-operador e produzir decisões ilegais. É imperativa uma avaliação tecnicamente apurada, com base nas circunstâncias concretas e no levantamento da existência de decisão comum ou decisões convergentes, amparada na prova trazida em cada caso.

4 Considerações Finais

A delimitação adequada do conceito de controlador, na órbita do Direito da Proteção de Dados Pessoais, constitui uma das tarefas de grande importância para a correta atribuição de responsabilidades e para a efetividade das normas de proteção de dados pessoais.

A distinção em face do operador viabiliza racionalidade e proporcionalidade ao ordenamento jurídico, tendo em vista que é indispensável um tratamento jurídico diferente para controladores e operadores, em especial no que toca à responsabilização nas diversas esferas jurídicas, tanto administrativamente quanto judicialmente.

⁴⁸ EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021. p. 25-27.

Com efeito, a doutrina, a ANPD e a jurisprudência dos Tribunais vêm promovendo a construção gradual do teor e dos limites do conceito de controlador, visando a assegurar, prioritariamente, a atribuição correta de responsabilidade aos sujeitos que se enquadrem nesta definição. Esse progresso está em linha com o aprimoramento do sistema geral de proteção de dados pessoais, tanto no Brasil quanto nos demais ordenamentos jurídicos.⁴⁹

De qualquer modo, verifica-se que o conceito de controlador, mesmo que previsto no art. 5º, inciso VI, da LGPD, evoluirá substancialmente ainda no Direito Brasileiro até que se consolide e seja provida segurança jurídica a todos os envolvidos nas relações de tratamento de dados pessoais.

Referências

AUTORIDADE NACIONAL DE PROTEÇÃO DE DADOS. **Guia orientativo para definições dos agentes de tratamento de dados pessoais e do encarregado**. Brasília: ANPD, 2021.

CHAVES, João. Sanção aplicada pela inspetoria estatal de proteção de dados lituana no “caso karantinas”: tratamento de dados pessoais ilícito em aplicativos de saúde pública. *In*: DALESE, Pedro; FALEIROS JÚNIOR, J. L. M.; FILHO, Eduardo. **Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados da União Europeia: análise de casos sobre a aplicação de sanções administrativas**. Indaiatuba: Editora Foco, 2023.

COTS, Márcio e OLIVEIRA, Ricardo. **Lei geral de proteção de dados pessoais comentada**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2019.

DONEDA, Danilo. **Da privacidade à proteção de dados pessoais: elementos da formação da Lei Geral de Proteção de Dados**. 2. ed. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020.

EUROPEAN DATA PROTECTION BOARD. **Orientações 07/2020 sobre os conceitos de responsável pelo tratamento e subcontratante no RGPD**. Versão 2.0. Bruxelas: EDPB, 2021.

FINOCCHIARO, Giusella. Oggetto e finalità. *In*: POLLICINO, O; RESTA, G; FINOCCHIARO, G; D’ORAZIO, R. **Codice della Privacy e Data Protection**. Milano: Giuffrè, 2021.

FRAZÃO, Ana; CARVALHO, Ângelo; MILANEZ, Giovanna. **Curso de proteção de dados pessoais: fundamentos da LGPD**. Rio de Janeiro: Forense, 2022.

MENEZES CORDEIRO, A. Barreto. **Direito da proteção de dados: à luz do RGPD e da Lei 58/2019**. Coimbra: Almedina, 2020.

⁴⁹ FINOCCHIARO, Giusella. “Oggetto e finalità”. *In*: POLLICINO, O; RESTA, G; FINOCCHIARO, G; D’ORAZIO, R. **Codice della Privacy e Data Protection**. Milano: Giuffrè, 2021. p. 125.

STOLZE, Pablo; PAMPLONA, Rodolfo. **Novo Curso de Direito Civil**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

VIEIRA, Lucas. Conceito, Objeto e Autonomia do Direito da Proteção de Dados Pessoais. *In: Revista de Direito e as Novas Tecnologias*, São Paulo, v. 18, ano 6, jan./mar. 2023.

VIEIRA, Lucas. Direitos do Titular de Dados Pessoais no Ordenamento Jurídico Brasileiro. *In: Revista dos Tribunais*, v. 1058, p. 119-140, 2023

VIEIRA, Lucas. Fontes do Direito da Proteção de Dados Pessoais. *In: Saber Humano*, v. 13, n. 22, p. 35-72, jan./jun. 2023.



Acolher, brincar e documentar: a construção da Escola Dona Malvina e o uso do portfólio como avaliação formativa

Simone Darold Cocco¹
Karla Marques da Rocha²

Resumo: O artigo analisa a criação e consolidação da Escola Municipal de Educação Infantil Dona Malvina, instituída pelo Decreto Municipal nº 7.846/2024, e suas implicações para a valorização da infância no contexto das políticas públicas locais. Fundamenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em concepções socioculturais e sociointeracionistas da infância, que defendem a criança como sujeito de direitos, ativa na construção de saberes. A investigação, de caráter qualitativo e documental, articula análise institucional e reflexão pedagógica a partir dos registros e instrumentos avaliativos da escola. Os resultados evidenciam a importância do acolhimento, do brincar e da documentação pedagógica como práticas que favorecem aprendizagens significativas e o protagonismo infantil. O estudo também identifica tensões entre diretrizes normativas e autonomia docente, especialmente quanto à documentação e à avaliação formativa. Conclui-se que a experiência da EMEI Dona Malvina expressa uma pedagogia humanizadora, que compreende a infância como tempo de direitos, afetos e descobertas, reafirmando o papel da escola como espaço de acolhimento e de produção cultural.

Palavras-chave: infância; educação infantil; desenvolvimento integral; prática pedagógica; avaliação formativa.

Welcome, play, and document: the construction of Dona Malvina School and the use of the portfolio as a formative assessment tool

Abstract: The article analyzes the creation and consolidation of the Municipal Early Childhood Education School Dona Malvina, established by Municipal Decree No. 7,846/2024, and its implications for valuing childhood within the context of local public policies. It is grounded in the National Common Curricular Base (BNCC) and in sociocultural and socio-interactionist conceptions of childhood, which view the child as a rights-bearing subject, active in the construction of knowledge. This qualitative and documentary research combines institutional analysis and pedagogical reflection based on the school's records and assessment instruments. The results highlight the importance of welcoming, play, and pedagogical documentation as practices that foster meaningful learning and child protagonism. The study also identifies tensions between normative guidelines and teaching autonomy, particularly regarding documentation and formative assessment. It concludes that the experience of EMEI Dona Malvina embodies a humanizing pedagogy that understands childhood as a time of rights, affections, and discoveries, reaffirming the school's role as a space for care and cultural production.

Keywords: childhood; early childhood education; holistic development; pedagogical practice; formative assessment.

Acoger, jugar y documentar: la construcción de la Escuela Dona Malvina y el uso del portafolio como evaluación formativa

Resumen: El artículo analiza la creación y consolidación de la Escuela Municipal de Educación Infantil Dona Malvina, instituida por el Decreto Municipal n.º

¹ Mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Rede Municipal de Ensino do município de Júlio de Castilhos. E-mail: simonecocco2011@hotmail.com

² Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: karlamarquesdarocha@gmail.com

7.846/2024, y sus implicaciones para la valorización de la infancia en el contexto de las políticas públicas locales. Se fundamenta en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y en concepciones socioculturales y sociointeraccionistas de la infancia, que defienden a la niña y al niño como sujetos de derechos, activos en la construcción de saberes. La investigación, de carácter cualitativo y documental, articula el análisis institucional y la reflexión pedagógica a partir de los registros e instrumentos de evaluación de la escuela. Los resultados evidencian la importancia de la acogida, el juego y la documentación pedagógica como prácticas que favorecen aprendizajes significativos y el protagonismo infantil. El estudio también identifica tensiones entre las directrices normativas y la autonomía docente, especialmente en lo que respecta a la documentación y la evaluación formativa. Se concluye que la experiencia de la EMEI Dona Malvina expresa una pedagogía humanizadora, que comprende la infancia como un tiempo de derechos, afectos y descubrimientos, reafirmando el papel de la escuela como espacio de acogida y de producción cultural.

Palabras clave: infancia; educación infantil; desarrollo integral; práctica pedagógica; evaluación formativa.

1 Introdução

Nas últimas décadas, a Educação Infantil brasileira tem passado por um intenso processo de institucionalização, no qual o direito à infância e à aprendizagem assume centralidade nas políticas educacionais. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, consolidou a concepção de que as práticas pedagógicas devem garantir experiências significativas, mediadas pelas interações e pelo brincar, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, curiosas, criativas e capazes de construir conhecimentos sobre si e sobre o mundo (Brasil, 2017). Nesse cenário, emergem experiências escolares que buscam ressignificar o cotidiano da Educação Infantil, tensionando a distância entre a normatividade dos documentos oficiais e as práticas reais das instituições.

Entre essas experiências, destaca-se a criação da Escola Municipal de Educação Infantil Dona Malvina, no município de Júlio de Castilhos (RS), instituída pelo Decreto Municipal nº 7.846/2024. O processo de implantação da escola constituiu-se não apenas como resposta a uma demanda comunitária, mas como um projeto pedagógico orientado por princípios de acolhimento, escuta e valorização das singularidades infantis. A instituição, desde sua origem, propôs-se a desenvolver uma forma própria de acompanhar e avaliar as aprendizagens das crianças, elaborando o portfólio “(A)colher Sonhos para Colher Aprendizagens”, concebido como instrumento de documentação pedagógica e avaliação formativa.

A literatura sobre documentação pedagógica, embora consolidada em referenciais como Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini e Forman (1999) e Dahlberg, Moss e Pence

(2003), ainda apresenta lacunas quando se trata de sua apropriação em contextos públicos brasileiros recém-instituídos. No país, os estudos tendem a concentrar-se em escolas já consolidadas ou em experiências inspiradas na abordagem de Reggio Emilia, havendo poucos trabalhos que analisem como a documentação pedagógica pode se constituir desde a criação de uma escola, influenciando sua identidade, seus modos de gestão e suas práticas avaliativas. Essa ausência de investigações sobre o uso inicial da documentação como eixo estruturante justifica o presente estudo.

Diante disso, o artigo tem como objetivo geral analisar o processo de criação e consolidação da EMEI Dona Malvina, com ênfase na documentação pedagógica enquanto instrumento de avaliação formativa e de construção da identidade institucional. Especificamente, busca-se: (a) compreender as concepções de infância e de aprendizagem que orientam a prática pedagógica da escola; (b) examinar as formas de registro e acompanhamento do desenvolvimento infantil; e (c) discutir as potencialidades e limitações do portfólio como ferramenta de reflexão e diálogo entre professores, crianças e famílias.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, ancorada na análise dos registros pedagógicos e dos instrumentos avaliativos produzidos pela escola, complementada por observações institucionais e revisão bibliográfica sobre BNCC, infância e avaliação formativa. Essa abordagem permitiu compreender as interações entre decisões administrativas e práticas educativas, destacando o papel do portfólio como dispositivo de visibilidade, memória e formação docente.

A relevância do estudo reside em evidenciar como uma escola pública recém-criada pode assumir a documentação pedagógica não como mera exigência burocrática, mas como prática de escuta sensível e de reflexão compartilhada sobre as aprendizagens. Ao tornar visível o percurso da EMEI Dona Malvina, o artigo contribui para o debate sobre a integração entre políticas curriculares nacionais e práticas locais de educação infantil, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para a consolidação de uma pedagogia humanizadora, centrada no direito das crianças a aprender com sentido, afeto e participação.

O texto organiza-se em quatro seções: a primeira apresenta o histórico de implementação da escola; a segunda discute o referencial teórico-pedagógico; a terceira analisa as práticas de documentação e avaliação; e a última sintetiza as considerações finais e implicações para a Educação Infantil contemporânea.

2 Histórico de Implementação da EMEI Dona Malvina

A Escola Dona Malvina nasceu de uma demanda comunitária de Val de Serra, distrito de Júlio de Castilhos, formalizada em 2022. A prefeitura adquiriu terreno com recursos do Fundeb e desenvolveu projeto arquitetônico com foco nas necessidades da Educação Infantil. A infraestrutura inclui salas específicas por faixa etária, solários, lactário, espaços de convivência e áreas administrativas, revelando a concepção de espaço físico como elemento pedagógico.

Inaugurada em 2025, a escola iniciou suas atividades com capacidade para atender 100 crianças, de zero a cinco anos, em tempo integral. A equipe conta com direção, supervisão, docentes, monitoras, apoio e estagiários. Essa estrutura evidencia o desafio da gestão em equilibrar demandas pedagógicas, administrativas e comunitárias.

A denominação homenageia Dona Malvina de Oliveira Rosa, reconhecida pela comunidade por sua dedicação ao serviço público e ao cuidado das crianças. A escolha, realizada em assembleia comunitária, reforça o vínculo simbólico da escola com a memória local.

A fase de implantação envolveu organização administrativa, criação da logomarca, aquisição de mobiliário e elaboração do Regimento e Projeto Político Pedagógico. Esse processo, além de expor a complexidade envolvida na criação de uma instituição escolar, também evidenciou a grande responsabilidade e a variedade de atribuições assumidas pela equipe diretiva.

3 Referencial Teórico-Pedagógico

A Educação Infantil brasileira consolidou-se, nas últimas décadas, como a primeira etapa da Educação Básica, com identidade própria e fundamentos pedagógicos que integram educar, cuidar e brincar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) reafirma a infância como tempo de direitos e organiza o currículo a partir de campos de experiências, nos quais as aprendizagens emergem das interações e das brincadeiras. Tal diretriz desloca a centralidade do ensino para o protagonismo infantil, reconhecendo a criança como sujeito histórico, social e cultural, produtor de sentidos sobre o mundo que habita. Essa concepção dialoga com perspectivas sociointeracionistas e socioculturais, que compreendem o desenvolvimento humano como processo de construção mediada (Vygotsky, 1998; Wallon, 1975; Piaget, 1978).

A BNCC propõe, portanto, uma pedagogia que valoriza a escuta, o acolhimento e a documentação das aprendizagens, articulando observação e registro como instrumentos formativos. A própria noção de avaliação, na Educação Infantil, é redefinida: deixa de ser mecanismo classificatório e passa a ser processo contínuo de acompanhamento e reflexão (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, a documentação pedagógica emerge como prática de registro intencional, que torna visíveis os processos de aprendizagem e as interpretações das crianças, ao mesmo tempo em que forma o olhar do educador sobre sua própria prática.

3.1 A documentação pedagógica como prática formativa

A documentação pedagógica tem origem na experiência italiana da cidade de Reggio Emilia, desenvolvida por Loris Malaguzzi no pós-guerra, e consolidada como referência mundial de educação democrática, estética e participativa. Nesse contexto, documentar significa dar visibilidade ao pensamento e à linguagem das crianças, reconhecendo-as como produtoras de cultura (Edwards; Gandini; Forman, 1999). Para Malaguzzi (1994, *apud* Hoyuelos, 2006), a imagem que o adulto possui da criança determina a forma como se relaciona com ela; por isso, registrar e narrar as aprendizagens é também um ato político e ético, que expressa uma concepção de infância.

A documentação, nessa abordagem, não se limita ao acúmulo de evidências ou registros formais, mas constitui-se como processo reflexivo coletivo. Professores, crianças e famílias participam da interpretação dos materiais (fotos, anotações, produções, vídeos), atribuindo significados às experiências. Como ressalta Dahlberg, Moss e Pence (2003), documentar é uma forma de produzir conhecimento sobre as práticas e de problematizar as noções de qualidade, deslocando o foco da mensuração para a interpretação compartilhada.

No contexto brasileiro, autores como Ostetto (2008), Proença (2022), Kramer (2011) e Barbosa e Horn (2001) contribuem para a ressignificação da documentação pedagógica como parte constitutiva do trabalho docente. Ostetto (2008) define o registro como elo entre teoria e prática, articulando observação e reflexão; Proença (2022) destaca a documentação como espaço de autoria e análise crítica da ação pedagógica; e Kramer (2011) enfatiza a necessidade de escutar e valorizar os saberes das crianças, contrapondo-se às práticas uniformizadoras. Para essas autoras, documentar é pensar a pedagogia em ato, traduzindo o cotidiano em narrativas que reconfiguram o currículo e fortalecem a identidade profissional docente.

3.2 Documentação e avaliação formativa

A avaliação formativa, segundo Sá-Chaves (2004), é aquela que acompanha o processo, valoriza o percurso e estimula a autorreflexão. O portfólio reflexivo, nesse sentido, constitui um instrumento privilegiado, pois permite que educadores e crianças revisitem suas trajetórias, reconhecendo avanços, dificuldades e aprendizagens significativas. Essa concepção converge com a proposta da BNCC (Brasil, 2017), que orienta a avaliação na Educação Infantil como acompanhamento contínuo e qualitativo, expresso por meio de pareceres descritivos e registros interpretativos.

Ao associar documentação e avaliação, supera-se a visão tecnicista de controle para construir um processo dialógico e investigativo, no qual o educador observa, interpreta e reorganiza o cotidiano pedagógico a partir das evidências coletadas. Como observa Davoli (2011, p. 28), documentar “não é apenas recordar algo, mas compreender como fizemos o que fizemos”, ou seja, transformar a observação em pensamento pedagógico.

A prática da EMEI Dona Malvina insere-se nesse horizonte. O portfólio digital “(A)colher Sonhos para Colher Aprendizagens” constitui-se como instrumento de documentação e avaliação formativa, integrando registros das experiências, reflexões docentes e narrativas das crianças. Ao tornar visível o percurso coletivo de aprendizagens, o portfólio reforça o vínculo entre memória institucional, autoria docente e protagonismo infantil, além de promover a escuta ativa das famílias, que participam do acompanhamento das trajetórias formativas.

3.3 Convergências e tensões entre BNCC e Reggio Emilia

Embora a BNCC compartilhe com a abordagem de Reggio Emilia a valorização do brincar, das interações e da escuta, há tensões significativas entre as duas perspectivas. Enquanto a BNCC busca uniformizar diretrizes nacionais, a proposta reggiana enfatiza a autonomia das escolas e a singularidade dos contextos educativos (Dahlberg; Moss; Pence, 2003). Assim, o desafio para a Educação Infantil brasileira consiste em apropriar-se criticamente das políticas curriculares, garantindo que a documentação pedagógica não se reduza a um instrumento burocrático, mas permaneça um ato ético, estético e político (Hoyuelos, 2006).

Nessa direção, a experiência da EMEI Dona Malvina evidencia a possibilidade de integrar as orientações da BNCC a uma prática inspirada nos princípios reggianos, na qual o

registro e a reflexão se convertem em espaços de escuta, diálogo e reconstrução pedagógica. A documentação, compreendida como texto coletivo da infância, torna-se meio de formação docente, de avaliação significativa e de valorização da cultura infantil.

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e documental, por buscar compreender significados, práticas e concepções que emergem no contexto da criação da Escola Municipal de Educação Infantil Dona Malvina. Essa opção metodológica fundamenta-se na perspectiva de que os fenômenos educacionais são socialmente construídos e requerem análise interpretativa dos discursos, registros e práticas institucionais (Bogdan; Biklen, 1994; Lüdke; André, 1986).

A pesquisa ancora-se nos princípios da pesquisa documental e institucional, pois parte do exame de documentos pedagógicos e administrativos produzidos pela escola, articulando-os à observação de práticas e à revisão teórica. Essa triangulação de fontes busca garantir maior consistência analítica e ampliar a compreensão sobre a relação entre decisões pedagógicas, registros e avaliação formativa.

3 Método

3.1 Procedimentos e fontes de informação

As fontes principais de análise foram:

1. **Documentos institucionais:** Projeto Político-Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Plano Anual e registros administrativos da EMEI Dona Malvina, que permitiram compreender os princípios e valores fundantes da escola.
2. **Instrumentos avaliativos e registros pedagógicos:** pareceres descritivos, relatórios de acompanhamento e o portfólio digital coletivo intitulado “(A)colher Sonhos para Colher Aprendizagens”, que documenta experiências, produções e reflexões docentes.
3. **Registros visuais e textuais:** fotografias, anotações de campo, vídeos e narrativas reflexivas produzidas por professores durante o processo de implementação da escola.
4. **Fontes bibliográficas:** literatura científica sobre BNCC, documentação pedagógica, avaliação formativa e pedagogia da infância, incluindo autores clássicos (Ariès, Piaget, Vygotsky, Wallon) e contemporâneos (Malaguzzi, Dahlberg, Moss, Proença, Ostetto, Kramer, Sá-Chaves).

Os dados foram organizados em **categorias temáticas**, definidas de forma indutiva, a

partir da leitura e codificação dos materiais. As principais categorias emergentes foram:

- (a) **concepção de infância e aprendizagem,**
- (b) **documentação pedagógica como registro reflexivo,**
- (c) **portfólio e avaliação formativa,** e
- (d) **tensões entre diretrizes normativas e autonomia docente.**

3.2 Estratégias de análise

A análise dos dados seguiu os princípios da análise interpretativa de conteúdo, inspirada em Bardin (2011), visando identificar sentidos, recorrências e contradições nos materiais examinados. Buscou-se compreender como a documentação pedagógica foi apropriada como prática institucional e como se configurou enquanto instrumento avaliativo e formativo. A leitura foi realizada em três movimentos:

1. **descrição** das evidências (textos, imagens, narrativas);
2. **interpretação** à luz do referencial teórico; e
3. **problematização**, buscando articulações entre teoria e prática.

A triangulação entre fontes documentais, observações institucionais e referenciais teóricos possibilitou validar interpretações e ampliar a confiabilidade dos resultados. Como destaca Flick (2009), a triangulação não visa à generalização estatística, mas à corroboração interpretativa — permitindo que diferentes perspectivas iluminem um mesmo fenômeno.

3.3 Limitações da pesquisa

Reconhecem-se como limitações o caráter descritivo e contextual da experiência, restrita à realidade de uma escola pública em fase inicial de consolidação, bem como a ausência de dados longitudinais que permitam acompanhar o impacto da documentação pedagógica ao longo do tempo. Ainda assim, o estudo oferece indícios consistentes sobre os processos de construção institucional e sobre a potencialidade da documentação como prática de formação e de avaliação na Educação Infantil.

3.4 Considerações éticas

Por tratar-se de investigação conduzida em instituição pública, todas as informações analisadas são de acesso institucional e não envolvem identificação de crianças ou famílias.

Os registros utilizados foram produzidos com finalidade pedagógica e compartilhados pela equipe escolar, preservando o anonimato e a integridade dos sujeitos envolvidos, em consonância com os princípios éticos da pesquisa educacional (CNS, Resolução nº 510/2016).

4 Discussão dos Resultados

A análise do processo de criação e consolidação da EMEI Dona Malvina evidencia que a instituição assumiu, desde sua gênese, o compromisso de construir uma pedagogia da escuta e da reflexão. O projeto político-pedagógico da escola expressa uma concepção de infância alinhada à BNCC (Brasil, 2017), que compreende a criança como sujeito de direitos, ativa, curiosa e criadora de cultura. Essa concepção reflete uma mudança paradigmática na Educação Infantil brasileira: a infância deixa de ser vista como preparação para etapas posteriores e passa a ser reconhecida como tempo próprio de aprendizagens e descobertas (Proença, 2022; Kramer, 2011).

1. A criança como sujeito de direitos e produtora de cultura

Os registros analisados — pareceres descritivos, produções infantis e narrativas docentes — revelam que as práticas da EMEI valorizam o protagonismo e a expressão das crianças. As atividades planejadas nos cinco campos de experiências da BNCC — o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações — são permeadas pelo brincar, pela experimentação e pelo diálogo.

Essa postura institucional traduz o entendimento de que a criança é autora e não receptora de conhecimento. Essa perspectiva ecoa as ideias de Vygotsky (1998), para quem a aprendizagem é processo interativo e socialmente mediado, e de Malaguzzi (1994, *apud* Hoyuelos, 2006), que defende a criança como produtora de sentidos e significados em múltiplas linguagens. Na prática observada, o brincar é espaço de investigação e criação — e a documentação pedagógica torna-se o meio pelo qual essas experiências ganham visibilidade e sentido pedagógico.

2. A documentação pedagógica como mediação entre teoria e prática

A documentação pedagógica, na EMEI Dona Malvina, é compreendida não como

mero registro, mas como processo de reflexão compartilhada. Fotografias, anotações e transcrições de falas infantis são reunidas, analisadas coletivamente e convertidas em narrativas interpretativas sobre as aprendizagens. Esse movimento reflete o que Ostetto (2008) denomina de “articulação entre teoria e prática”, na qual o registro cotidiano se transforma em análise crítica e autoformação docente.

Os encontros pedagógicos revelaram que o ato de documentar reorganiza o olhar dos professores: ao revisitar registros, os educadores reinterpretam suas próprias práticas, identificando desafios e possibilidades. Essa dinâmica corrobora a ideia de que a documentação é também ferramenta de formação continuada, pois provoca o professor a refletir sobre as intenções e os efeitos de sua ação (Davoli, 2011; Proença, 2022).

Em consonância com as proposições de Dahlberg, Moss e Pence (2003), a documentação torna-se um espaço de diálogo entre diferentes vozes — docentes, crianças e famílias — e, portanto, instrumento de construção coletiva de significados. Na escola investigada, os registros são expostos em murais e compartilhados digitalmente, o que amplia o reconhecimento das produções infantis e fortalece os vínculos com a comunidade.

3. O portfólio como instrumento de avaliação formativa e de autoria

Entre os instrumentos de acompanhamento e reflexão, destaca-se o portfólio digital “(A)colher Sonhos para Colher Aprendizagens”, concebido como eixo articulador do processo avaliativo. A análise desse material demonstra que o portfólio não tem caráter classificatório, mas busca tornar visível o percurso de cada criança, suas descobertas e modos de aprender.

Inspirado em Sá-Chaves (2004), o portfólio é entendido como dispositivo de avaliação formativa, que favorece a autoavaliação e a metarreflexão do professor sobre seu fazer pedagógico. Ele permite identificar não apenas resultados, mas processos — e, assim, promove uma concepção de avaliação comprometida com a escuta, a singularidade e o desenvolvimento integral. Cada registro selecionado é acompanhado de comentários interpretativos, elaborados pelos professores, e, em alguns casos, de desenhos ou falas das próprias crianças, conferindo autoria compartilhada aos produtos pedagógicos.

A escolha do formato digital — apresentado como narrativa audiovisual em capítulos (“episódios”) — também reflete uma busca estética e simbólica: a escola se vê como “filme em construção”, em que cada vivência contribui para a história coletiva. Essa estratégia aproxima a prática local de princípios da pedagogia de Reggio Emilia, nos quais a estética, a

memória e a escuta são dimensões indissociáveis do conhecimento (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

4. Tensões entre diretrizes normativas e autonomia pedagógica

Apesar dos avanços observados, a análise documental revela tensões entre a normatividade da BNCC e a autonomia docente. Em alguns momentos, os registros evidenciam a tentativa de adequar-se às exigências burocráticas de prestação de contas, o que ameaça reduzir a documentação a um procedimento técnico. Tal risco é apontado por Dahlberg, Moss e Pence (2003), que alertam para a apropriação instrumental das práticas reflexivas quando submetidas a sistemas padronizados de controle.

Na EMEI Dona Malvina, contudo, a equipe pedagógica busca resistir a essa tendência ao reafirmar a documentação como ato ético e político, voltado à valorização das experiências reais das crianças. Essa postura reforça a função formadora da avaliação e o compromisso com uma educação humanizadora, coerente com os princípios constitucionais e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). A documentação, nesse contexto, torna-se uma forma de afirmar a singularidade do projeto pedagógico local e de produzir memória institucional.

5. Implicações formativas e institucionais

Os resultados indicam que o processo de criação da escola e a adoção da documentação pedagógica transformaram a cultura profissional dos educadores. Ao se engajarem na produção de registros e reflexões, os professores construíram um espaço de formação em serviço, pautado pela colaboração e pela análise compartilhada das práticas. Essa dinâmica aproxima-se do que Sá-Chaves (2004) denomina “portfólio reflexivo”: uma estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional que integra conhecimento, emoção e ética docente.

Além disso, a documentação ampliou a transparência institucional e o envolvimento das famílias, que passaram a compreender o processo de aprendizagem de modo mais participativo. Ao acompanhar os “brotos de aprendizagem” das crianças, as famílias também se tornaram partícipes do projeto educativo, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

6. Síntese interpretativa

Em síntese, a experiência da EMEI Dona Malvina demonstra que a documentação pedagógica, quando integrada à avaliação formativa, transcende a função de registro e assume papel epistemológico, formativo e político. Epistemológico, porque possibilita compreender como as crianças constroem conhecimento; formativo, porque promove o desenvolvimento docente e a autorreflexão; e político, porque afirma a infância como tempo de direitos e expressão cultural.

Assim, a escola se consolida como espaço de acolhimento, aprendizagem e produção simbólica, onde o ato de documentar se torna exercício de escuta e de construção coletiva de sentidos — reafirmando a possibilidade de uma educação infantil humanizadora, sensível e reflexiva.

5 Considerações Finais

A análise do processo de criação e consolidação da Escola Municipal de Educação Infantil Dona Malvina permite afirmar que a experiência constitui um exemplo significativo de articulação entre política pública, concepção pedagógica e valorização da infância. Desde sua origem, a escola assumiu como princípio o acolhimento e o brincar como fundamentos da aprendizagem, mobilizando a documentação pedagógica como eixo organizador do currículo, da avaliação e da formação docente.

Os resultados do estudo demonstram que a documentação pedagógica, quando compreendida como prática reflexiva e formativa, promove a escuta ativa das crianças, torna visíveis suas aprendizagens e potencializa a autoria dos professores. Ao ser sistematizada em forma de portfólio digital, essa prática transformou-se em dispositivo de memória institucional e de diálogo com as famílias, reforçando a transparência e o caráter coletivo da ação educativa.

O portfólio “(A)colher Sonhos para Colher Aprendizagens” destacou-se como instrumento inovador, tanto pela dimensão estética e simbólica quanto por sua função avaliativa e formadora. Nele, as experiências infantis são narradas de modo sensível e interpretativo, configurando um processo avaliativo coerente com os princípios da BNCC (Brasil, 2017), que concebe a avaliação na Educação Infantil como acompanhamento contínuo, não classificatório e voltado ao desenvolvimento integral.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui ao evidenciar convergências e tensões entre a BNCC e a abordagem de Reggio Emilia. Se, por um lado, ambas compartilham a centralidade do brincar, das interações e da escuta, por outro, diferem quanto à autonomia institucional e à produção de significados locais. A experiência da EMEI Dona Malvina demonstra que é possível apropriar-se criticamente das orientações nacionais, ressignificando-as a partir de contextos concretos e da cultura da infância, sem reduzir a documentação a um instrumento burocrático.

No plano prático, a pesquisa confirma que a documentação pedagógica é ferramenta potente de formação docente. Ao revisitar registros, os educadores reconstroem seus modos de observar, planejar e avaliar, desenvolvendo uma atitude investigativa sobre o cotidiano escolar. Essa dimensão reflexiva aproxima-se da concepção de portfólio reflexivo proposta por Sá-Chaves (2004), segundo a qual o registro não é fim em si mesmo, mas meio para a aprendizagem profissional e para a consciência crítica do próprio fazer pedagógico.

O estudo também evidenciou tensões estruturais: a sobrecarga burocrática e a padronização das exigências avaliativas ainda ameaçam a autonomia docente e o sentido formativo da documentação. Entretanto, a prática da EMEI Dona Malvina aponta caminhos para superar tais desafios, reafirmando a documentação como ato ético, político e estético, comprometido com a valorização das experiências infantis e com a humanização da escola pública.

Contribuições e perspectivas futuras

Entre as principais contribuições da pesquisa, destacam-se:

- a demonstração de que a documentação pedagógica pode ser estruturante no processo de criação de uma nova escola, influenciando sua identidade institucional e sua cultura pedagógica;
- a consolidação do portfólio digital como estratégia de avaliação formativa e de diálogo escola-família;
- o fortalecimento da formação continuada em serviço, ancorada na reflexão coletiva sobre as práticas;
- a promoção de uma pedagogia da escuta e do acolhimento, coerente com os princípios da BNCC e com as abordagens humanizadoras da Educação Infantil.

Como limitações, reconhece-se o caráter descritivo da análise e a ausência de acompanhamento longitudinal das transformações pedagógicas ao longo dos anos subsequentes. Assim, sugerem-se pesquisas futuras que:

- (a) investiguem o impacto da documentação pedagógica na aprendizagem das crianças e no desenvolvimento profissional dos docentes;
- (b) analisem comparativamente outras instituições públicas que adotam práticas similares; e
- (c) explorem a relação entre tecnologias digitais e documentação pedagógica, especialmente no que tange à autoria e à ética da exposição de imagens infantis.

Em síntese, a trajetória da EMEI Dona Malvina reafirma que valorizar a infância é reconhecer sua centralidade na formação humana. Documentar, nesse contexto, significa acolher as vozes das crianças, dar forma às suas experiências e transformar o cotidiano em conhecimento. A documentação pedagógica, quando praticada com intencionalidade e sensibilidade, deixa de ser mera formalidade e torna-se expressão viva da pedagogia da infância — uma pedagogia que escuta, acolhe e aprende junto com as crianças.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. cap. 3, p. 67-79.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única. Obras Escolhidas II**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Maria Inês C.; RUBIANO, Maria Regina B. Organização do espaço em

instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVOLI, M. Documentar procesos, recoger señales. In: RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA. **Documentar la vida de niños y niñas en la escuela**. Barcelona: Octaedro, 2011. p. 25-36.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLARDINI, Alba L. Pesquisa sobre espaço coletivo como ambiente de desenvolvimento infantil. In: **Anais do IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 Anos / II Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro e documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2008. p. 13-32.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PROENÇA, M. A. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal... o possível!** São Paulo: Panda Educação, 2022.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SILVA, Juliana Pereira da; PAIVA, Maria da Conceição L. As tecnologias e a documentação pedagógica na educação infantil: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Cocar**, Belém, v. 19, n. 37, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7012>. Acesso em: 10 out. 2023.

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Estampa, 1975.



Edutretenimento e mediação do conhecimento na cultura digital: contribuições dos jogos digitais para a aprendizagem contemporânea

Igor Arnaldo Soares de Alencar¹

Resumo: O presente artigo analisa as contribuições do edutretenimento, com ênfase nos jogos digitais, para a mediação do conhecimento na cultura digital. Parte-se do entendimento de que as transformações associadas às tecnologias digitais vêm reconfigurando as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento, exigindo novas abordagens no campo educacional. Nesse contexto, o estudo tem como objetivo compreender de que maneira o edutretenimento, enquanto estratégia que integra elementos do entretenimento aos processos educativos, pode favorecer a aprendizagem contemporânea. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e analítico-interpretativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise teórica de autores das áreas de cultura digital, educação e jogos digitais. Os resultados indicam que os jogos digitais, ao combinarem interatividade, narrativa e sistemas de regras, configuram-se como ambientes propícios à construção ativa do conhecimento, promovendo engajamento, participação e aprendizagem significativa. Conclui-se que o edutretenimento atua como uma forma relevante de mediação do conhecimento na cultura digital, contribuindo para a reconfiguração das práticas educativas e para o desenvolvimento de competências alinhadas às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: edutretenimento; cultura digital; jogos digitais; mediação do conhecimento; aprendizagem.

Edutainment and knowledge mediation in digital culture: contributions of digital games to contemporary learning

Abstract: This article analyzes the contributions of edutainment, with emphasis on digital games, to knowledge mediation in digital culture. It is based on the understanding that transformations associated with digital technologies have been reshaping the ways knowledge is produced, circulated, and appropriated, requiring new approaches in the educational field. In this context, the study aims to understand how edutainment, as a strategy that integrates entertainment elements into educational processes, can enhance contemporary learning. Methodologically, the research is qualitative, exploratory, and analytical-interpretative in nature, based on bibliographic review and theoretical analysis of authors in the fields of digital culture, education, and digital games. The results indicate that digital games, by combining interactivity, narrative, and rule-based systems, constitute environments conducive to active knowledge construction, promoting engagement, participation, and meaningful learning. It is concluded that edutainment acts as a relevant form of knowledge mediation in digital culture, contributing to the reconfiguration of educational practices and to the development of skills aligned with contemporary demands.

Keywords: edutainment; digital culture; digital games; knowledge mediation; learning.

Edutretenimiento y mediación del conocimiento en la cultura digital: contribuciones de los juegos digitales al aprendizaje contemporáneo

Resumen: El presente artículo analiza las contribuciones del edutretenimiento, con énfasis en los juegos digitales, para la mediación del conocimiento en la cultura digital. Se parte del entendimiento de que las transformaciones asociadas a las

¹ Doutor em Ciência, Tecnologia e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor no SEST SENAT. E-mail: igorarnaldo@id.uff.br

tecnologías digitales han reconfigurado las formas de producción, circulación y apropiación del conocimiento, exigiendo nuevos enfoques en el campo educativo. En este contexto, el estudio tiene como objetivo comprender de qué manera el edutretenimiento, como estrategia que integra elementos del entretenimiento a los procesos educativos, puede favorecer el aprendizaje contemporáneo. Metodológicamente, la investigación es cualitativa, de carácter exploratorio y analítico-interpretativo, basada en revisión bibliográfica y análisis teórico de autores de las áreas de cultura digital, educación y juegos digitales. Los resultados indican que los juegos digitales, al combinar interactividad, narrativa y sistemas de reglas, se configuran como entornos propicios para la construcción activa del conocimiento, promoviendo el compromiso, la participación y el aprendizaje significativo. Se concluye que el edutretenimiento actúa como una forma relevante de mediación del conocimiento en la cultura digital, contribuyendo a la reconfiguración de las prácticas educativas y al desarrollo de competencias alineadas con las demandas contemporáneas.

Palabras clave: edutretenimiento; cultura digital; juegos digitales; mediación del conocimiento; aprendizaje.

1 Introdução

As transformações associadas à cultura digital vêm reconfigurando, de maneira profunda, os modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento na contemporaneidade. Em um cenário marcado pela conectividade em rede, pela multiplicidade de dispositivos e pela intensificação das interações mediadas por tecnologias, observa-se o deslocamento de modelos comunicacionais centralizados para dinâmicas mais distribuídas, participativas e interativas. Nesse contexto, a informação deixa de ser apenas transmitida de forma linear para ser construída, reinterpretada e compartilhada continuamente por sujeitos inseridos em ecossistemas digitais complexos, nos quais diferentes linguagens, formatos e plataformas coexistem e se articulam. Tal reconfiguração não apenas amplia o acesso ao conhecimento, mas também redefine as formas pelas quais ele é compreendido e mobilizado socialmente, exigindo novas abordagens teóricas e práticas no campo educacional (Castells, 2010; Santaella, 2013; Jenkins, 2009).

Entretanto, apesar dessas transformações, os modelos tradicionais de ensino ainda se mantêm, em grande medida, ancorados em lógicas transmissivas, centradas na figura do professor como detentor do saber e na passividade do estudante como receptor de conteúdos previamente estruturados. Essa configuração, historicamente consolidada, mostra-se cada vez mais tensionada pelas demandas de uma sociedade em que o conhecimento é dinâmico, descentralizado e fortemente mediado por tecnologias digitais. Para Freire (1996), práticas educativas baseadas exclusivamente na transmissão de conteúdos tendem a limitar a autonomia dos sujeitos e sua participação ativa nos processos de aprendizagem. De maneira

complementar, Morin (2000) argumenta que a complexidade do mundo contemporâneo exige modelos educacionais capazes de integrar diferentes dimensões do conhecimento, superando perspectivas fragmentadas e excessivamente compartimentalizadas. Nesse contexto, a rigidez curricular, a fragmentação dos conteúdos e a ênfase na memorização em detrimento da construção ativa do conhecimento tornam-se insuficientes diante de sujeitos que interagem cotidianamente com ambientes digitais interativos, nos quais a aprendizagem ocorre por meio da experimentação, da colaboração e da imersão. Conforme destaca Kenski (2012), as tecnologias digitais transformam não apenas os meios de acesso à informação, mas também as formas de interação e aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas mais alinhadas às dinâmicas da cultura digital. Assim, evidencia-se um descompasso entre as práticas pedagógicas tradicionais e as formas contemporâneas de engajamento cognitivo e cultural, reforçando a necessidade de repensar estratégias educacionais mais compatíveis com os processos formativos contemporâneos.

É nesse cenário que emerge o conceito de edutretenimento, entendido como uma abordagem que articula elementos educativos e estratégias próprias do entretenimento com o objetivo de potencializar o engajamento, a motivação e a construção significativa do conhecimento. Longe de representar uma simplificação dos processos educativos, o edutretenimento propõe a incorporação de dinâmicas narrativas, interativas e lúdicas que favorecem a participação ativa dos sujeitos, aproximando a aprendizagem de experiências mais imersivas e contextualizadas. Ao integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais, essa abordagem dialoga diretamente com as transformações da cultura digital, na medida em que reconhece o papel das mídias e das tecnologias como mediadoras centrais dos processos de aprendizagem contemporâneos. Nesse sentido, o edutretenimento não apenas amplia as possibilidades pedagógicas, mas também contribui para a construção de novos modos de mediação do conhecimento em ambientes digitais (Jenkins, 2009; Santaella, 2013; Buckingham, 2010).

Dentro desse contexto, os jogos digitais destacam-se como um dos principais dispositivos de edutretenimento, na medida em que combinam interatividade, narrativa, desafio e feedback contínuo, criando ambientes propícios para a aprendizagem ativa. Para Gee (2003), os jogos digitais favorecem processos de aprendizagem baseados na experimentação e na resolução de problemas, permitindo que os sujeitos desenvolvam competências cognitivas em contextos dinâmicos e interativos. De maneira semelhante, Prensky (2001) argumenta que os jogos possuem potencial significativo para ampliar o engajamento e estimular formas mais participativas de aprendizagem, especialmente entre

sujeitos inseridos na cultura digital. Diferentemente de abordagens tradicionais, os jogos digitais permitem que os indivíduos aprendam por meio da tomada de decisão, da exploração e da interação contínua com sistemas estruturados por regras e desafios. Além disso, tais ambientes favorecem a construção de sentidos a partir da experiência, possibilitando que o conhecimento seja produzido de forma situada e significativa. Conforme destacam Salen e Zimmerman (2004), a lógica sistêmica dos jogos contribui para a criação de espaços interativos nos quais linguagem, tecnologia e participação se articulam em processos integrados de aprendizagem. Essa característica coloca os jogos digitais como ambientes privilegiados para a mediação do conhecimento na cultura digital, especialmente por sua capacidade de integrar experiência, interatividade e construção ativa do conhecimento.

Diante dessas considerações, o problema que orienta este artigo pode ser assim formulado: de que maneira o edutretenimento, especialmente por meio dos jogos digitais, contribui para a mediação do conhecimento na cultura digital e para a construção de processos de aprendizagem mais significativos na contemporaneidade? A partir dessa questão, parte-se do entendimento de que os jogos digitais não devem ser compreendidos apenas como ferramentas auxiliares, mas como dispositivos sociotécnicos capazes de reorganizar práticas de ensino e aprendizagem, redefinindo as relações entre sujeitos, conteúdos e tecnologias.

Assim, o objetivo deste artigo consiste em analisar as contribuições do edutretenimento, com ênfase nos jogos digitais, para a mediação do conhecimento na cultura digital, buscando compreender como essas práticas podem favorecer processos de aprendizagem mais engajadores, interativos e significativos. Para tanto, o estudo adota uma abordagem teórica de natureza qualitativa, fundamentada na revisão e articulação de diferentes perspectivas da cultura digital, da educação e dos estudos sobre jogos, de modo a construir uma análise integrada do fenômeno investigado.

Por fim, este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discute-se a relação entre cultura digital e mediação do conhecimento, estabelecendo a base teórica do estudo; em seguida, apresenta-se o conceito de edutretenimento como estratégia de aprendizagem; posteriormente, analisa-se o papel dos jogos digitais na aprendizagem contemporânea; na sequência, são descritos os procedimentos metodológicos adotados; e, por fim, desenvolve-se uma análise sobre o edutretenimento como forma de mediação na cultura digital, culminando nas considerações finais do trabalho.

2 Cultura digital e mediação do conhecimento

A cultura digital constitui um dos principais marcos das transformações sociotécnicas contemporâneas, redefinindo não apenas os modos de comunicação, mas também as formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento. Caracterizada pela interconectividade, pela convergência de mídias e pela centralidade das redes digitais, essa cultura estabelece um novo paradigma informacional no qual o fluxo de dados e conteúdos ocorre de maneira descentralizada, contínua e interativa. Nesse cenário, os sujeitos deixam de ocupar posições exclusivamente passivas para assumirem papéis ativos na construção e compartilhamento de informações, participando de dinâmicas colaborativas que ampliam significativamente as possibilidades de acesso e produção de conhecimento. Tal configuração evidencia a emergência de uma sociedade em rede, na qual as estruturas tradicionais de mediação são tensionadas por novas formas de interação mediadas por tecnologias digitais (Castells, 2010; Santaella, 2013; Jenkins, 2009).

Nesse contexto, a mediação da informação assume papel central para a compreensão dos processos contemporâneos de construção do conhecimento. No campo da Ciência da Informação, Almeida Júnior (2009) compreende a mediação como o conjunto de práticas, dispositivos e interações que possibilitam a aproximação entre sujeitos e conteúdos informacionais, considerando aspectos cognitivos, sociais e culturais envolvidos nesse processo. Longe de ser uma atividade neutra, a mediação implica escolhas, interpretações e enquadramentos que influenciam diretamente a forma como a informação é organizada, apresentada e apropriada pelos indivíduos. Em ambientes digitais, essa mediação torna-se ainda mais complexa, uma vez que passa a ser realizada não apenas por sujeitos humanos, mas também por sistemas tecnológicos capazes de filtrar, organizar e distribuir conteúdos em larga escala. Nesse sentido, Kenski (2012) destaca que as tecnologias digitais modificam significativamente as formas de interação, circulação da informação e aprendizagem, exigindo novas práticas de mediação compatíveis com a dinâmica dos ambientes conectados. De maneira complementar, Santaella (2013) argumenta que a cultura digital amplia a complexidade dos fluxos informacionais ao integrar múltiplas linguagens, dispositivos e formas de comunicação em ecossistemas interativos. Dessa forma, compreender a mediação na cultura digital implica reconhecer a articulação entre dimensões humanas e tecnológicas na configuração contemporânea dos processos informacionais.

A expansão das tecnologias digitais também promove alterações significativas nas formas de circulação do conhecimento, deslocando o eixo de modelos lineares e hierárquicos

para dinâmicas mais fluidas, distribuídas e participativas. Plataformas digitais, redes sociais e ambientes interativos possibilitam a emergência de novas ecologias informacionais, nas quais o conhecimento circula por meio de múltiplos canais, formatos e linguagens, frequentemente combinando elementos textuais, visuais e audiovisuais. Esse processo favorece a constituição de uma cultura participativa, na qual os sujeitos não apenas consomem conteúdos, mas também os produzem, remixam e redistribuem, contribuindo para a formação de redes de colaboração e aprendizagem coletiva. Ao mesmo tempo, essa ampliação das possibilidades de circulação informacional impõe desafios relacionados à qualidade, à confiabilidade e à organização do conhecimento, exigindo novas formas de mediação capazes de orientar os sujeitos em meio à abundância de informações (Jenkins, 2009; Castells, 2010; Santaella, 2013).

Diante dessas transformações, torna-se evidente que os processos de mediação do conhecimento na cultura digital não podem ser compreendidos apenas a partir de modelos tradicionais baseados na transmissão de conteúdos. Ao contrário, é necessário considerar a complexidade dos ambientes digitais, nos quais a aprendizagem ocorre de maneira distribuída, interativa e frequentemente não linear. Para Kenski (2012), as tecnologias digitais modificam profundamente as dinâmicas educacionais ao favorecerem formas mais participativas e colaborativas de interação com o conhecimento. Nesse contexto, a mediação passa a envolver não apenas a organização e disponibilização da informação, mas também a criação de condições para o engajamento, a participação e a construção ativa de sentidos pelos sujeitos. Almeida Júnior (2009) destaca que a mediação da informação ultrapassa a simples transferência de conteúdos, implicando processos de interpretação e aproximação entre sujeitos e contextos informacionais. Essa perspectiva amplia o papel da mediação, aproximando-a de práticas que valorizam a experiência, a interatividade e a imersão como elementos fundamentais para a aprendizagem contemporânea. De maneira complementar, Morin (2000) argumenta que a complexidade dos processos formativos contemporâneos exige abordagens capazes de integrar diferentes dimensões do conhecimento, superando modelos fragmentados e excessivamente lineares.

É justamente nesse ponto que se abre espaço para a compreensão de abordagens inovadoras, como o edutretenimento, que emergem como respostas às demandas de uma cultura digital marcada pela convergência entre informação, tecnologia e experiência. Ao incorporar elementos do entretenimento aos processos educativos, tais abordagens dialogam diretamente com as novas formas de circulação do conhecimento, oferecendo possibilidades de mediação mais alinhadas às práticas e expectativas dos sujeitos contemporâneos. Assim,

compreender a cultura digital e os processos de mediação da informação constitui um passo fundamental para analisar como estratégias baseadas em interatividade e ludicidade, como aquelas presentes nos jogos digitais, podem contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e contextualizadas.

3 Edutretenimento como estratégia de aprendizagem

O conceito de edutretenimento emerge no contexto das transformações da cultura digital como uma abordagem que busca integrar, de forma intencional, elementos do entretenimento aos processos educativos, com o objetivo de potencializar o engajamento e favorecer a construção significativa do conhecimento. Longe de representar uma mera adaptação superficial de conteúdos educacionais a formatos lúdicos, o edutretenimento constitui uma estratégia que reconhece o papel das emoções, da narrativa e da interatividade como dimensões centrais da aprendizagem contemporânea. Nesse sentido, trata-se de um campo que articula educação, comunicação e cultura digital, propondo experiências formativas que dialogam com os modos de atenção, consumo e participação característicos dos sujeitos inseridos em ambientes digitais. Nessa perspectiva, Alencar e Porto Júnior (2023) destacam que o edutretenimento pode favorecer práticas educacionais mais inovadoras e participativas, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural e pelas transformações da cultura digital. Ao considerar que aprender envolve não apenas processos cognitivos, mas também afetivos e sociais, o edutretenimento amplia a compreensão das práticas pedagógicas, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para a construção de experiências de aprendizagem mais envolventes (Jenkins, 2009; Santaella, 2013; Buckingham, 2010).

A relação entre entretenimento e aprendizagem, nesse contexto, não deve ser entendida como uma oposição, mas como uma possibilidade de integração produtiva. Historicamente, o entretenimento foi frequentemente associado à superficialidade, enquanto a educação era vinculada à seriedade e ao rigor. No entanto, essa dicotomia tem sido progressivamente questionada à medida que se reconhece que processos de aprendizagem eficazes dependem, em grande medida, do nível de envolvimento do sujeito com o conteúdo. O entretenimento, ao mobilizar interesse, curiosidade e prazer, pode atuar como um catalisador da aprendizagem, favorecendo a permanência do indivíduo em atividades cognitivamente desafiadoras. Assim, o edutretenimento propõe a superação dessa separação, evidenciando que a aprendizagem pode ser ao mesmo tempo significativa e prazerosa, desde

que estruturada de forma intencional e orientada por objetivos pedagógicos claros (Prensky, 2001; Gee, 2003; Freire, 1996).

Nesse sentido, o engajamento torna-se um elemento central para compreender o potencial do edutretenimento como estratégia de aprendizagem. Em ambientes digitais, o engajamento está diretamente relacionado à capacidade de captar e manter a atenção dos sujeitos, promovendo sua participação ativa nos processos de construção do conhecimento. Diferentemente de abordagens passivas, nas quais o estudante assume um papel predominantemente receptivo, o edutretenimento estimula a interação contínua, a tomada de decisões e a experimentação, elementos que contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas. Esse engajamento não se limita à dimensão comportamental, mas envolve também aspectos emocionais e cognitivos, criando condições para uma aprendizagem mais profunda e duradoura. Dessa forma, o edutretenimento alinha-se às demandas de uma cultura digital que valoriza a participação, a colaboração e a interatividade como pilares fundamentais da experiência informacional (Jenkins, 2009; Gee, 2003; Santaella, 2013).

A interatividade, por sua vez, constitui um dos principais mecanismos por meio dos quais o edutretenimento se materializa como prática educativa. Em oposição à lógica unidirecional da comunicação tradicional, a interatividade permite que o sujeito influencie o ambiente de aprendizagem, estabelecendo uma relação dinâmica com os conteúdos e com outros participantes. Essa característica favorece a personalização das experiências e a adaptação dos percursos de aprendizagem às necessidades e interesses individuais, ampliando as possibilidades de construção de sentido. Além disso, a interatividade contribui para a formação de sujeitos mais autônomos e críticos, na medida em que os coloca em posição de protagonismo diante do conhecimento. Em ambientes digitais, essa dimensão é potencializada por tecnologias que permitem feedback imediato, simulação de cenários e experimentação em tempo real, elementos fundamentais para a aprendizagem baseada na experiência (Santaella, 2013; Kenski, 2012; Morin, 2000).

Por fim, a experiência configura-se como o eixo integrador do edutretenimento, articulando engajamento e interatividade em processos de aprendizagem que transcendem a simples aquisição de informações. Aprender, nesse contexto, implica vivenciar situações, resolver problemas, tomar decisões e refletir sobre as consequências dessas ações, construindo conhecimento de forma situada e contextualizada. Essa perspectiva aproxima-se de abordagens que valorizam a aprendizagem ativa e significativa, nas quais o sujeito não apenas recebe conteúdos, mas participa ativamente de sua construção. Ao incorporar elementos

narrativos, desafios progressivos e sistemas de recompensa, o edutretenimento cria ambientes que estimulam a imersão e a continuidade da participação, favorecendo a consolidação do conhecimento ao longo do tempo. Dessa forma, o conceito de edutretenimento se apresenta como uma resposta consistente às demandas da cultura digital, oferecendo caminhos para a construção de práticas educativas mais alinhadas às formas contemporâneas de interação, mediação e aprendizagem (Gee, 2003; Prensky, 2001; Jenkins, 2009).

4 Jogos digitais e aprendizagem contemporânea

Os jogos digitais configuram-se, na contemporaneidade, como ambientes complexos de aprendizagem, nos quais diferentes dimensões cognitivas, sociais e culturais se articulam por meio de sistemas interativos estruturados. Diferentemente de abordagens pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão linear de conteúdos, os jogos operam a partir de dinâmicas que exigem a participação ativa dos sujeitos, promovendo a experimentação, a resolução de problemas e a tomada de decisões em contextos simulados. Nesse sentido, os jogos digitais não devem ser compreendidos apenas como ferramentas auxiliares ou recursos didáticos pontuais, mas como espaços estruturados de construção de conhecimento, nos quais aprender está intrinsecamente ligado à ação, à interação e à experiência. Essa característica aproxima os jogos das demandas da cultura digital, na medida em que favorecem processos de aprendizagem mais dinâmicos, imersivos e contextualizados (Gee, 2003; Prensky, 2001; Salen; Zimmerman, 2004).

Um dos aspectos centrais que sustentam o potencial educativo dos jogos digitais reside em sua lógica sistêmica. Todo jogo é estruturado a partir de regras, objetivos, feedbacks e mecânicas que organizam a experiência do jogador em um sistema coerente e dinâmico. Ao interagir com esse sistema, o sujeito precisa compreender suas regras, identificar padrões, antecipar consequências e ajustar estratégias, desenvolvendo competências relacionadas ao pensamento lógico, à análise crítica e à resolução de problemas. Essa interação com sistemas complexos favorece a construção de um tipo de letramento que vai além do domínio de conteúdos específicos, envolvendo a capacidade de interpretar, manipular e agir em ambientes estruturados por regras e relações dinâmicas. Assim, os jogos digitais operam como laboratórios de experimentação, nos quais o erro não é penalizado de forma definitiva, mas incorporado como parte do processo de aprendizagem, estimulando a tentativa, o ajuste e a evolução contínua do jogador (Gee, 2003; Salen; Zimmerman, 2004; Prensky, 2001).

Além da dimensão sistêmica, a narrativa desempenha papel fundamental na constituição dos jogos digitais como ambientes de aprendizagem. Ao incorporar elementos narrativos, os jogos criam contextos significativos nos quais as ações do jogador adquirem sentido dentro de uma estrutura maior de acontecimentos, objetivos e desafios. Essa contextualização narrativa contribui para o engajamento e para a compreensão dos conteúdos, na medida em que insere o sujeito em situações que exigem interpretação, tomada de decisão e posicionamento. Diferentemente de conteúdos descontextualizados, frequentemente presentes em abordagens tradicionais, a narrativa permite que o conhecimento seja construído de forma situada, conectando informações a experiências concretas dentro do universo do jogo. Dessa forma, a aprendizagem ocorre não apenas pela exposição a conteúdos, mas pela vivência de situações que demandam a mobilização desses conteúdos em contextos específicos (Jenkins, 2009; Gee, 2003; Murray, 2003).

A interatividade, por sua vez, constitui o elemento que integra sistema e narrativa, transformando o jogador em agente ativo no processo de aprendizagem. Ao interagir com o ambiente do jogo, o sujeito influencia diretamente o desenrolar das ações, estabelecendo uma relação dinâmica com o sistema e com a narrativa. Essa característica diferencia os jogos digitais de outras mídias, como o cinema ou a televisão, nas quais o espectador assume um papel predominantemente passivo. Nos jogos, a aprendizagem emerge da ação, da escolha e da experimentação, permitindo que o sujeito construa conhecimento a partir de suas próprias decisões e de suas consequências. Além disso, a interatividade possibilita a adaptação dos percursos de aprendizagem, oferecendo desafios progressivos e feedback imediato, elementos fundamentais para a consolidação do conhecimento e para a manutenção do engajamento ao longo do tempo (Santaella, 2013; Kenski, 2012; Gee, 2003).

Essas características tornam os jogos digitais particularmente relevantes para a compreensão da construção ativa do conhecimento na contemporaneidade. Em oposição a modelos passivos, nos quais o estudante é visto como receptor de informações, os jogos colocam o sujeito no centro do processo, exigindo sua participação constante na resolução de problemas, na elaboração de estratégias e na construção de sentidos. Esse processo favorece o desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento crítico, tomada de decisão e capacidade de adaptação, que são essenciais em contextos marcados pela complexidade e pela constante transformação. Além disso, a aprendizagem baseada em jogos permite que o conhecimento seja construído de forma incremental, por meio de desafios progressivos que respeitam o ritmo do sujeito e estimulam sua evolução contínua (Prensky, 2001; Gee, 2003; Salen; Zimmerman, 2004).

Como exemplo ilustrativo, pode-se considerar jogos que envolvem resolução de problemas e tomada de decisão em ambientes simulados, nos quais o jogador precisa analisar informações, definir estratégias e lidar com as consequências de suas escolhas. Em tais contextos, o aprendizado ocorre de maneira integrada, combinando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. No entanto, mais do que exemplos específicos, o que se destaca é a lógica subjacente aos jogos digitais, que articula sistema, narrativa e interatividade em processos de aprendizagem que refletem as dinâmicas da cultura digital. Assim, os jogos não apenas incorporam elementos do edutretenimento, mas também evidenciam como a mediação do conhecimento pode ser realizada de forma mais alinhada às práticas contemporâneas, preparando o terreno para a análise das contribuições do edutretenimento como estratégia de mediação na cultura digital.

5 Procedimentos Metodológicos

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados na construção deste estudo, cujo propósito central consiste em analisar as contribuições do edutretenimento, com ênfase nos jogos digitais, para a mediação do conhecimento na cultura digital. Considerando a natureza do objeto investigado, marcado por dimensões conceituais, sociotécnicas e culturais, optou-se por uma abordagem que privilegia a compreensão interpretativa dos fenômenos, em detrimento de estratégias voltadas à mensuração de variáveis ou à testagem empírica de hipóteses. Nesse sentido, a metodologia adotada orienta-se pela necessidade de articular diferentes referenciais teóricos, de modo a construir uma análise integrada capaz de evidenciar relações, tensões e convergências entre os conceitos mobilizados ao longo do artigo (Minayo, 2001; Denzin; Lincoln, 2006; Flick, 2009).

A escolha por um delineamento metodológico de caráter qualitativo justifica-se pela complexidade dos processos de mediação do conhecimento na cultura digital, que envolvem práticas, significados e interações dificilmente apreensíveis por abordagens quantitativas ou exclusivamente descritivas. Ao adotar uma perspectiva qualitativa, o estudo busca compreender como conceitos como cultura digital, edutretenimento e jogos digitais se articulam na constituição de novas formas de aprendizagem, considerando os contextos em que emergem e os sentidos que produzem. Trata-se, portanto, de uma investigação que valoriza a interpretação crítica e a análise contextualizada, reconhecendo que o conhecimento é socialmente construído e mediado por múltiplas dimensões (Minayo, 2001; Flick, 2009; Denzin; Lincoln, 2006).

Além disso, a pesquisa assume caráter exploratório, na medida em que se propõe a investigar um campo ainda em consolidação, especialmente no que se refere às intersecções entre edutretenimento, jogos digitais e mediação do conhecimento. A natureza exploratória permite maior flexibilidade na condução da análise, favorecendo a identificação de categorias, relações e perspectivas teóricas relevantes para a compreensão do fenômeno. Esse tipo de abordagem é particularmente adequado em estudos que buscam ampliar o entendimento sobre temas emergentes, contribuindo para a construção de bases conceituais mais robustas e para a identificação de caminhos futuros de investigação (Gil, 2008; Minayo, 2001; Flick, 2009).

Do ponto de vista dos procedimentos, o estudo fundamenta-se na revisão bibliográfica e na análise teórica de autores que discutem cultura digital, mediação da informação, edutretenimento e jogos digitais. A revisão bibliográfica foi conduzida a partir da seleção de obras clássicas e contemporâneas, priorizando contribuições reconhecidas nos campos da Ciência da Informação, Educação e Estudos de Mídia e Jogos. Esse processo permitiu a identificação de conceitos-chave, bem como a sistematização de diferentes perspectivas teóricas, que foram posteriormente articuladas na construção da análise proposta. A análise teórica, por sua vez, consistiu na interpretação crítica desses referenciais, buscando evidenciar convergências, tensões e complementaridades entre os diferentes autores e abordagens (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2010; Minayo, 2001).

A estratégia analítica adotada baseia-se na articulação entre três eixos principais: cultura digital, edutretenimento e jogos digitais. Esses eixos foram selecionados por sua relevância para a compreensão do fenômeno investigado e foram analisados de forma integrada, de modo a evidenciar como se relacionam na constituição de novas formas de mediação do conhecimento. A análise buscou identificar como as transformações da cultura digital criam condições para o surgimento de abordagens como o edutretenimento, bem como de que maneira os jogos digitais se inserem nesse contexto como dispositivos capazes de potencializar processos de aprendizagem. Essa articulação permitiu construir uma leitura interpretativa que ultrapassa a análise isolada dos conceitos, evidenciando suas interdependências e implicações (Morin, 2000; Castells, 2010; Jenkins, 2009).

Por fim, no que se refere à delimitação do estudo, destaca-se que a pesquisa possui foco conceitual e não empírico, não envolvendo coleta de dados em campo ou análise de casos específicos de forma sistemática. A investigação concentra-se na análise crítica da literatura, buscando compreender como diferentes autores abordam os temas em questão e de que maneira essas contribuições podem ser articuladas para a construção de uma perspectiva integrada sobre o papel do edutretenimento na mediação do conhecimento. Essa delimitação

permite aprofundar a discussão teórica, ao mesmo tempo em que estabelece limites claros para o escopo do estudo, evitando generalizações indevidas e indicando possibilidades para pesquisas futuras que possam explorar dimensões empíricas do fenômeno (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2010; Minayo, 2001).

5.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e analítico-interpretativa, orientando-se pela compreensão aprofundada das relações entre cultura digital, edutretenimento e jogos digitais no contexto da mediação do conhecimento. A abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado, que envolve processos simbólicos, práticas sociotécnicas e construções de sentido que não podem ser reduzidos a variáveis mensuráveis ou a análises estatísticas. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender como determinados fenômenos se manifestam, se articulam e produzem significados em contextos específicos, privilegiando a interpretação crítica em detrimento da quantificação de dados (Minayo, 2001; Flick, 2009; Denzin; Lincoln, 2006).

O caráter exploratório da investigação decorre do fato de que o campo que articula edutretenimento, jogos digitais e mediação do conhecimento ainda se encontra em processo de consolidação teórica, especialmente no que diz respeito às suas interseções no âmbito da cultura digital. Dessa forma, a pesquisa não se propõe a testar hipóteses previamente definidas, mas sim a ampliar a compreensão sobre o fenômeno, identificando categorias analíticas, relações conceituais e possíveis caminhos interpretativos. A natureza exploratória permite maior flexibilidade na condução do estudo, favorecendo a abertura para diferentes perspectivas teóricas e contribuindo para o aprofundamento da discussão sobre o tema (Gil, 2008; Minayo, 2001; Flick, 2009).

Além disso, a pesquisa assume um caráter analítico-interpretativo, na medida em que se fundamenta na leitura crítica e na articulação de diferentes referenciais teóricos, buscando compreender não apenas os conceitos isoladamente, mas também as relações que se estabelecem entre eles. Essa perspectiva implica um esforço de interpretação que considera os contextos de produção das teorias, suas convergências e divergências, bem como suas implicações para a compreensão da aprendizagem na cultura digital. Ao adotar essa abordagem, o estudo procura construir uma análise integrada e reflexiva, capaz de evidenciar como os jogos digitais, enquanto dispositivos de edutretenimento, contribuem para a

mediação do conhecimento em ambientes contemporâneos (Morin, 2000; Castells, 2010; Jenkins, 2009).

5.2 Abordagem

A abordagem metodológica adotada fundamenta-se na revisão bibliográfica e na análise teórica, entendidas como procedimentos adequados para a compreensão de fenômenos complexos no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. A revisão bibliográfica consiste no levantamento, seleção e sistematização de produções acadêmicas relevantes sobre os temas investigados, permitindo a construção de um panorama teórico consistente acerca da cultura digital, da mediação do conhecimento, do edutretenimento e dos jogos digitais. Esse procedimento possibilita identificar conceitos-chave, correntes de pensamento e lacunas existentes na literatura, contribuindo para a delimitação do objeto de estudo e para a sustentação das discussões desenvolvidas ao longo do artigo (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2010; Minayo, 2001).

A seleção das obras consideradas na revisão priorizou autores clássicos e contemporâneos com reconhecida contribuição nos campos da Ciência da Informação, Educação, Comunicação e Estudos de Jogos, de modo a garantir diversidade teórica e consistência analítica. Esse processo não se restringiu à simples compilação de referências, mas envolveu a leitura crítica dos materiais, com o objetivo de compreender as diferentes perspectivas apresentadas, bem como suas convergências e divergências. Assim, a revisão bibliográfica foi conduzida de forma orientada, buscando estabelecer relações entre os conceitos e fundamentar a construção de uma análise integrada do fenômeno investigado (Flick, 2009; Denzin; Lincoln, 2006; Gil, 2008).

Complementarmente, a análise teórica constitui o eixo central da abordagem metodológica, sendo responsável pela articulação interpretativa dos referenciais mobilizados. Por meio dessa análise, busca-se ir além da descrição dos conceitos, promovendo uma leitura crítica que evidencie as relações entre cultura digital, edutretenimento e jogos digitais na mediação do conhecimento. Esse processo envolve a comparação entre diferentes autores, a identificação de pontos de convergência e tensão, e a construção de sínteses interpretativas capazes de sustentar os argumentos do artigo. Dessa forma, a análise teórica permite não apenas organizar o conhecimento existente, mas também produzir novas compreensões a partir da articulação dos elementos investigados (Morin, 2000; Castells, 2010; Jenkins, 2009).

5.3 Estratégia analítica

A estratégia analítica adotada neste estudo fundamenta-se na articulação integrada entre três eixos centrais: cultura digital, edutretenimento e jogos digitais. Esses eixos não são tratados de forma isolada, mas compreendidos como dimensões interdependentes que, quando analisadas em conjunto, permitem uma leitura mais abrangente dos processos contemporâneos de mediação do conhecimento. A opção por essa articulação decorre do entendimento de que a aprendizagem na cultura digital resulta da convergência entre transformações tecnológicas, práticas culturais e dispositivos interativos, exigindo uma abordagem capaz de integrar diferentes perspectivas teóricas em um mesmo quadro interpretativo (Castells, 2010; Jenkins, 2009; Santaella, 2013).

No primeiro eixo, a cultura digital é analisada como o contexto estruturante no qual se desenvolvem novas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento. A partir dessa perspectiva, busca-se compreender como a lógica das redes, a convergência de mídias e a participação ativa dos sujeitos reconfiguram os processos informacionais e educativos, criando condições para o surgimento de práticas mais interativas e descentralizadas. Esse eixo estabelece o pano de fundo da análise, permitindo situar o fenômeno do edutretenimento dentro de um ambiente sociotécnico mais amplo, marcado por dinâmicas de conectividade e colaboração (Castells, 2010; Santaella, 2013; Jenkins, 2009).

No segundo eixo, o edutretenimento é abordado como uma estratégia que emerge em resposta às demandas da cultura digital, articulando elementos do entretenimento aos processos educativos com o objetivo de potencializar o engajamento e a aprendizagem. A análise concentra-se na forma como essa abordagem integra dimensões cognitivas, emocionais e interativas, propondo experiências formativas mais alinhadas às práticas contemporâneas de consumo e produção de informação. Nesse sentido, o edutretenimento é compreendido como uma mediação que reorganiza a relação entre sujeitos e conhecimento, aproximando a aprendizagem de experiências imersivas e participativas (Jenkins, 2009; Buckingham, 2010; Santaella, 2013).

No terceiro eixo, os jogos digitais são analisados como dispositivos concretos que materializam os princípios do edutretenimento, operando como ambientes interativos nos quais a aprendizagem ocorre por meio da ação, da experimentação e da resolução de problemas. A análise considera a lógica sistêmica dos jogos, suas estruturas narrativas e seus mecanismos de interatividade, evidenciando como esses elementos contribuem para a construção ativa do conhecimento. Ao situar os jogos digitais nesse contexto, busca-se

demonstrar como eles funcionam como mediadores do conhecimento na cultura digital, articulando tecnologia, linguagem e experiência em processos integrados de aprendizagem (Gee, 2003; Salen Zimmerman, 2004; Prensky, 2001).

A articulação entre esses três eixos permite construir uma análise que ultrapassa abordagens fragmentadas, evidenciando as conexões entre contexto sociotécnico, estratégias pedagógicas e dispositivos interativos. Dessa forma, a estratégia analítica adotada possibilita compreender como o edutretenimento, especialmente por meio dos jogos digitais, se insere na cultura digital como uma forma de mediação do conhecimento, contribuindo para a construção de práticas de aprendizagem mais engajadoras, interativas e significativas.

5.4 Delimitação

A presente pesquisa delimita-se como um estudo de natureza conceitual, não empírico, voltado à análise e à interpretação de referenciais teóricos relacionados à cultura digital, ao edutretenimento e aos jogos digitais. Nesse sentido, não envolve coleta de dados em campo, aplicação de instrumentos de pesquisa ou análise sistemática de casos específicos, concentrando-se na construção de uma discussão fundamentada na literatura acadêmica. Tal delimitação permite aprofundar a compreensão dos conceitos mobilizados, bem como explorar suas articulações no contexto da mediação do conhecimento, sem a pretensão de generalização empírica dos resultados (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2010; Minayo, 2001).

A análise desenvolvida baseia-se, portanto, em uma leitura crítica da literatura selecionada, buscando identificar convergências, divergências e lacunas nos estudos que abordam os temas investigados. Esse processo implica não apenas a descrição dos aportes teóricos, mas também sua problematização, com vistas à construção de uma interpretação integrada que contribua para o avanço das discussões no campo. Ao adotar essa perspectiva, o estudo procura evidenciar como diferentes autores compreendem as relações entre tecnologia, aprendizagem e mediação do conhecimento, articulando essas contribuições em uma análise coerente e fundamentada (Flick, 2009; Denzin; Lincoln, 2006; Morin, 2000).

Por fim, destaca-se que a delimitação conceitual do estudo estabelece como foco a compreensão das potencialidades do edutretenimento, especialmente por meio dos jogos digitais, no contexto da cultura digital, sem avançar para a avaliação empírica de sua aplicação em contextos específicos. Essa escolha metodológica permite maior aprofundamento teórico, ao mesmo tempo em que indica possibilidades para investigações

futuras que possam explorar dimensões práticas e empíricas do fenômeno, ampliando o escopo das análises aqui desenvolvidas (Gil, 2008; Minayo, 2001; Marconi; Lakatos, 2010).

6 Edutretenimento como mediação na cultura digital

A compreensão do edutretenimento como forma de mediação na cultura digital exige a articulação entre os elementos discutidos nas seções anteriores, evidenciando como a convergência entre tecnologia, linguagem e interatividade redefine os processos de aprendizagem contemporâneos. Nesse contexto, a mediação do conhecimento deixa de ser entendida como uma atividade restrita à transmissão de conteúdos e passa a envolver a construção de experiências que integram dimensões cognitivas, emocionais e sociais. O edutretenimento, ao incorporar elementos do entretenimento aos processos educativos, configura-se como uma estratégia capaz de operar nessa lógica ampliada de mediação, promovendo o engajamento dos sujeitos e favorecendo a construção ativa de sentidos em ambientes digitais. Tal perspectiva está alinhada às transformações da cultura digital, na qual a participação, a interatividade e a experimentação assumem papel central na produção e circulação do conhecimento (Santaella, 2013; Jenkins, 2009; Castells, 2010).

Nesse cenário, os jogos digitais emergem como dispositivos privilegiados para a materialização do edutretenimento, na medida em que integram sistemas de regras, narrativas e mecanismos interativos em experiências que exigem a participação ativa do sujeito. A mediação ocorre, nesse caso, por meio da própria estrutura do jogo, que orienta o jogador na exploração de conteúdos, na resolução de problemas e na construção de estratégias. Diferentemente de abordagens tradicionais, nas quais o conhecimento é apresentado de forma linear, os jogos possibilitam uma mediação dinâmica, baseada em feedback contínuo, desafios progressivos e experimentação. Essa dinâmica permite que o sujeito aprenda a partir de suas próprias ações, estabelecendo relações entre teoria e prática de maneira situada e significativa. Assim, o jogo não apenas transmite informações, mas organiza um ambiente no qual o conhecimento é construído em interação com o sistema. Essa característica amplia as possibilidades de utilização dos jogos digitais em diferentes contextos formativos, inclusive em situações que exigem treinamento, tomada de decisão e resolução de problemas complexos. Nesse sentido, Alencar e Porto Júnior (2024) destacam que os jogos virtuais podem atuar como ferramentas relevantes para o treinamento em situações de crise e desastres, favorecendo a simulação de cenários e o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica, à tomada de decisão e à aprendizagem experiencial. Tais

aplicações evidenciam que os jogos digitais ultrapassam o campo do entretenimento, consolidando-se como dispositivos capazes de articular interatividade, conhecimento e experiência em processos educativos contemporâneos (Gee, 2003; Salen; Zimmerman, 2004; Prensky, 2001).

A mediação promovida pelo edutretenimento, nesse contexto, também se caracteriza pela capacidade de articular diferentes linguagens e formatos, potencializando a compreensão e a retenção do conhecimento. Ao combinar elementos visuais, sonoros, narrativos e interativos, os jogos digitais criam experiências multimodais que dialogam com os modos contemporâneos de consumo e produção de informação. Essa característica amplia as possibilidades de aprendizagem, na medida em que atende a diferentes estilos cognitivos e favorece a construção de significados por múltiplas vias. Além disso, a integração de diferentes linguagens contribui para a criação de ambientes mais imersivos, nos quais o sujeito se envolve de forma mais profunda com o conteúdo, aumentando seu nível de engajamento e participação. Nessa perspectiva, Rosa, Krause e Feltrin (2025) destacam que conteúdos audiovisuais e narrativos podem atuar como importantes mediadores da comunicação e da aprendizagem, especialmente quando integrados de maneira orientada aos processos educativos. Tal compreensão reforça o potencial das experiências multimodais na construção de sentidos e no fortalecimento da participação dos sujeitos em ambientes digitais. Dessa forma, o edutretenimento se apresenta como uma mediação que transcende a lógica textual tradicional, incorporando a complexidade das linguagens digitais (Santaella, 2013; Kenski, 2012; Jenkins, 2009).

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do engajamento na mediação do conhecimento. Em ambientes baseados em edutretenimento, o engajamento não é apenas um efeito colateral, mas um elemento estruturante do processo de aprendizagem. Os jogos digitais, ao oferecerem desafios ajustados ao nível do jogador, feedback imediato e recompensas simbólicas, criam condições para a manutenção da atenção e da motivação ao longo do tempo. Esse engajamento contínuo favorece a persistência diante de dificuldades e estimula a exploração ativa do ambiente, elementos fundamentais para a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a mediação ocorre não apenas pela disponibilização de conteúdos, mas pela criação de condições que incentivam o sujeito a interagir, experimentar e refletir sobre suas ações (Gee, 2003; Prensky, 2001; Jenkins, 2009).

No que se refere aos impactos, o edutretenimento como forma de mediação na cultura digital contribui para a construção de práticas educativas mais alinhadas às demandas contemporâneas, caracterizadas pela complexidade, pela interatividade e pela constante

transformação. Ao promover a aprendizagem ativa, essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, autonomia, resolução de problemas e capacidade de adaptação, que são essenciais em contextos marcados pela incerteza e pela abundância de informação. Nessa perspectiva, De Carvalho *et al.* (2024) destacam que metodologias ativas associadas a práticas educacionais inovadoras podem contribuir significativamente para o engajamento dos estudantes, para a inclusão social e para a construção de novos percursos formativos, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades e desafios educacionais. Tal compreensão reforça a importância de estratégias capazes de integrar tecnologia, participação e experiência nos processos contemporâneos de aprendizagem. Além disso, ao aproximar a aprendizagem de experiências significativas, o edutretenimento pode contribuir para a redução da distância entre teoria e prática, tornando o conhecimento mais acessível e aplicável a diferentes contextos (Morin, 2000; Castells, 2010; Kenski, 2012).

Por fim, ao integrar jogos digitais, cultura digital e estratégias de aprendizagem, o edutretenimento se consolida como uma forma contemporânea de mediação do conhecimento, capaz de responder às transformações sociotécnicas em curso. Essa abordagem evidencia que a aprendizagem, na atualidade, não pode ser dissociada das experiências mediadas por tecnologias e das formas de interação que caracterizam a cultura digital. Assim, compreender o edutretenimento como mediação implica reconhecer seu potencial para reconfigurar práticas educativas, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento e contribuindo para a formação de sujeitos mais ativos, críticos e participativos em ambientes digitais (Santaella, 2013; Jenkins, 2009; Castells, 2010).

Nesse sentido, mais do que uma estratégia complementar, o edutretenimento deve ser compreendido como um deslocamento paradigmático na forma de mediar o conhecimento na cultura digital, na medida em que rompe com a lógica transmissiva e reposiciona o sujeito como agente ativo nos processos de aprendizagem. Ao articular interatividade, experiência e construção de sentido, os jogos digitais evidenciam que aprender, na contemporaneidade, implica participar, experimentar e interpretar, e não apenas absorver conteúdos previamente estruturados. Essa perspectiva indica que a efetividade das práticas educativas não reside apenas na qualidade da informação disponibilizada, mas na forma como essa informação é mediada, vivenciada e ressignificada pelos sujeitos. Assim, o edutretenimento não apenas acompanha as transformações da cultura digital, mas se configura como uma resposta estruturante a elas, sinalizando a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas para

além da adaptação tecnológica, em direção a modelos que privilegiem a experiência, a interação e a construção ativa do conhecimento.

7 Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo analisar as contribuições do edutretenimento, com ênfase nos jogos digitais, para a mediação do conhecimento na cultura digital, buscando compreender de que maneira essas práticas podem favorecer processos de aprendizagem mais significativos na contemporaneidade. Partiu-se do entendimento de que as transformações associadas à cultura digital demandam a reconfiguração das formas tradicionais de ensinar e aprender, exigindo abordagens que dialoguem com a interatividade, a conectividade e a participação ativa dos sujeitos nos ambientes digitais.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que a cultura digital estabelece um novo cenário para a circulação do conhecimento, caracterizado por fluxos informacionais descentralizados, múltiplas linguagens e práticas participativas. Nesse contexto, a mediação do conhecimento assume um papel ampliado, deixando de se restringir à transmissão de conteúdos para envolver a construção de experiências que favoreçam o engajamento, a interação e a produção de sentidos. A análise demonstrou que o edutretenimento se insere nesse cenário como uma estratégia relevante, ao integrar elementos do entretenimento aos processos educativos, potencializando a motivação e a participação dos sujeitos.

A partir dessa perspectiva, os jogos digitais foram analisados como dispositivos que materializam os princípios do edutretenimento, operando como ambientes de aprendizagem baseados na experimentação, na resolução de problemas e na interação contínua. Verificou-se que a lógica sistêmica, a estrutura narrativa e os mecanismos de interatividade presentes nos jogos contribuem para a construção ativa do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais alinhadas às demandas contemporâneas. Dessa forma, os jogos digitais não apenas ampliam as possibilidades pedagógicas, mas também redefinem as formas de mediação do conhecimento, aproximando a aprendizagem de experiências mais imersivas e contextualizadas.

No que se refere às implicações, os resultados indicam que a incorporação de estratégias baseadas em edutretenimento pode contribuir para a construção de práticas educativas mais coerentes com a cultura digital, promovendo maior engajamento e participação dos estudantes. Além disso, tais abordagens favorecem a superação de modelos pedagógicos centrados na passividade, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e a

capacidade de adaptação dos sujeitos. No entanto, a adoção dessas estratégias requer planejamento pedagógico consistente, de modo a garantir que os elementos de entretenimento estejam alinhados a objetivos educacionais claros, evitando reduções simplificadoras do processo de aprendizagem.

Por fim, destaca-se que, ao compreender o edutretenimento como uma forma de mediação do conhecimento, este estudo contribui para o avanço das discussões sobre educação na cultura digital, apontando caminhos para a integração entre tecnologia, linguagem e aprendizagem. Ainda que a análise tenha se concentrado em uma abordagem teórica, os resultados evidenciam o potencial do edutretenimento para a construção de práticas educativas mais alinhadas às dinâmicas interativas e participativas da contemporaneidade. Nesse sentido, futuras investigações poderão aprofundar empiricamente a aplicação dessas estratégias em diferentes contextos educacionais, ampliando a compreensão sobre seus impactos, limites e possibilidades. Mais do que incorporar tecnologias aos processos educativos, pensar o edutretenimento implica reconhecer que aprender, na cultura digital, significa participar ativamente da construção de sentidos em ambientes mediados pela interação, pela experiência e pela convergência de linguagens.

Referências

ALENCAR, I. A. S; PORTO JÚNIOR, F. G. R. Edutretenimento e interculturalidade no ensino superior: diálogo entre diversidade e inovação. *In*: CONGRESSO CIENTÍFICO INTERNACIONAL DA REDECT, 4., 2023, Belém. **Anais [...]**. Belém: UNAMA, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iv-congresso-cientifico-internacional-da-redect-326204/687336-edutretenimento-e-interculturalidade-no-ensino-superior--dialogo-entre-diversidade-e-inovacao/>. Acesso em: 7 maio 2026.

ALENCAR, I. A. S; PÔRTO JÚNIOR, F. G. R. A utilização de jogos virtuais para treinamento em situações de crise e desastres. *In*: PÔRTO JÚNIOR, F. G. R; AMAR, V. (org.). **Ensino, docência e inovação: diálogos entre Brasil e Espanha**. 1. ed. Palmas: Observatório Edições, 2024. p. 257-276.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. **Mediação da informação e múltiplas linguagens**. Londrina: EDUEL, 2009.

BUCKINGHAM, D. **Media education: literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2010.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

DE CARVALHO, T. C; GOYA, W. A; LUZ, A. M; ANJOS, W. M; MUSOLINO, A. Educação como despertar do Humano, gerando novas perspectivas de vida. **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**, [S. l.], v. 14, n. 25, p. 59–78, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18815/sh.v14i25.740>. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/740>. Acesso em: 7 maio 2026.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

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

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

MURRAY, J. H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. São Paulo: Itáu Cultural; Unesp, 2003.

PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.

ROSA, E; KRAUSE, M. S. P; FELTRIN, T. As contribuições das animações para a comunicação em crianças da educação infantil. **Saber Humano: Revista Científica da Faculdade Antonio Meneghetti**, [S. l.], v. 15, n. 26, p. 08–22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18815/sh.v15i26.738>. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/738>. Acesso em: 7 maio 2026.

SALEN, K; ZIMMERMAN, E. **Rules of play: game design fundamentals**. Cambridge: MIT Press, 2004.

SANTAELLA, L. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2013.



Antecedentes Históricos do Pensamento Complexo Desenvolvido por Edgar Morin

João Carlos Parcianello¹

Resumo: Esta pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e com abordagem interpretativista da realidade, tem por objetivo de conhecer os antecedentes e o estágio atual de desenvolvimento do pensamento complexo de Edgar Morin. Este consiste na epistemologia que trata da incerteza, com a capacidade de abarcar o olhar do todo e ainda considerar as especificidades por meio da organização. No artigo, de caráter exploratório, se buscou responder: o que foi explorado durante a história que possui relação com o pensamento complexo de Edgar Morin? Foi observado que disposições relativas à epistemologia complexa são expostas desde a Antiguidade, embora de forma esparsa, passando pela Idade Média e a Modernidade. O filósofo Aristóteles, no século IV a.C., fazia referência ao pensamento sistêmico ao discorrer sobre Economia, entre outros assuntos, embora de maneira pragmática. Já no final do século XIX, Nietzsche entendia a ordem como exceção. Na primeira metade do século XX, a partir de Einstein, ocorreram avanços na expansão do conhecimento dos objetos e suas propriedades a partir de um viés holístico. Em meados do século XX, Morin proporciona um grande salto na compreensão mais ampla do universo com o pensamento complexo, com uma visão que engloba a dúvida e a razão, o mito e a ciência, por meio do conhecimento dos princípios da entropia e da ecologia. Desta forma, circunstâncias históricas e sociais modificam e são modificadas pelo ambiente.

Palavras-chave: interpretativismo; Morin; história; pensamento complexo.

Historical Background of Complex Thought Developed by Edgar Morin

Abstract: This bibliographical research, of a qualitative nature and with an interpretative approach to reality, aims to understand the background and current stage of development of Edgar Morin's complex thought. This consists of the epistemology that deals with uncertainty, with the ability to encompass the whole view and still consider specificities through the organization. The article, of an exploratory nature, sought to answer: what was explored during the story that is related to Edgar Morin's complex thought? It was observed that provisions relating to complex epistemology have been exposed since Antiquity, albeit sparsely, through the Middle Ages and Modernity. The philosopher Aristotle, in the 4th century BC, made reference to systemic thinking when discussing Economics, among other subjects, although in a pragmatic way. At the end of the 19th century, Nietzsche understood order as an exception. In the first half of the 20th century, starting with Einstein, advances were made in expanding knowledge of objects and their properties from a holistic perspective. In the middle of the 20th century, Morin provides a great leap in the broader understanding of the universe with complex thinking, with a vision that encompasses doubt and reason, myth and science, through knowledge of the principles of entropy and ecology. In this way, historical and social circumstances modify and are modified by the environment.

Keywords: interpretativism; Morin; history; complex thinking.

Antecedentes históricos del pensamiento complejo desarrollado por Edgar Morin

Resumen: Esta investigación bibliográfica, de naturaleza cualitativa y con enfoque interpretativista de la realidad, tiene como objetivo conocer los antecedentes y el estado actual de desarrollo del pensamiento complejo de Edgar Morin. Este consiste

¹ Mestrando em Desenvolvimento pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). E-mail: joaocarlosparcianello@gmail.com

en la epistemología que trata de la incertidumbre, con la capacidad de abarcar la mirada del todo y, al mismo tiempo, considerar las especificidades por medio de la organización. En el artículo, de carácter exploratorio, se buscó responder: ¿qué fue explorado a lo largo de la historia que guarda relación con el pensamiento complejo de Edgar Morin? Se observó que las disposiciones relativas a la epistemología compleja se exponen desde la Antigüedad, aunque de forma dispersa, pasando por la Edad Media y la Modernidad. El filósofo Aristóteles, en el siglo IV a. C., hacía referencia al pensamiento sistémico al discurrir sobre Economía, entre otros asuntos, aunque de manera pragmática. Ya a finales del siglo XIX, Nietzsche entendía el orden como una excepción. En la primera mitad del siglo XX, a partir de Einstein, se produjeron avances en la expansión del conocimiento de los objetos y de sus propiedades desde una perspectiva holística. A mediados del siglo XX, Morin proporciona un gran salto en la comprensión más amplia del universo con el pensamiento complejo, con una visión que engloba la duda y la razón, el mito y la ciencia, por medio del conocimiento de los principios de la entropía y de la ecología. De esta forma, las circunstancias históricas y sociales modifican y son modificadas por el ambiente.

Palabras clave: interpretativismo; Morin; historia; pensamiento complejo.

1 Introdução

O filósofo, sociólogo e antropólogo francês Edgar Morin (1986) compreende o pensamento complexo como a epistemologia que trata da incerteza, com a capacidade de abarcar o olhar do todo e ainda considerar as especificidades por meio da organização. Desta forma, entende que a realidade é complexa, onde a sociedade é um sistema não apenas aberto, mas em constante transformação, hipótese observada inicialmente nas ciências naturais e depois nas ciências sociais. Além disso, existem pontos de bifurcação na evolução dos sistemas que levam a mudanças de trajetória e podem variar da geração do desenvolvimento ao colapso (Prigogine; Stengers, 1992).

Ademais, Morin (2000) defende que concepções redutoras, baseadas apenas no cálculo e no pensamento abstrato não são capazes de resolver os problemas humanos, em especial os problemas sociais. Explica que o que foge ao cálculo é a emoção, a vida, o sentimento e a natureza humana. Como exemplo, apenas o desenvolvimento da Economia – entendida de modo quantitativo – não pode solucionar os demais problemas humanos.

Então, neste artigo se parte da premissa que a realidade é complexa e desafiadora para a ciência, pois esta necessita comportar satisfatoriamente as subjetividades e conexões que o universo abrange (Morin, 1986). Nesta ótica é imprescindível conhecer os antecedentes e o estágio atual de desenvolvimento da epistemologia da complexidade, pois ainda há necessidade de estudos desta história. Em consulta ao *Google Acadêmico*, no mês de maio de 2026, observa-se que, embora haja grande número de escritos sobre Edgar Morin, a história do pensamento complexo ainda é pouco explorada de uma forma direta. Deste modo, este é o

problema de pesquisa que foi tratado neste artigo: o que foi explorado durante a história que possui relação com o pensamento complexo desenvolvido por Edgar Morin?

Neste contexto, foi objetivo deste trabalho exploratório, qualitativo e bibliográfico: expor, brevemente, ideias e descobertas descritas por diversos pensadores durante a História que se relacionam com o pensamento complexo de Edgar Morin. Já os objetivos específicos foram os seguintes: a) apresentar concepções históricas do ocidente que possuam relação com o pensamento complexo; e b) analisar as concepções históricas relacionadas com o pensamento complexo encontradas, com base no viés epistemológico interpretativista da realidade.

2 Referencial Teórico

O termo complexidade utilizado por Morin (1986) diz respeito ao relacionamento profundo entre as partes de um sistema aberto, de forma que considerar apenas isoladamente cada parte do sistema pode prejudicar sua completa compreensão. Outra explicação para compreensão do pensamento complexo preconiza: *“de uma maneira muito simplista e incompleta, poderia-se conceber que complexidade refere-se à quantidade de ligações – conexões do sistema”* (Uhlmann, 2002, p. 64).

Desta forma, hodiernamente, quanto ao entendimento dos sistemas sociais, por exemplo, o conceito de organização está se separando do mecanicismo dos tempos áureos da burocracia. Já é possível reconhecer as organizações, inclusive empresas, como sistemas inteiros e abertos. Essas organizações são capazes de se adaptar e crescer da mesma forma que organismos vivos. Assim, conexões diversas e muitas vezes pouco aparentes nas organizações são explicadas por Wheatley (2006, p. 35-36):

O impacto da visão de mundo, dos valores e da cultura ocupa grande parte da atenção organizacional. Vemos os seus efeitos sobre a vitalidade das organizações, mesmo quando não somos capazes de definir com precisão porque essas são forças tão potentes. Sentimos hoje que algumas das melhores maneiras de criar continuidade e coerência em épocas turbulentas não envolvem o uso de controles, mas o emprego de forças que, embora não consigamos ver, são palpáveis. Muitos cientistas trabalham hoje com o conceito de campos – forças invisíveis que ocupam espaço e influenciam o comportamento. Passei a examinar a noção de que a visão e os valores organizacionais atuam como campos, forças invisíveis, porém reais que influenciam o comportamento das pessoas. É uma perspectiva bastante diferente das noções mais tradicionais segundo as quais a visão (organizacional) é uma mensagem evocativa acerca de algum estado futuro desejável apresentada por um líder carismático.

E ainda, nas diversas organizações, conforme os estudos de Prigogine e Stengers (1992), a desordem pode ser a fonte de uma nova ordem. Os autores usam o termo “estruturas dissipativas” para descreverem a natureza contraditória desses sistemas complexos. Esta desordem se trata do processo de escoamento gradual de energia, já a estrutura corresponde à ordem corporificada. Entretanto, a atividade dissipativa da perda é necessária para criar uma nova ordem. Nota-se que a dissipação compõe parte do processo em que o sistema reorganiza-se numa forma mais adequada ao ambiente modificado, logo não há morte do sistema. Ajuda a explicar um universo imbricado em processos inter-relacionados, que mesmo com mudanças negativas, pode manter a coerência e o crescimento. Como ensina Wheatley (2006, p. 43) com outras palavras:

Numa estrutura dissipativa, qualquer coisa que perturbe o sistema tem o papel crucial de ajudá-lo a se auto-organizar numa nova forma. Sempre que o ambiente oferecer informações novas e diferentes, o sistema escolhe se aceita essa provocação e reage a ela ou não. Essa nova informação pode ser apenas ligeiramente diferente da norma. Mas o sistema lhe dá atenção, incorpora-se e, estando no interior dessa rede, a informação se intensifica e se altera. Se a informação se transformar num distúrbio de tal magnitude que o sistema já não possa ignorá-la, há por certo uma mudança real no horizonte. Nesse momento, acossado por tantas perturbações internas e longe do equilíbrio, o sistema se desintegra. Em sua forma corrente, ele não tem condições de lidar com o distúrbio, então se dissolve. Mas essa desintegração não significa a sua morte. Se puder manter a própria identidade, um sistema vivo pode reconfigurar-se num nível superior de complexidade, numa nova forma de si mesmo que consegue lidar melhor com o presente.

Então, nesta epistemologia a realidade é complexa, onde as organizações são sistemas não apenas abertos, mas evolutivos, o que permite observar padrões. E ainda, existem pontos de bifurcação que levam a mudanças de trajetória, em que certas organizações perecem e outras crescem, com a desordem gerando o desenvolvimento. Essa desordem, que inicialmente pode ser interpretada pelos envolvidos como prejudicial, muitas vezes é o ponto de partida para a busca de novas soluções e aperfeiçoamento da organização.

3 Metodologia

Esta pesquisa bibliográfica é de natureza qualitativa, onde o processo e seus significados estão no escopo da abordagem, os quais não podem ser apresentados em fórmulas matemáticas. Os dados foram levantados em textos que abordaram a temática, mesmo que de uma forma indireta, em renomados pensadores históricos e também em certos autores de artigos científicos da atualidade. Buscou-se, sempre que possível, para poder

contribuir com a apresentação de diferentes concepções históricas, autores diversos daqueles abordados por Morin (2013) na obra “Meus filósofos”, livro em que este apresenta e explica os autores que influenciaram seus estudos.

Em relação ao viés epistemológico do artigo, se reforça que a essência de uma pesquisa remonta à base ontológica, que reproduz a crença do pesquisador quanto ao mundo que o cerca e sobre o que pode ser compreendido sobre este. A presente pesquisa possui um caráter interpretativista da esfera social, onde se considera que a realidade é subjetiva, holística² e complexa. O interpretativismo apregoa que há um objetivismo limitante no funcionalismo, o qual critica. Está relacionado à pesquisas qualitativas, termo utilizado para cobrir uma vasta gama de abordagens e métodos oriundos de diversas disciplinas de pesquisa (Teixeira *et al.*, 2012).

Este paradigma foi empregado na presente pesquisa por que os pensamentos e ideias relativas à teoria da complexidade estão dispostos de forma dispersa nos textos históricos, pois Edgar Morin somente desenvolveu sua epistemologia da complexidade em meados do século passado. Dessa forma, se faz necessário examinar as passagens históricas, buscando disposições esparsas nos textos, o que requer análise inerente ao ponto de vista do autor que coleta as informações, que entende condizentes ao tema, no interior de outros assuntos.

Em relação ao critério de seleção das fontes, optou-se por autores clássicos ocidentais, que em seus escritos se encontrou alguma disposição relacionada ao pensamento complexo de Edgar Morin, com recorte histórico da Antiguidade Clássica até a Contemporaneidade.

4 Resultados e Discussão

Já na Antiguidade se discutia o que era e o que não era ciência. Na Grécia antiga, o debate incipiente que havia sobre ciência era se esta correspondia com o saber absoluto, livre de qualquer dúvida. A diferenciação entre a opinião e a ciência, ou melhor, entre o saber contingente e o saber necessário, era obtida pela indicação dos fenômenos de conexões causais que pudessem ser demonstrados. Aristóteles (2016), ainda no século IV a.C., percebia a relação entre o todo e as partes. Afirma que o todo é necessariamente anterior à parte. Nesse sentido, exemplifica que se o corpo é destruído, não existirá nem o pé e nem a mão. É possível entender que se trata de um embrião da epistemologia sistêmica, pois essa definição

² O termo holismo diz respeito à propriedade dos sistemas físicos, biológicos e sociais, que são formados por subsistemas inter-relacionados, em que o todo está além da soma das partes e o sistema só pode ser explicado com a análise global (Kast; Rosenzweig, 1992).

se aproxima da concepção de holismo, desenvolvida também no pensamento complexo do século XX. Afirmar ainda que todas as coisas se definam por suas funções, no sentido de que as coisas são separadas por sua finalidade.

Todavia, Aristóteles (2016) se afasta da compreensão atual da pré-história do homem, ao afirmar que a cidade é anterior ao indivíduo, pois as cidades remontam a um período em que o desenvolvimento da agricultura permitiu grandes assentamentos humanos. Explica que há nos homens uma tendência natural à associação em cidades, de modo que compreende os homens como parte de um sistema. Esta análise das relações entre as partes, formando um sistema integrado, também é presente no pensamento complexo de Edgar Morin. A ênfase de Aristóteles não está na individualidade dos homens, pois coloca a cidade em primeiro plano frente ao indivíduo, como se observa no seu escrito "Política". Este se trata de um viés utilitarista, de maneira que entende que a cidade assegura a sobrevivência dos homens de melhor forma que vagando como nômades.

4.1 Antecedentes do Pensamento Complexo: da Antiguidade ao Renascimento

Na análise da Política de Aristóteles (2016), embora esta grande obra da Antiguidade não aborde diretamente a temática da complexidade, há uma passagem onde este assunto constitui pedra angular na explanação do autor. Ao abordar a “arte da riqueza”, disserta sobre o uso das coisas que cada um possui.

Nesta explicação, o filósofo ensina que cada objeto possui dois usos: um próprio e outro impróprio. O primeiro repousa na sua destinação, como a roupa que serve para vestir. O segundo neste exemplo diz respeito ao comércio. Embora a natureza das coisas não seja o comércio de maneira primordial, pelo fato de certos homens possuírem mais determinados objetos e outros menos, a questão das trocas se faz presente.

Esclarece que as trocas eram praticadas inicialmente entre as famílias, tribos e finalmente, alcançando um grau maior de complexidade, entre os Estados. Como as mercadorias nem sempre podiam ser transportadas com facilidade para as trocas, na Antiguidade o ferro e a prata, pela facilidade de transporte e manejo, foram utilizados *a priori* como moeda. Aristóteles (2016) conclui que comprar para revender mais caro configura um novo ramo da “ciência da riqueza”, a qual produz a opulência e as grandes fortunas. Como visto, há análises incipientes da complexidade econômica nos escritos milenares de Aristóteles.

Entretanto, não é possível elaborar uma concepção predominantemente holística e

complexa da ciência a partir de apenas o viés aristotélico, haja vista o enfoque social e econômico principalmente pragmático, conforme entendimento prático ou imediato deste pensador. Com o intuito de explicar uma forma com a qual a sociedade pode se organizar e se sustentar, expõe sua tese da necessidade de comando, em que faz uma análise sistêmica, defendendo que tudo que forma um composto de partes sempre manifesta alguma subordinação recíproca nos diversos seres e objetos. Logo, vê-se que este filósofo trabalha com uma epistemologia de natureza sistêmica.

Rohden (2011) entende que para Aristóteles interessam os meios intermediários, como filósofo dogmático. Então, se ocupa em analisar os métodos que conduzem à meta. Isto por meio de sistematização metódica de caminho doutrinário, como se observa na explanação anterior.

Ao contrário, quanto ao entendimento platônico da realidade, Rohden (2011) expõe que esta não se detém a sistematizar o presente, mas possui uma filosofia “longinquamente futurista”. Nas palavras de Rohden (2011, p. 64): “Platão não escreve para esta humanidade imperfeita, mas para a humanidade perfeita que ele vislumbra, para além de tempo e espaço”. Desta forma, o pensamento platônico trata de metafísica, epistemologia, ética e teoria política, abrindo novas perspectivas.

Como observado, os grandes pensadores citados alhures escreveram sobre a complexidade ainda na Antiguidade, contudo de forma incipiente, no sentido da necessidade de compreender o mundo de maneira mais sistêmica.

Já na Alta Idade Média, entre o século V e o século X, assume grande importância a concepção agostiniana de compreensão do mundo no ocidente. Esta visão prega que o sentido da História está na direção de um progresso espiritual em um futuro aberto e incerto (Pereira Filho; Brandão, 2013). Nota-se que estas características também estão presentes no pensamento complexo de Edgar Morin. De maneira geral, no longo período da Idade Média, pela prevalência do dogmatismo, há uma maior dificuldade em encontrar antecedentes históricos do pensamento complexo proposto por Edgar Morin.

Entretanto, na Baixa Idade Média, com o pensamento aquiniano, este a partir do século XIII, há um retorno das ideias helênicas e aristotélicas, ou seja, mais secularizadas, como forma de gestação do pensamento racional e individualista para a futura sociedade moderna. Com formulações mais sistemáticas nas análises, ao relacionar poder, Estado, formas de governo e a legitimidade das leis (Wolkmer, 2001). Como se observa, houve uma análise da realidade com maior interdisciplinaridade de temas, assim como há no pensamento complexo desenvolvido séculos depois por Edgar Morin.

Ademais, nota-se que as primeiras universidades surgiram na Idade Média nos séculos XI e XII e o Renascimento contribuiu para o interesse cultural e erudito. Na Europa a ciência ganha velocidade a partir do século XVI. Houve grandes avanços no estudo do sol, da terra e das estrelas. Nesta época, observações e medições comprovaram que o sol era o centro do sistema solar. No século seguinte, na medicina se descobriu que o sangue circulava interruptamente. Já no século XVII os aperfeiçoamentos das lentes dos telescópios auxiliaram a observação das crateras da lua e as manchas do sol. Tudo isso em um período que a maioria dos pesquisadores não trabalhava nos seus estudos em tempo integral (Blainey, 2015).

4.2 Antecedentes do Pensamento Complexo na Contemporaneidade

No século XVII, com a lógica cartesiana, a partir da ideia de evidência, para demonstrar uma verdade com base em critério seguro, o cientista deveria se libertar de ideias preconcebidas sem fundamentação, onde esta verdade deveria ser auto-evidente. Por outro lado, Popper (1972) defende que não existe um método lógico de gerar novas ideias e até mesmo de reconstruir logicamente este processo. Entende que em toda descoberta há um “elemento irracional” ou “uma intuição criadora”, de modo que não há caminho lógico que leve às próprias leis universais que comandam o cosmos. Explica, citando Einstein, que tais leis só podem ser buscadas por intuição, com um amor intelectual – *einfihlung* – de investigação. Este viés subjetivo também é muito presente na teoria da complexidade.

Ainda em relação à questão da subjetividade, em 1882, ao escrever “A Gaia Ciência”, Nietzsche (2006) aponta a importância de “meditar” separadamente sobre todas as tipologias de paixões dos povos numa abordagem histórica. Afirma que naquela época faltavam estudos sobre a história do amor, da avidez, da vontade, da consciência, da piedade e da crueldade. Este filósofo acreditava que seriam necessárias gerações de sábios trabalhando sobre um plano comum para tratar os diversos pontos de vista sobre um assunto desta natureza. Nota-se aqui uma compreensão do mundo que dialoga com a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento conforme o pensamento complexo.

Este filósofo assevera que a espécie humana somente prospera se acredita que sabe a razão porque existe. Logo, necessita uma confiança periódica na vida. Nietzsche (2006, p. 40) expressa o seguinte pensamento dos indivíduos nesse sentido: “há qualquer coisa de que não temos de forma alguma o direito de rir”, ou seja, mostra a necessidade humana de algo sublime ao longo do tempo. Ao lado disso, expõe sua indignação quanto aos homens que não

se interessam pela questão filosófica do sentido da vida. Inclusive trata este paradigma como falta de “consciência intelectual”.

Nietzsche (2006) critica seus contemporâneos que acreditavam que o mundo seria um ser vivo, pois além deste ente não se alimentar e multiplicar, as propriedades comparadas não são gerais. E também não concorda que o universo seria uma máquina, pois a ordem não é a regra. O filósofo clama que se evite pensar que em todo o universo o movimento seja tão definido como os planetas vizinhos à Terra. Nesse sentido, afirma que a ordem dos astros e a formação do que é orgânico é exceção. Aqui já se observa o princípio da incerteza que é presente no pensamento complexo de Edgar Morin.

Nesse sentido, outra constatação pertinente que se faz nos escritos de Nietzsche (2006) é a sua observação de que a condição geral do mundo é o caos, com falta de ordem, estrutura, forma, entre outros. Logo, não é perfeito aos olhos do ser humano. O universo, da mesma forma, não possuiria instinto de conservação e juízo estético. Nietzsche (2006, p. 118) sabiamente faz uma metáfora: “ao juízo de nossa razão, os lances de dados infelizes são a regra geral; as exceções não formam o objetivo secreto...”.

E ainda, seguindo o seu raciocínio, quanto ao universo, explica que se não há “fins” a palavra “acaso” não possui sentido. Propõe que se evite pensar que o mundo cria eternamente o novo, de forma que não existiriam substâncias eternamente duráveis. Logo, sua visão é no sentido de reencontrar uma natureza harmoniosa, onde o próprio homem se pense novamente como natureza.

Outro autor que se pode relacionar ao pensamento complexo é exposto por Guerrini (2006), ao contar de que forma Einstein trouxe sua genialidade à tona, por meio de seus inúmeros *insights*. Através da aventura ao lúdico, ao belo e, até mesmo, à meditação integrada aos conhecimentos disciplinares, conseguiu seus grandes feitos no âmbito da física. Na sua explanação, traz como exemplo este físico tocar violino em um barco no interior de um lago às voltas de sua residência. Esta presença da interdisciplinaridade também é característica do pensamento complexo.

Simões Jr. (1986) expõe que Einstein acreditava que o homem erudito é um descobridor de fatos que já existem, entretanto, o homem sábio representa um criador de valores que não existiam até sua manifestação. A teoria da relatividade a qual desenvolveu representa esse viés de sabedoria. Na explicação da teoria da relatividade, se popularizou o caso da relatividade do tempo a partir do exemplo dos astronautas, em que um viaja anos pelo espaço e o outro fica na terra e nota-se depois a diferença na passagem do tempo entre os dois.

Entretanto, quanto ao pensamento científico, Popper (1972), ainda na primeira metade do século XX, defendia que as teorias científicas estão em perpétua mutação. Compreende que um sistema deve ser formulado de forma clara e completa, de maneira que qualquer novo pressuposto será identificado como uma modificação e, dessa forma, uma revisão deste sistema ou ramo da ciência. Esta é a causa que o referido autor acredita que faz com que o sistema fique rigoroso, ou melhor, que tal ciência se apresente como dura.

A exposição de Popper (1972) traz à tona a discussão em que figuram os dogmas da ciência. Na concepção onde se acredita que enunciados só podem ser justificados por outros enunciados, pode-se conduzir a uma progressão infinita. Tal problema teria solução no entendimento de que a explicação última de uma questão repousa nos sentidos. Nesse viés, segundo o autor, a experiência perceptual constituiria a única fonte de conhecimento de todas as ciências empíricas, como a biologia e a química. Por outro lado, excetua-se a esfera conceitual, como a filosofia e a sociologia, por exemplo. Há um campo amplo para explorar ou explicar, com questões que fogem ao alcance dos sentidos. Aqui se verifica a complexidade e as diferenças epistemológicas entre áreas da ciência.

No século XX, entre as ponderações sobre a ciência, Lee (2006) explica que na década de 1960 havia uma crítica à ideia denominada de “duas culturas” no sistema educacional, que na época fazia com que os estudantes se especializassem em ciências ou humanidades, na metade da adolescência em diante. Tal fato levava cada grupo a compreender pouco em relação ao outro. Afirma que, desde esta época, a única forma de superação deste imbróglio se configurou na “ciência popular”, na qual alguns cientistas usavam os meios de comunicação para tentar explicar a ciência para o público em geral. Os meios utilizados eram normalmente livros amplamente vendidos e programas de televisão que atinjam grande audiência. No pensamento complexo proposto por Edgar Morin, a interdisciplinaridade é de grande valia na compreensão da realidade.

Mudanças de paradigmas ocorrem em vários campos do saber. Guerrini (2006) trata da importância da divulgação da ciência. Neste sentido, configura uma arte conhecer bem um ramo da ciência e comunicá-la de maneira ética e sem preconceitos para a sociedade. Explica também que hodiernamente a sociedade se depara com o desafio de saber o que é científico. As pessoas questionam se vale a pena despende tempo na formulação do conhecimento amplo e, ao mesmo tempo, que se transforma constantemente. Ademais, esperam da academia orientações úteis quanto aos problemas da vida.

Quanto à orientação dada pela academia à sociedade, Guerrini (2006) questiona se são divulgados realmente todos os avanços e consequências da ciência no século XX e início do

século XXI ou se somente se exalta os resultados da tecnologia segundo a visão dos detentores da ciência clássica. Tal ciência herdeira do pensamento do século XVII, que excluía a intuição e outras formas de pensar em detrimento do reducionismo newtoniano. Contudo, hoje se vivencia uma diversidade de ideias que não compactua com esta visão clássica, pois a sociedade está mais aberta e informada, situação em que o pensamento complexo pode contribuir. Ainda segundo o autor, informação não se configura um conjunto independente do indivíduo como um pacote de dados que pode ser entregue a outro ser humano. Ao contrário, os indivíduos selecionam as informações a partir de suas diversas experiências no mundo físico e na esfera emocional, de modo que não há existência absoluta da informação fora do sistema que a distingue.

Neste viés, Guerrini (2006, p. 24-25) conclui que:

Segundo a visão sistêmica, não há como dissociar um conteúdo de uma disciplina e sua racionalização do lado lúdico, artístico, emocional e espiritual do aprendiz, havendo uma interpretação contínua dentro do indivíduo que promove as mudanças necessárias em sua mente, processos neurais e sua consciência para que haja de fato a aprendizagem emergente. A nova abordagem científica transdisciplinar engloba, então, as diferentes dimensões do ser humano, inclusive a espiritual, de forma a emergir a verdadeira aprendizagem.

Já desenvolvendo o pensamento complexo propriamente dito, em meio às críticas sofridas pela ciência no século XX, Morin (1986) convida os leitores a pensar de maneira autônoma, o que para este autor significa refletir sobre a crença e a descrença. Ressalta que a cultura muitas vezes leva a pensar de forma convencional e até mesmo estereotipada, com confianças e desconfianças estabelecidas.

Desta forma, Morin (1986) explica que os sistemas de ideias, da mesma forma que todos os sistemas do universo físico, apresentam os princípios de entropia e ecologia. O primeiro diz respeito à propriedade em que o tempo leva à degradação e por fim desintegração, baseado nos estudos sobre termodinâmica, com base na entropia (Prigogine; Stengers, 1992). O sistema de ideias necessita batalhar constantemente contra a desarticulação, mas mantendo as trocas com o ambiente, ou seja, permuta de informações.

Entende que o tempo faz a ideia se derivar do real, com introdução de “ruído” no diálogo, até que este perca seu significado, se esvazie, ou nas palavras do próprio Morin (1986, p. 150): “até que o diálogo seja substituído pelo monólogo ventríloquo”.

Em relação ao princípio de ecologia das ideias, este se insere no contexto em que toda ação se introduz de forma aleatória numa complexidade de inter-retroação sem controle dos indivíduos. Neste diapasão, a ação escapa aos poucos da intenção inicial do agente, pois sofre

influência das circunstâncias históricas e sociais do meio ambiente. Dessa maneira, as ideias se modificam no meio de incertezas e levam a resultados diversos dos esperados na realidade (Morin, 1986).

Este autor trabalha também com o sentido da vida dentro da esfera da complexidade. Expõe que cada indivíduo vive várias vidas em uma só vida. Então, explica os múltiplos *ethos* do ser humano, imerso ao mesmo tempo no prazer, no sofrimento, em trabalhos e projetos, na sociedade, no tempo e outras esferas. Morin (1986, p. 304) lança a questão: “Que fazer? Sabemos que a incerteza, o medo do risco, o aparecimento das contradições nos paralisam e nos deixam impotentes. Mas sabemos também que uma ação é inconcebível sem risco. A incerteza a apostar. Apostar é agir; a agir é apostar”.

A aposta proposta pelo autor possui o sentido de “acreditar”. Dessa forma, é possível concluir que a epistemologia da complexidade pode colaborar na ânsia do ser humano por ter contato com algo superior. Sugere, então, crer no além, no mistério e na conquista de verdades complexas que tomem a incerteza no seu âmago. Morin (1986, p. 271-272) também critica a razão:

A situação torna-se assustadora quando a razão é, ao mesmo tempo, incapaz (de conceber enormes pedaços do real como a desordem, o singular, o indivíduo, o sujeito, o ser, a existência), racionalizadora (fechada num sistema doutrinário), deificada (portadora da verdade e da salvação) e instrumental (dedicada inteiramente a servir esta verdade e essa salvação místicas).

Por outro lado, propõe uma razão aberta que, mesmo combatendo o irracional, dialoga com este, reconhecendo a irracionalidade, ou seja, concede o *homo sapien / demens*. E também reconhece o a-razional como aquilo que não é racional e nem irracional. Por último, a razão aberta comporta o super-razional, que trata daquilo que se compreende apenas *a posteriori*, dessa forma dialoga com o real.

Ainda em relação a questões complexas da Modernidade, Leff (2003) sustenta que a crise ambiental abrange o viés metafísico e a racionalidade científica. Este autor transforma o conhecimento por meio do diálogo e a “hibridação dos saberes”, termo que usa constantemente para a transdisciplinaridade. Argumenta também que a complexidade ambiental não comporta apenas a compreensão de uma “evolução natural da matéria e do homem” em um grande sistema tecnificado, pois existem desejos e relações de poder que habitam o mundo social.

Além disso, lembra que a crise ambiental resulta do desconhecimento da entropia, pois se pautou por um crescimento sem limites. O projeto proposto por este autor visa sanar este

equivoco, pois propõe desconstrução da busca de uma verdade absoluta e da busca do domínio total da natureza. Em contrapartida, a complexidade ambiental abarca a compreensão do mundo pela via da incompletude do ser, onde a incerteza, e até mesmo o caos, constitui condição essencial não apenas do saber, mas do próprio ser, no âmbito mais profundo, ôntico.

Por fim, Leff (2003) também defende que conceitos mecanicistas e organicistas não suportam a construção de conceitos da organização social e simbólica. De forma que a visão mecanicista aplicada aos sistemas biológicos dificultou a compreensão da vida, da mesma maneira que premissas organicistas não foram eficazes para desvelar as nuances históricas, simbólicas, do poder, do desejo e do conhecimento, como apontado na perspectiva lacaniana.

5 Considerações Finais

Visões relativas à epistemologia complexa são expostas desde a Antiguidade, embora de forma esparsa. O filósofo Aristóteles, no século IV a. C, já fazia referência ao pensamento sistêmico ao discorrer sobre Economia, entre outros assuntos, embora de maneira simples e pragmática. A visão sistêmica deu origem e auxilia a compor a ideia da complexidade. O pensamento agostiniano e aquiniano também auxiliaram a compreensão sistêmica da realidade durante a Idade Média.

No final do século XIX, Nietzsche apontou que, na sua época, muitos compreendiam, com base no entendimento dos séculos anteriores, que o mundo seria uma máquina. Mas em um pensar complexo, este filósofo discordava, ao entender a ordem não como regra. Também afirmou que estrutura e forma não seriam predominantes na natureza, embora reencontre uma natureza harmoniosa dentro do caos.

Einstein, ainda na primeira metade do século XX, possui um viés de busca de compreensão de algo maior no universo, da relação de todas as coisas e de faculdades ocultas. No século XX, a partir de Einstein, com a maior compreensão do átomo e do universo – o mundo do extremo pequeno e do extremo grande, respectivamente –, inclusive pelo desenvolvimento da teoria da relatividade, permitiu avanços na expansão do conhecimento dos objetos e suas propriedades.

A partir de meados do século XX, Morin proporciona um grande salto na visão mais ampla do universo. Com a complexidade, que extrapola a teoria, podendo se falar em uma epistemologia, se rompe com o convencional e se constrói uma visão que engloba a dúvida e a razão, o mito e a ciência.

Este pensador leciona que os sistemas de ideias e os sistemas do universo físico apresentam os princípios da entropia e da ecologia. O primeiro princípio diz respeito ao perecimento e desarticulação que os objetos apresentam. O segundo princípio mostra que toda a ação se insere de forma aleatória em uma complexidade de inter-retroação e inseparabilidade além do controle dos indivíduos. Circunstâncias históricas e sociais modificam e são modificadas pelo ambiente.

Portanto, o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo foram atingidos, pois foi realizada neste artigo uma exposição histórica de relações diversas com o pensamento complexo, desenvolvido por Edgar Morin, além de uma análise interpretativista das concepções históricas encontradas.

Por outro lado, o estudo apresentou uma limitação metodológica quanto ao acesso às fontes de consulta, pois em relação aos escritos de autores clássicos estrangeiros, apenas se utilizou as traduções em português, em função do fato de que somente estas estiveram disponíveis para o autor.

Para estudos futuros se sugere pesquisar outras esferas do conhecimento relacionadas ao tema, além da área das humanas e sociais aplicadas, que poderiam auxiliar a trazer mais detalhes sobre outras ramificações da história do pensamento complexo.

Referências

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Pedro Constantin Tolens. São Paulo: Martin Claret, 2016.

BLAINEY, Geoffrey. **Uma breve história do mundo**. Versão brasileira da editora. 3. ed. São Paulo: Editora Fundamento Educacional, 2015.

GUERRINI, Ivan Amaral. org. **Nas asas do efeito borboleta: o despertar do novo espírito científico**. Botucatu: FEPAF, 2006.

KAST, Fremost E. ROSENZWEIG, James E. **Organização e administração: um enfoque sistêmico**. São Paulo: Pioneira, 1992.

LEE, Rubert. **Eureka! 100 grandes descobertas científicas do século XX**. Tradução de Gildarte Giambastiani da Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LEFF, Enrique. **A complexidade ambiental**. (coord). Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Tradução de Vera Azambuja Harvei. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

MORIN, Edgar. Programa Roda Viva. **TV Cultura**, 18 Dez 2000. Entrevista concedida a Heródo Barbeiro *et al.* Disponível em: https://rodaviva.fapesp.br/materia/49/entrevistados/edgar_morin_2000.htm. Acesso em: 17 maio 2026.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2013

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Escala, 2006.

PEREIRA FILHO, Antônio José. BRANDÃO, Rodrigo. **História e Filosofia: uma introdução às reflexões filosóficas sobre a história**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

POPPER, Karl R. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leonidas Hegenber e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972.

PRIGOGINE, Ilya. STENGERS, Isabelle. **Entre o tempo e a eternidade**. Tradução do francês Roberto Leal Ferreira. São Paulo. Companhia das letras, 1992.

ROHDEN, Huberto. **Roteiro Cósmico**. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.

SIMÕES Jr; José Geraldo. **O Pensamento vivo de Einstein**. 5. ed. São Paulo: Martin Claret 1986.

TEIXEIRA, Juliana Cristina. NASCIMENTO, Marco César Ribeiro. CARRIERI, A. P. Triangulação entre métodos na administração: gerando conversações paradigmáticas ou meras validações “convergentes”? **Revista de administração pública**, v. 46, n. 1, p. 191-220, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/JfyxvvrqBwqGDg6Z9jgGBvM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2026.

UHLMANN, Guinter Wilhelm. Teoria geral dos sistemas. Do atomismo ao sistemismo. **Instituto Siegen**, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1453839739.pdf. Acesso em: 17 maio 2026.

WHEATLEY, Margaret J. **Liderança e a nova ciência**. Tradução: Adail Abirajara sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Cultrix, 1999.

WOLKMER, Antonio Carlos. O pensamento político medieval: Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. **Revista Crítica Jurídica**, nº 19, jul-dez 2001 Disponível em: <https://www.kufunda.net/publicdocs/teo2.pdf>. Acesso em: 27 jun 2026.



“ID Docente”: um jogo de trilha que aborda a identidade pessoal na docência sob a perspectiva da Pedagogia Ontopsicológica através do projeto Estamos Juntos

Emanuelli Bogorni¹
Bruno Fleck da Silva²
Tascieli Feltrin³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo relatar o desenvolvimento de um produto educacional a partir de um contexto de formação continuada de professores que atuam na Rede Básica. O produto foi elaborado com base nos princípios de formação da Pedagogia Ontopsicológica e do projeto Estamos Juntos. Os resultados evidenciam que o processo de formação continuada de professores deve favorecer a ampliação da reflexão crítica sobre a prática pedagógica aliada à própria identidade docente. Para atender a essa proposta, foi criado um jogo de trilha que contempla esses aspectos, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e prática. Conclui-se que a elaboração de um produto educacional contribui para a aproximação da realidade e promove uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: identidade docente; formação; professores.

“Teaching ID”: a trail game that explores personal identity in teaching from the perspective of ontopsycho logical pedagogy through the “Estamos Juntos” project

Abstract: This work aims to report the development of an educational product within the context of continuing education for teachers working in the Basic Education Network. The product was designed based on the principles of Ontopsychological Pedagogy and the "Estamos Juntos" project. The results highlight that the process of continuing teacher education should promote the expansion of critical reflection on pedagogical practice, in connection with the teacher's own professional identity. To meet this goal, a board game was created that incorporates these aspects, offering a more dynamic and practical approach. It is concluded that the development of an educational product contributes to bringing education closer to real-life contexts and fosters more meaningful learning.

Keywords: teacher identity; training; teachers.

“ID Docente”: un juego de mesa que aborda la identidad personal en la docencia desde la perspectiva de la Pedagogía Ontopsicológica, a través del proyecto “Estamos Juntos”

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo presentar el desarrollo de un producto educativo a partir de un contexto de formación continua de docentes que se desempeñan en la Educación Básica. El producto fue elaborado con base en los principios formativos de la Pedagogía Ontopsicológica y del proyecto Estamos Juntos. Los resultados evidencian que el proceso de formación continua del profesorado debe favorecer la ampliación de la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica, en estrecha relación con la propia identidad docente. Con el fin de responder a esta propuesta, se creó un juego de recorrido que contempla estos

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: ebogorni@gmail.com

² Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com Estágio Pós-Doutoral realizado em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor na Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: assessoria@faculdadeam.edu.br

³ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora na Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: tascielifeltrin@gmail.com

aspectos, ofreciendo un enfoque más dinámico y práctico. Se concluye que la elaboración de un producto educativo contribuye a acercar la formación a la realidad y promueve un aprendizaje más significativo.

Palabras clave: identidad docente; formación; docentes.

1 Introdução

No decorrer da carreira, o professor transita pelas mais variadas gerações, cada uma com suas linguagens, desafios e formas de aprender. Isso exige muito mais do que domínio de conteúdo, requer sensibilidade, escuta ativa e, sobretudo, uma formação constante. O educador precisa estar em permanente atualização para compreender as transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam o comportamento dos alunos. Ensinar, portanto, não é apenas transmitir conhecimento, mas estar aberto a indagações, valores e perspectivas diferentes, tarefa que só é possível com curiosidade contínua ao aprendizado e à reinvenção da prática pedagógica (Freire, 2019).

Diante das constantes e aceleradas mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade, especialmente entre crianças e jovens – relacionadas ao comportamento, às expectativas e às relações, não só entre as gerações, mas praticamente de um ano para outro –, se torna pouco viável manter práticas pedagógicas inflexíveis e desatualizadas. Nesse contexto, para compreender as mudanças os profissionais da educação, têm de identificar e utilizar o critério mais adequado dentro daquele espaço-tempo, ou seja, não se pode apenas atuar por meio de padrões e métodos, deve-se ir além, escutar aqueles sujeitos que estão ali.

A busca pela formação continuada no contexto educacional vai além da simples aquisição de novas metodologias ou técnicas de ensino. Essa formação contempla aspectos voltados ao autocuidado e ao autoconhecimento, reconhecendo que o bem-estar e a consciência de si são pilares essenciais para uma prática pedagógica eficaz e humanizada. Nesse contexto, a Base Nacional Comum (BNC) Formação Continuada surge como um guia importante para orientar o desenvolvimento profissional dos professores. Ela estabelece diretrizes claras e referenciais que promovem o desenvolvimento integral dos profissionais da educação em todos os níveis da Educação Básica. Seu propósito é não apenas aprimorar a prática docente, mas também contribuir para a valorização do professor e, consequentemente, para a melhoria efetiva da qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras.

Nesse contexto, destaca-se o projeto Estamos Juntos promovido pela Fundação Antonio Meneghetti, que tem como objetivo oferecer formação continuada para professores da Rede Básica de Ensino da Quarta Colônia e municípios próximos. Por meio de propostas de formação humanista continuada, o projeto pretende desenvolver a valorização de si mesmo como pessoa e profissional e a reflexão sobre novas formas de ser, saber e fazer.

As ações formativas são organizadas em três módulos, a iniciar pelo Módulo I que contempla o aspecto do desenvolvimento pessoal a partir de uma visão humanista e centrada na pessoa; seguido pelo Módulo II, que visa trabalhar as dez competências gerais docentes da Base Nacional Comum – Formação Continuada de Professores e por fim o Módulo III, denominado de “Criando Juntos”, desenvolvendo oficinas com ações interventivas em situações problemáticas na escola.

Cada um dos módulos formativos tem duração de um ano e propõe, a cada ano, cinco encontros formativos que são sempre realizados na própria comunidade escolar. Os pilares teóricos que orientam o projeto são três: a) Os fundamentos da Pedagogia Ontopsicológica que tem por escopo o processo educacional voltado ao ser pessoal em base ao saber a si mesmo e como função social; b) Os documentos e propostas norteadoras da UNESCO e ONU, incluso os pilares do Relatório Delors e a Agenda 2030 para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS); e c) as dez competências gerais docentes da Base Nacional Comum – Formação Continuada de Professores (as mesmas estão baseadas na Resolução CNE/CP Nº 01 de 27 de outubro de 2020).

A identidade pessoal do professor é o núcleo que o faz mudar e querer desenvolver-se como pessoa, como personalidade e profissionalidade. Na prática docente, é inevitável que incorpore as experiências que acumulou ao longo de sua trajetória, tanto como estudante quanto como profissional em constante adaptação. Além das práticas pedagógicas às quais foi exposto, os métodos que o marcaram, refletem na maneira como compreende o processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a isso, a escola deve refletir coletivamente sobre sua prática, reunindo e estruturando saberes, vontades e competências. Essa proposta é compreendida não apenas como um importante processo pedagógico, mas também como uma demonstração de responsabilidade e compromisso com a educação. Nesse ambiente escolar, a reflexão compartilhada está além do discurso. Ninguém se acomoda diante das dificuldades. Há um verdadeiro envolvimento na busca por melhorias e na transformação das práticas educativas (Nóvoa, 2009).

Diante disso, é no cotidiano escolar, nas interações com os/as estudantes, colegas e com o próprio saber, que o educador vai ao encontro da sua identidade pessoal. Este artigo propõe apresentar como o produto educacional (PE) contribui para a reflexão docente que influencia nessa apropriação da identidade pessoal e como ela se manifesta na prática pedagógica.

O presente trabalho tem como propósito apresentar o contexto em que surge a demanda para a elaboração de um produto educacional, estruturado em um jogo de trilha sob a perspectiva da Pedagogia Ontopsicológica através do projeto Estamos Juntos promovido pela Fundação Antonio Meneghetti (FAM⁴). A proposta tem como objetivo que os professores que atuam na Rede Básica de ensino relembrem, por meio do jogo, de que maneira a sua função, estilo de vida e o uso da sua identidade pessoal contribuem com o autoconhecimento e de como podem utilizar isso no exercício docente.

A escolha do tema se justifica pela necessidade de se buscar uma formação continuada com aspectos de conhecimentos em nível pessoal e profissional, não havendo separação das partes. O resultado deve ser propor uma responsabilização sobre o processo de formação individual, para que cada vez mais busque-se desenvolver profissionais mais flexíveis e criativos para se adaptar às demandas atuais, uma vez que a criatividade está na dependência de uma posição pessoal de reconhecimento das próprias capacidades pessoais.

O tipo do produto que foi definido para essa aplicação, o jogo, é pela possibilidade de formação que o projeto Estamos Juntos oferece, proporcionando uma formação mais prática e inspiradora para os professores das escolas da Rede Básica. E essa proposta dinâmica de um jogo busca reforçar os conteúdos abordados durante os encontros do projeto, que parte de temáticas que envolvem conhecimentos humanistas, pedagógicos e autoconhecimento, de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O tabuleiro da trilha e todos seus elementos têm como função principal inspirar e promover atitudes positivas por meio de questionamentos breves e impactantes. São recursos interativos e dinâmicos que buscam estimular a motivação, a autoconfiança e o bem-estar emocional. Além disso, por ser de fácil assimilação e visualmente atrativo, o PE se mostra eficaz como ferramenta de comunicação, ideais para espaços de formação, dinâmicas de grupo internas ou externas, atuando como uma proposta de incentivo e inspiração.

⁴ A Fundação Antonio Meneghetti de Pesquisa Científica, Humanista, Cultural e Educacional (FAM) fica localizada no Centro de Arte e Cultura Humanista Recanto Maestro. Desenvolve 28 projetos divididos em projetos culturais, de educação e de difusão da Ciência Ontopsicológica, atuando em 85 municípios e impactando mais de dezesseis mil pessoas. Acesse: <https://www.fundacaoantonimeneghetti.org/>.

2 Educação no contexto: ferramenta de transformação social através da transformação do indivíduo

O termo educação carrega uma natureza interdisciplinar e transformadora, está intrinsecamente relacionado a diversos domínios do saber e da vida, tais como valores, comportamentos, conhecimentos, práticas sociais e culturais, etc. Educar não se limita a um espaço formal, como a escola, mas constitui um processo contínuo e universal, que ocorre em todos os contextos da vida cotidiana, como na família, no trabalho, nas interações sociais e meios de comunicação. Por isso, pode-se afirmar que se faz educação o tempo todo e em todo lugar, consciente ou inconscientemente.

Por conta disso, a educação deve ser tratada com seriedade e responsabilidade, fundamentada em objetivos claros que resultem no desenvolvimento integral do ser humano. Como afirma Carotenuto (2023, p. 16) “desde que o homem existe, existe a educação, entendida como processo de transmissão aos mais jovens dos conhecimentos adquiridos em precedência, dos hábitos, aos modelos comportamentais, à linguagem e aos conhecimentos técnicos especializados”. Essa afirmação reforça o papel essencial da educação como um dos pilares da constituição social e da sua relevância na formação da humanidade.

A educação deve ser realizada como um processo holístico e contínuo, que leve em consideração os múltiplos aspectos do ser humano e vá ao encontro de uma formação capaz de inovar, se adaptar, e além disso, contribua para a construção de uma sociedade mais justa e humana. “Educar, em sua etimologia: ‘educare’ significa nutrir, alimentar. A partir do termo ‘educare’ se forma ‘ex+ducere’” (Vidor, 2014, p. 7), que significa guiar, conduzir para fora o valor íntimo de cada sujeito, logo, entende-se que o ato de educar é extrair do estudante a compreensão a partir do que ele é como pessoa, seguindo a sua identidade e se autorrealizando.

É preciso considerar que o homem pode ser entendido como um sistema aberto, de relações e interações. Então, a preocupação com uma educação que envolve uma consciência planetária requer a participação ativa de toda a sociedade. Essa inquietação global com a humanidade se vislumbra em diversos segmentos (Spanhol, 2022, p. 32).

Se faz educação por meio de pessoas, atos e objetos. Nesse processo, cada elemento, seja o educador, o educando, a ação pedagógica ou os recursos utilizados, participam ativamente na construção do conhecimento e da formação humana. Essa compreensão amplia o conceito tradicional de ensino, evidenciando que a educação não se limita a um

espaço ou um momento específico, mas se dá continuamente, em diversas formas e contextos.

E a partir desse aspecto, é possível afirmar que a aprendizagem é um processo que perpassa por todas as fases da vida e todas as etapas do percurso educacional, ou seja, desde a Educação Infantil até a Formação Continuada de professores. Em cada fase, encontram-se desafios e necessidades, exigindo abordagens coerentes com a demanda e público.

Diante disso, destaca-se que as formações de professores devem ser preparadas de acordo com as transformações sociais, culturais e tecnológicas que estão surgindo naquele ambiente. Sendo capaz de propor ideias e soluções que favoreçam aquela realidade, garantindo uma educação mais significativa e humanizada, resultando em crescimento para o local e a comunidade.

A iniciativa de promover formações no ambiente escolar, geralmente parte da equipe diretiva. Embora a iniciativa seja importante, nem sempre leva em consideração os reais interesses do corpo docente ou do contexto escolar. E, muitas vezes, as temáticas e dinâmicas são definidas sem uma consulta prévia de todos os envolvidos. Como consequência, resulta em uma formação com pouca aderência e sem interesse.

Essa desconexão revela a ausência de uma comunicação e participação efetiva dos educadores no planejamento da própria formação. Quando não há o reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido, o processo pode perder potência e sentido. Por conta disso, é necessário que ela seja construída de forma colaborativa, de acordo com as demandas reais da escola e valorizando os saberes e experiência dos docentes. Somente assim, será possível promover uma aprendizagem significativa, que impactará positivamente no desenvolvimento pessoal e profissional, individual e do grupo de colegas.

2.1 Identidade do professor no exercício da docência

Antes de ser professor ou qualquer outro profissional, se é pessoa antes de tudo. Conforme o conceito de pessoa - que, do latim, significa *per se esse*: ser por si e para si (Meneghetti, 2021, p. 219) - e tem por finalidade realizar a formação de um cidadão que age com protagonismo responsável em relação à sua própria vida e à sociedade.

Por conta disso, é essencial conhecer-se para viver uma vida autêntica, saber construir-se, realizar autóctise histórica, que conforme Meneghetti (2021), é o “processo histórico de escolhas existenciais que fazem a resultante da evolução e da situação pessoal. O termo é utilizado em dois modos: 1) o fato em si (autopôr-se); 2) o processo de fazer-se

(autoconstrução), ou seja, a autóctise histórica como processo psicológico” (p. 38). Cada sujeito tem uma intencionalidade já colocada pela vida e deve buscar os meios para que se realize.

A dimensão ôntica do próprio sujeito é um “espaço” intacto, é o núcleo informante do que lhe é próprio, portanto, jamais encontra-se externamente. Portanto, como atesta o legado agostiniano “in interiore homine habitat veritas”; é sempre a partir do próprio íntimo que a verdade se faz identidade para projetar qualquer ação histórica no mundo (Silva, 2021, p. 53).

Nesse sentido, a identidade pode ser compreendida como a forma singular a partir da qual o sujeito se constrói de maneira única. Cada indivíduo é uno consigo mesmo e, a partir disso, compreende-se que há em cada pessoa um projeto original e fundamental que orienta sua existência. E a cada momento, a vida lança novos desafios e mudanças, mas deve-se buscar manter o que lhe é próprio, não perder a sua essência.

A partir disso, considera-se a docência como uma profissão diretamente relacionada à formação de outras pessoas, sendo, muitas vezes, uma referência positiva e servindo de exemplo para muitos estudantes. Então, o ambiente escolar é mais do que um espaço físico destinado à aprendizagem formal. É nesse espaço que educadores e educandos interagem e se expressam, o que contribui para a formação de vínculos e o fortalecimento da autonomia e do senso crítico. É um local em que há a possibilidade de uso da própria identidade, e consequentemente, acabam surgindo diversos resultados dentro do processo de ensino e aprendizagem.

2.3 A Pedagogia Ontopsicológica como critério para uma formação humanista

No senso comum, ainda prevalece uma compreensão restrita do que é Pedagogia, frequentemente reduzida à ideia de ensino, ou apenas a métodos e técnicas de transmissão de conteúdo (Libâneo, 2001). Essa visão instrumentalizada diminui a profundidade da ação pedagógica, colocando o educador como apenas um executor de práticas e conceitos didáticos, desvinculado de um trabalho que prepara para o desenvolver integralmente o ser humano. Nesse sentido, aponta Silva (2018) “a verdadeira e eficiente pedagogia de que necessita o homem contemporâneo é a de trazer ao real o Ser que se É, projeto exato, segundo a lógica da vida. Neste propósito, uma educação para a autenticidade ocorre mediante o percurso ôntico-existencial” (p. 544). Essa afirmação altera o foco da pedagogia tradicional para uma pedagogia que reconhece o valor do humano daquilo que se é, e a partir disso, constrói os aprendizados e práticas educativas.

Diante disso, no contexto escolar surgem variadas concepções e conceitos pedagógicos, mas todos deveriam ter como escopo prático “educar o sujeito a fazer e a saber a si mesmo: fazer uma pedagogia de si mesmo como pessoa líder no mundo, educar um Eu lógico-histórico com capacidades e condutas vencedoras” (Meneghetti, 2019, p. 14).

Também Margherita Carotenuto (2023, p. 394) posiciona que na compreensão de Meneghetti, a atividade pedagógica “é dar fenomenologia histórica à informação do projeto já ínsito no indivíduo, portanto é o resultado do encontro entre um projeto da vida na forma de ‘nova individuação’ e a habilidade técnica de dar a este projeto o modo de tornar-se ato histórico”, ou seja, ser mediador para o indivíduo atuar todo o seu potencial natural.

É fundamental promover uma educação que parte do princípio de cada ser humano, isto é, uma pedagogia que reconheça, valorize e fortaleça as individualidades de cada sujeito. Esse critério contribui para a formação de indivíduos mais responsáveis e autônomos, capazes de enfrentar os desafios de forma dinâmica e criativa, resultando em um verdadeiro ganho existencial.

A Ontopsicologia indaga uma pedagogia na medida em que esta seja ciência de serviço funcional ao indivíduo como despertar de consciência ôntica (...) que se constitui agente do próprio devir histórico. (...) A pedagogia proposta pela escola ontopsicológica não é uma mudança dos programas previstos pelo Estado ou pelo conhecimento e tradição cultural já codificada, mas objetiva exclusivamente verificar quais são os pressupostos-base para que os nossos jovens - em um amanhã - possam verdadeiramente testemunhar, exemplificar aquele homem que, como quer que possam andar as coisas, sabe que jamais estará em perigo, porque já está salvo pela sua intrínseca autoposição autorrealizada (Meneghetti, 2019, p. 22-23).

A aplicação da Pedagogia Ontopsicológica pressupõe, necessariamente, a presença de um educador autêntico. Trata-se de um profissional que ultrapassa apenas a função técnica do ensino, mas que busca novidade e coerência em suas ações continuamente. Ao adotar essa postura, torna-o preparado para inovar na sua prática, mas sem perder aquilo que é.

Além de investir em seu desenvolvimento por meio de estudos, assimilando novos conceitos e explorando diferentes formas de autoconhecimento, é essencial que o educador transforme esse aprendizado em prática concreta. O real impacto da formação contínua só se concretiza quando o conhecimento adquirido é integrado à vivência em sala de aula e à relação com os estudantes, colegas e a comunidade escolar. Colocar em prática aquilo que se aprende permite que o educador evolua de forma consistente, tornando-se um agente

transformador não apenas do processo de ensino-aprendizagem, mas também de si mesmo enquanto sujeito ativo em constante construção.

Quando se depara com cada escola, cada turma, cada realidade sociocultural exige uma postura dinâmica e flexível. Envolve mais do que a transmissão de conteúdos, exige envolvimento emocional, reflexão e adaptação a contextos sociais, culturais e institucionais. O professor adapta estratégias e reformula suas práticas para desenvolver as competências necessárias naquele momento. Assim, a sala de aula se enriquece na interação entre teoria e prática. É por meio dessa combinação que ele usa a sua identidade docente, aprimora sua prática pedagógica e contribui de forma mais significativa para a aprendizagem dos seus estudantes.

2.4 O projeto Estamos Juntos: programa de formação continuada de professores

O projeto Estamos Juntos, criado em resposta à pandemia do COVID-19, continua em processo de crescimento. Seu propósito é promover uma variedade de ações de apoio pedagógico voltadas para escolas e professores de municípios da região que enfrentam o desafio de se adaptar às frequentes transformações no cenário educacional. Por conta disso, promove formações continuadas humanizadas a grupos de professores, organizadas em três módulos, cada um composto por cinco títulos. A cada encontro, se trabalha um tópico específico, buscando sempre contemplar aspectos que norteiam o dia a dia da escola no contexto atual, realizando oficinas baseadas na Pedagogia Ontopsicológica, nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao longo das atividades do projeto, organizado para e com cada escola, são realizadas formações com a proposta de promover uma dinâmica em que os professores têm a possibilidade de expressar as suas ideias, dúvidas e angústias; além de estudar e discutir sobre textos que oportunizem a prática desse tema no fazer pedagógico. O escopo é desenvolver o reconhecimento de si mesmo como pessoa e como profissional, a partir da própria identidade, e a revisão reflexiva sobre o seu ofício em um contato com o diálogo, novas ideias, desenvolvimento da criatividade e inovar nas formas de ser, saber e fazer. Com isso, estimula a consciência de que a tecnologia e a humanização são complementares, compreendendo que o uso de ferramentas tecnológicas não substitui a mão humana, mas sim, enriquece o processo a partir dessa aliança.

A proposta da Base Nacional Comum para a formação de professores visa alinhar os currículos formativos à BNCC. Contudo, essa integração já se encontra consolidada, uma vez que ambos os documentos se fundamentam na perspectiva da formação por competências. Conforme destaca o próprio texto da BNCC, “[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (Brasil, 2018, p. 5). Esse alinhamento está formalmente previsto nos artigos 5º, § 1º, e 17 da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular.

De acordo com o documento, a formação continuada deve estar diretamente vinculada à evolução funcional do docente ao longo de sua carreira. Isso significa que o desenvolvimento profissional do professor não deve ser uma etapa isolada ou específica, mas como um processo contínuo e evolutivo, que acompanha seu crescimento dentro da trajetória profissional. Nessa perspectiva, adquire novas competências e habilidades que respondem às demandas da realidade educacional em constante transformação. Essas aquisições podem ser validadas e reconhecidas por meio de diferentes instrumentos, como avaliações de desempenho, titulação acadêmica ou experiências formativas específicas.

Da mesma forma que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação. [...] As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente (Brasil, 2018, p. 40).

A formação continuada, portanto, deixa de ser apenas uma exigência burocrática e passa a constituir-se como uma ferramenta estratégica de valorização e reconhecimento do trabalho docente. A base de competências propostas pode servir como parâmetro para orientar tanto os processos de autoavaliação quanto os exames externos ou institucionais aplicados aos professores. Por meio dela, é possível identificar faltas formativas, planejar intervenções pedagógicas e alinhar as práticas pedagógicas aos princípios e diretrizes da BNCC. Isso também reforça a importância de uma carreira docente estruturada em etapas que reconheçam o mérito, a qualificação e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, promovendo, assim, uma educação de maior qualidade (Albino; Silva, 2019).

Em resumo, a resolução valoriza a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, como condição essencial para o exercício da docência em todos os níveis da Educação Básica. A profissão docente exige do profissional com

formação para ensinar, pois a “sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender” requer conhecimentos sistematizados, científicos e em várias áreas da ciência, num processo de construção-reconstrução, inovação e diálogo constantes (Nogueira; Borges, 2021, p. 9).

A citação de Nogueira e Borges (2021) reforça a ideia de que ensinar não é uma prática espontânea ou intuitiva. Mas sim, que requer uma formação sólida, contínua e crítica, permitindo ao professor compreender o processo de ensinar e aprender em sua complexidade. Esse processo envolve a articulação entre teoria e prática, entre conhecimento acadêmico e os desafios reais do cotidiano escolar, que envolvem aspectos pessoais e profissionais.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, p.13)

A partir disso, a formação docente deve ser vista além de uma preocupação da legislação, mas sim, como uma necessidade. E ela envolve dimensões coletivas, promovendo uma interação com outros sujeitos, instituições e comunidade. Isso reflete em professores mais inseridos na área da pesquisa, em grupos de estudo, reuniões pedagógicas e outros projetos que envolvem a sua busca por mais conhecimento e a possibilidade de encontrar respostas para os desafios que enfrentam.

Necessitamos que tenham boas políticas para que a formação inicial dos educadores assegure as competências e habilidades que vão precisar durante a sua extensa, dinâmica e variado caminho profissional. A todo momento, a sociedade necessita de bons professores, cuja prática profissional cumpra os padrões profissionais de excelência que garantam o compromisso do respeito ao direito que os indivíduos têm de aprender (Marcelo, 2009).

2.5 A reflexão docente no processo de desenvolvimento pessoal

A prática docente é um processo de amadurecimento nos aspectos do ser, saber e fazer, ou seja, exige e busca um profissional integral. E isso envolve relações humanas, tomada de decisões, gestão de emoções e constantes desafios que exigem do professor não apenas competência técnica, mas também maturidade pessoal. Nesse contexto, é relevante considerar que a reflexão sobre a prática docente favorece o desenvolvimento pessoal do docente. Refletir sobre as próprias atitudes, questionar-se, identificar e interpretar os fatos,

possibilita a construção de novos sentidos a partir daquilo que já se conhece. E quando o professor permite esse exercício reflexivo, amplia a consciência sobre si mesmo, sobre sua atuação e sobre o impacto que exerce no ambiente educacional.

A circunstância em que as dinâmicas acontecem, que realizam a mediação das informações, é determinado como “campo semântico é um transdutor informático sem deslocamento de energia: transmite uma informação, uma imagem, um código que, quando chega, estrutura em emoção qualquer coisa vivente, ou organizada em vida, comportando uma variante psicoemotiva orgânica” (Meneghetti, 2010, p. 183). Isso reforça a importância da intencionalidade, da postura ética, humana e da sensibilidade na prática docente. O educador não é apenas um mediador de conteúdos, mas é capaz de provocar transformação interior nos educandos.

Isso ressalta que a comunicação no processo educativo vai além da linguagem verbal, ela envolve presença, coerência e autenticidade do professor àquilo que ele ensina. Assim, evidencia a ideia de que os/as estudantes percebem, sentem e reagem à intenção e à verdade que está por trás das palavras. O que se transmite, de fato, não é só o que se diz, mas como se é diante do outro. Isso reforça a noção de que a prática docente é um ato de responsabilidade, presença e compromisso.

Diante disso, percebe-se que um dos aspectos desenvolvidos, é a transformação do seu modo de perceber o mundo e de se relacionar com o outro. Esse movimento interno gera uma ampliação da consciência, que impacta diretamente sua prática pedagógica e suas relações interpessoais. Ao desenvolver essa sensibilidade, o educador torna-se mais empático e começa a perceber o outro, como um sujeito único, em processo de construção e um projeto de vida. Com isso, favorece-se a construção de relações pedagógicas mais autênticas e transformadoras.

O cotidiano escolar é um espaço propício para o desenvolvimento da empatia e do vínculo relacional, aspectos fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo. Práticas que favorecem essa conexão têm o potencial de tornar o processo educativo mais afetivo, profundo e verdadeiramente transformador.

O processo de aprendizagem pode ser mais fácil, se o educador for congruente. Que ele seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume, aceitando os seus reais sentimentos e isso reflete nas relações com seus alunos. Pode mostrar-se entusiasmado com os temas que gosta e aborrecido com aqueles pelos quais não gosta. Pode irritar-se, mas é igualmente capaz de ser sensível ou simpático. Pois aceita esses sentimentos como seus, não busca impô-los aos estudantes, nem insiste para que sigam

iguais. O professor é uma pessoa, não uma encarnação abstrata de uma exigência do currículo ou um canal através do qual o saber passa de geração em geração (Rogers, 2017).

Estar e ser presença nas atividades educativas contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes. Cada vez mais o educador deve estar atento, a vida requer presença, de corpo e mente. Segundo Freire (2019), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (p. 25). Nessa perspectiva se evidencia a relevância do contato no processo educativo, no qual o ensinar e o aprender são movimentos que devem estar juntos.

3 Metodologia

O produto educacional definido para esse contexto foi o jogo, voltado para educadores da Rede Básica de ensino com a proposta de apresentar aspectos e conteúdos relacionados ao uso da identidade pessoal no exercício da docência, por meio da Pedagogia Ontopsicológica e com a parceria do projeto Estamos Juntos da Fundação Antonio Meneghetti. O PE foi desenvolvido em formato de tabuleiro de trilha e contendo cartas com questionamentos e reflexões sobre conceitos da pedagogia, identidade pessoal, autoconhecimento, qualidade de vida, relacionamentos, contexto profissional, entre outros, com o princípio de impactar e inspirar os professores no cotidiano escolar.

A primeira concepção do produto surge a partir da iniciativa da acadêmica, futura educadora, que se interessa em conhecer mais sobre essa possível área de atuação. A partir disso, questiona-se: Como os professores estão usando a sua identidade e seus valores dentro da realidade atual? Como isso impacta em resultado na sala de aula? E a partir do próprio autoconhecimento, como gerar essa percepção nos/as estudantes também?

A partir dos questionamentos levantados, foi desenvolvido um produto educacional que tem como objetivo atender a uma demanda específica no contexto escolar. Baseado nisso, por meio do jogo, será possível refletir melhor como está o contexto e dinâmica da escola. Após a análise inicial, o jogo foi elaborado por se tratar de uma ferramenta dinâmica, lúdica e capaz de promover uma aprendizagem mais reflexiva e significativa.

Além disso, o PE pode ser considerado capaz de realizar a transposição didática dos conteúdos, se aproximando de uma aprendizagem mais significativa. Compreende-se que a transposição didática segue algumas etapas, inicia-se pelo conhecimento mais científico, chamado de “saber sábio”, depois transforma-se nos conteúdos inseridos nos programas e livro didáticos, o “saber a ser ensinado” e, por fim, altera-se novamente para se efetivar em

sala de aula como o “saber ensinado” (Moreira, 2003). No último processo, quando se insere o saber ensinado, é fundamental que o profissional conheça o contexto em que os/as estudantes estão inseridos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa.

Para que a elaboração do PE esteja alinhada com a problemática mencionada, a acadêmica participou de dois encontros do projeto Estamos Juntos, realizado com duas escolas parceiras. Um dos encontros teve como temática “A pessoa como função docente” e outro abordou sobre “A juventude desafiadora”. Nessas ocasiões, foi possível observar de que maneira os formadores conduzem a dinâmica das atividades e como os professores participantes interagem, expressando questionamentos e reflexões a partir das temáticas discutidas.

A partir disso, observa-se que os relatos dos professores evidenciam um movimento de aprimoramento de suas habilidades pessoais, especialmente no que diz respeito ao uso consciente de sua identidade no exercício da docência. Essa busca revela uma compreensão de que o ato de educar vai além da simples transmissão de conteúdos: envolve a presença autêntica do educador, seu modo de ser, agir e se comunicar com os estudantes e com o ambiente educativo.

Os professores demonstram reconhecer que sua identidade, composta por valores, história de vida e experiências, é um instrumento pedagógico fundamental. Mas que exige também uma atenção constante ao próprio corpo e à linguagem não verbal, que influencia diretamente a dinâmica do grupo. Portanto, requer uma escuta atenta não apenas ao outro, mas também a si mesmo, o tempo todo.

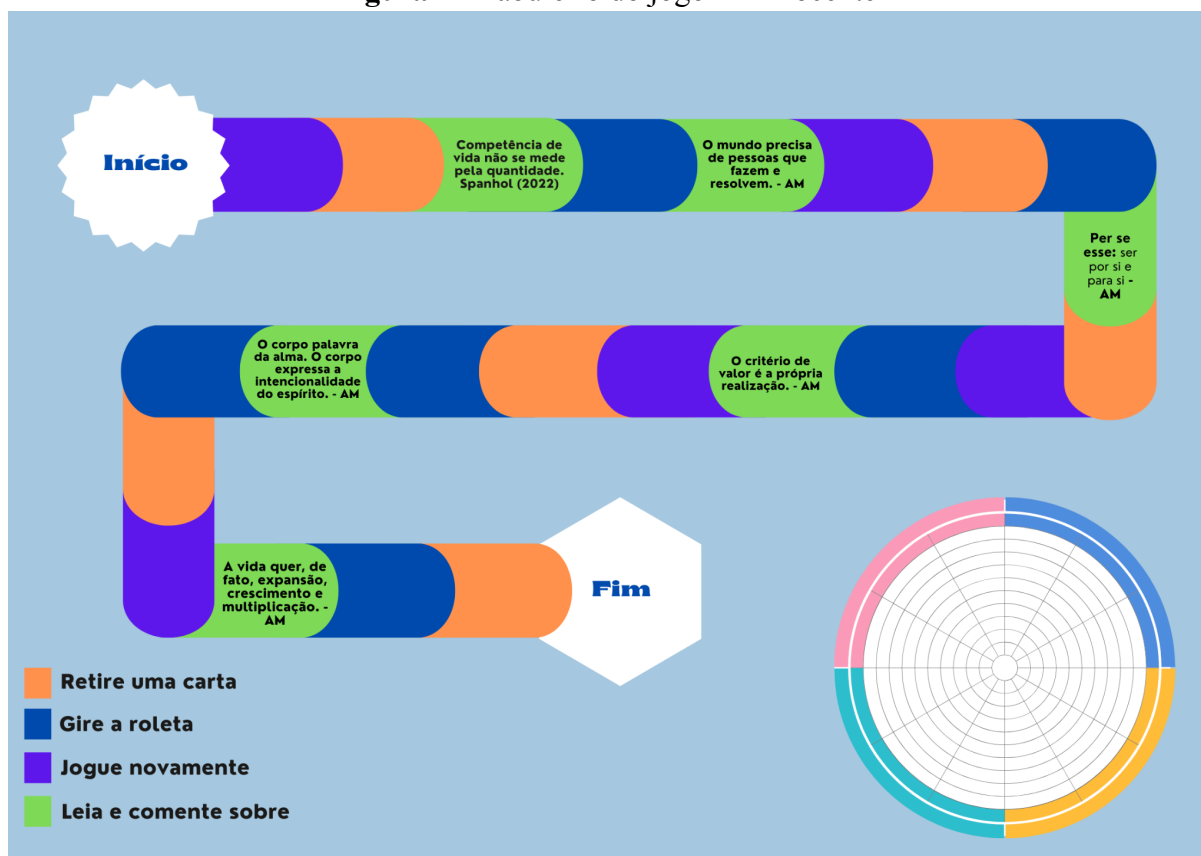
4 Apresentação dos Resultados

Diante da problemática identificada nos encontros do projeto, que apresenta os desafios vinculados à formação continuada dos/as professores/as e a à necessidade de aprofundamento da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, se cria um produto educacional: um jogo de trilha, intitulado “ID Docente”. Esse jogo tem como escopo promover mais estratégias inovadoras no processo de formação continuada humanista, valorizando a reflexão, criatividade, atitude e construção de novos saberes.

O “ID Docente” tem como objetivo principal provocar reflexões sobre a identidade, a atuação e as competências para a docência na contemporaneidade, sendo capaz de resolver problemas, inovar e se desenvolver de modo individual. Os questionamentos que compõem o tabuleiro estimulam os/as participantes a refletir sobre as suas trajetórias, estilo de vida e a

compartilhar experiências, em um momento que busca unir o autoconhecimento à aprendizagem significativa e colaborativa.

Figura 1 - Tabuleiro do jogo “ID Docente”



Fonte: Desenvolvido pela autora (2025).

A escolha do formato de trilha simboliza um caminho a ser percorrido, com idas, pausas, experiências e reflexões. Cada jogada possibilita a construção de novos questionamentos e convida o/a jogador/a à escuta e ao diálogo. Além de impactar o docente diante do próprio processo de ensino e aprendizagem. As principais perguntas do jogo estão baseadas nas esferas da Roda da Vida, apresentadas por meio de vinte e seis cartas, que estão estruturadas nos relacionamentos, na vida pessoal e profissional e na qualidade de vida. Essas esferas nortearam o jogo desde a sua projeção inicial e tem como resultado um indivíduo mais organizado, livre e ativo.

O tabuleiro do jogo é composto por vinte e cinco casas, alternadas entre quatro cores, cada uma possui um comando específico indicado em uma legenda no próprio tabuleiro. A cor laranja indica que o jogador deve retirar uma carta do jogo que contém perguntas reflexivas e pessoais. O azul orienta para que o participante gire a roleta e após parar em uma cor, tira a carta correspondente. A cor roxo permite que o jogador jogue novamente e por fim,

a cor verde, apresenta frases diretamente do tabuleiro que promovem a leitura e reflexão compartilhada. Além do tabuleiro, o jogo também inclui um dado e seis pinos coloridos.

Figuras 2, 3, 4, 5 e 6 - Cartas com perguntas

Qual o motivo genuíno pelo qual você escolheu a profissão que tem hoje?	O que você percebe que está mudando em sua vida?	Há quanto tempo está atuando na área?
Como eu era quando criança? Com o que eu mais brincava?	O que te move dentro da educação?	Compartilhe uma experiência educacional positiva.
Como eu reajo diante de um desafio?	Se você tivesse um super poder, qual seria e por quê?	Comente um dos desafios que teve e como o superou.
Que hábitos saudáveis você tem no seu dia a dia que melhoram seu bem-estar?	Estou cuidando do meu bem-estar de maneira equilibrada? Qual área preciso dar mais atenção?	Quando foi a última vez que você aprendeu algo novo?
O seu estilo de vida é funcional aos objetivos que você quer alcançar?	Quais são seus hobbies?	Está lendo, estudando ou praticando algo que te inspira?

De que forma cultivo a relação com a minha família?	Como estão as relações com as pessoas ao meu redor?	Sinto que pertenço a um círculo social que me valoriza e me inspira?	
Tenho equilibrado a vida profissional com momentos de leveza e conexão?	Quem são as minhas pessoas de referência?	Com que frequência dedico tempo para momentos de lazer com outras pessoas?	
Que práticas (como meditação, oração ou gratidão) você utiliza na sua vida?	O que eu mais gosto de fazer?	Como eu organizo o meu espaço de estudos e trabalhos?	
Como eu resolvo os meus problemas? Sou mais racional ou emocional?	De qual hábito meu não consigo abrir mão?	Como eu reajo quando um colega ou a escola apresenta algo novo?	
Sinto que meu trabalho tem propósito e me desafia de forma positiva?	Como posso ter resultados ainda mais significativos dentro do meu trabalho?	Estou satisfeito(a) com o rumo da minha carreira profissional?	Meu trabalho atual está alinhado com meus talentos, valores e propósitos?
Sinto-me seguro(a) financeiramente para realizar meus sonhos e objetivos?	Tenho dedicado tempo suficiente para atividades que me dão prazer?	Quais foram os últimos momentos em que realmente me diverti fazendo o meu trabalho?	Meus hábitos financeiros estão alinhados com aquilo que realmente importa para mim?

Fonte: Desenvolvido pela autora (2025).

O jogo “ID Docente” ainda não teve a sua aplicação prática devido ao tempo e estruturação do projeto. Mas ele será utilizado como parte das práticas formativas do projeto Estamos Juntos em uma das escolas da Quarta Colônia. Dessa forma, a trilha, as cartas e o

dado, configuram-se como uma proposta educativa que aborda a ludicidade e reflexão crítica, promovendo uma aprendizagem mais significativa, valorizando a experiência do professor e na busca constante por uma prática mais consciente e inspiradora.

5 Considerações Finais

A partir desse trabalho alguns conceitos foram explorados para ampliar as percepções de uma formação mais eficaz, consciente e humanizada. Compreender que a formação vai além da simples aquisição de técnicas ou conteúdos pedagógicos foi um ponto central neste processo. Entre os conceitos trabalhados, destaca-se a identidade docente, a intencionalidade educativa, o autoconhecimento do educador e a presença pedagógica como sujeito ativo na construção do conhecimento. Esses eixos teóricos e a prática por meio do jogo foram fundamentais para sustentar a proposta de uma formação continuada que não apenas instrumentaliza, mas que também fortalece o educador de maneira integral.

Outro aspecto relevante foi o diálogo com a Pedagogia Ontopsicológica, que propõe uma abordagem centrada na essência do ser humano e na valorização de sua capacidade autêntica de perceber e transformar a realidade ao seu redor. E em parceria com o projeto Estamos Juntos essa perspectiva contribuiu ainda mais significativamente para repensar a formação docente como um processo que precisa integrar razão e sensibilidade, conhecimento técnico e autoconhecimento.

A formação continuada deve abranger os aspectos de formação pessoal e profissional, não havendo separação das partes. O resultado deve ser propor uma responsabilização sobre o processo de formação individual, para que cada vez mais busque-se desenvolver profissionais mais flexíveis e criativos para se adaptar às demandas atuais.

Promover a conscientização sobre conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado, faz parte de um estilo de vida que é necessário no contexto atual.

Dessa forma, o trabalho não apenas buscou estratégias pedagógicas e a elaboração de um produto educacional, mas também proporcionou um olhar ampliado sobre o papel do professor como provocador de transformação social e de cuidado com o outro. Formar com humanidade implica em reconhecer o educador como sujeito em constante construção,

inserido em contextos complexos que exigem empatia, criticidade e, sobretudo, presença. O professor é visto como uma referência dentro do espaço que atua e assim, deve ser congruente em todas as esferas que vive.

Referências

ALBINO, A. SILVA, A. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 18 mai. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018.

CAROTENUTO, M. **A paideia ôntica**: dos sumérios a Meneghetti. 2 ed. Recanto Maestro, São João do Polêsine, RS. Ontopsicológica Editora Universitária, 2023.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, J. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxXQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mai 2025.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 20 maio. 2025.

MENEGHETTI, A. **Dicionário de Ontopsicologia**. 5 ed. Recanto Maestro, São João do Polêsine, RS. Ontopsicológica Editora Universitária, 2021.

MENEGHETTI, A. **Manual de Ontopsicologia**. 4 ed. Recanto Maestro, São João do Polêsine, RS. Ontopsicológica Editora Universitária, 2010.

MENEGHETTI, A. **Pedagogia Ontopsicológica**. Recanto Maestro, São João do Polêsine, RS. Ontopsicológica Editora Universitária, 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. **Linguagem e Aprendizagem Significativa**. Minas Gerais. 2003.

NOGUEIRA, A. BORGES, M. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875/10353>. Acesso em: 19 mai. 2025.

NÓVOA, A. **Professores, Imagens do futuro presente**. EDUCA, Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa | Portugal. 2009. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/antonio-novoa-2009-professores-imag-do-futuro-presente.pdf/view>. Acesso em: 04 jun. 2025.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2017.

SILVA, B. Aspectos filosóficos de uma pedagogia da autenticidade operante em Antonio Meneghetti. **Anais III Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura**. ISBN 978-85-68901-15-1, p. 544-550, set. 2018. Disponível em: <https://ciodh.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/view/248>. Acesso em: 11 mai 2025.

SILVA, B. Viver a verdade na identidade: elementos de Ontopsicologia aos jovens. **Revista Brasileira de Ontopsicologia**, V. 1, n. 01, p. 50-57, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://revbo.emnuvens.com.br/revbo/article/view/18/10>. Acesso em: 11 mai 2025.

SPANHOL, C. **Formação de professores e o método ontopsiológico: uma abordagem integrada**. 1 ed. Curitiba, PR. Appris, 2022.

VIDOR, Alécio. Por que a Ontopsicologia apresenta uma proposta pedagógica nova. In: VIDOR, A. *et al.* **Uma nova pedagogia para a sociedade futura: princípios práticos**. Fundação Antonio Meneghetti. Recanto Maestro, RS: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014, p. 7-13.



Entre o crédito e o débito: o cartão e o equilíbrio financeiro das famílias

Alberto Granzotto¹
Deborah Nitta²

Resumo: O presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão teórica acerca dos impactos positivos e negativos do uso de cartões de crédito sobre a saúde financeira familiar e o nível de endividamento, analisando também de que forma o planejamento financeiro pode contribuir para o uso responsável dessa ferramenta. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de natureza teórico-explicativa, com abordagem predominantemente qualitativa e utilização complementar de dados quantitativos secundários obtidos em relatórios institucionais e bases oficiais. O orçamento familiar é destacado como instrumento essencial para a gestão equilibrada das finanças, permitindo uma visão abrangente das receitas, despesas e hábitos de consumo. Os resultados indicam que, quando utilizado de forma consciente, o cartão de crédito pode promover conveniência, segurança e acesso a benefícios; entretanto, seu uso inadequado tende a intensificar o endividamento e comprometer o equilíbrio orçamentário. Conclui-se que a educação financeira constitui elemento central para o fortalecimento da sustentabilidade financeira das famílias brasileiras, contribuindo para decisões de consumo mais responsáveis e para a redução dos riscos associados ao uso do crédito.

Palavras-chave: orçamento familiar; planejamento financeiro; cartão de crédito; educação financeira; endividamento.

Between credit and debt: credit cards and the financial balance of families

Abstract: This study aims to conduct a theoretical review on the positive and negative impacts of credit card use on family financial health and indebtedness, while examining how financial planning can foster the responsible use of this financial tool. Methodologically, the study is characterized as a bibliographic and documentary research of a theoretical-explanatory nature, with a predominantly qualitative approach complemented by secondary quantitative data obtained from institutional reports and official databases. The household budget is emphasized as a key instrument for balanced financial management, providing a comprehensive overview of income, expenses, and consumption habits. The findings indicate that, when used consciously, credit cards can promote convenience, security, and access to benefits; however, improper use tends to increase debt levels and undermine budgetary stability. The study concludes that financial education is a crucial element in strengthening the financial sustainability of Brazilian households, contributing to more responsible consumption decisions and reducing the risks associated with credit use.

Keywords: household budget; financial planning; credit card; financial education; indebtedness.

Entre el crédito y la deuda: las tarjetas de crédito y el equilibrio financiero de las familias

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo realizar una revisión teórica acerca de los impactos positivos y negativos del uso de tarjetas de crédito sobre la

¹ Doutor em Economia, Controle e Finanças em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor na Faculdade Antonio Meneghetti (AMF) e na Trevisan Escola de Negócios, e professor convidado na Universidade de São Paulo e INPG Business School. E-mail: betorgufsm@gmail.com

² Mestre em Finanças Corporativas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: deborahnitta@gmail.com

salud financiera familiar y el nivel de endeudamiento, analizando también de qué forma la planificación financiera puede contribuir al uso responsable de esta herramienta. Metodológicamente, la investigación se caracteriza como bibliográfica y documental, de naturaleza teórico-explicativa, con un enfoque predominantemente cualitativo y utilización complementaria de datos cuantitativos secundarios obtenidos en informes institucionales y bases oficiales. El presupuesto familiar se destaca como instrumento esencial para la gestión equilibrada de las finanzas, permitiendo una visión amplia de los ingresos, gastos y hábitos de consumo. Los resultados indican que, cuando se utiliza de forma consciente, la tarjeta de crédito puede promover conveniencia, seguridad y acceso a beneficios; sin embargo, su uso inadecuado tiende a intensificar el endeudamiento y comprometer el equilibrio presupuestario. Se concluye que la educación financiera constituye un elemento central para el fortalecimiento de la sostenibilidad financiera de las familias brasileñas, contribuyendo a decisiones de consumo más responsables y a la reducción de los riesgos asociados al uso del crédito.

Palabras clave: presupuesto familiar; planificación financiera; tarjeta de crédito; educación financiera; endeudamiento.

1 Introdução

Nos últimos anos, a inclusão digital, intensificada pela pandemia, ampliou o acesso da população brasileira ao sistema financeiro, resultando em um expressivo crescimento no uso do cartão de crédito. De acordo com a Associação Brasileira das Empresas de Cartões de Crédito e Serviços (ABECS, 2024), o volume transacionado por pessoas físicas aumentou 12,1% em 2023 em relação ao ano anterior. Esse avanço trouxe benefícios relevantes, como conveniência, parcelamento de compras, programas de recompensas e maior acesso ao crédito, fortalecendo o papel do cartão como ferramenta de consumo e gestão financeira. No entanto, esse mesmo movimento também trouxe desafios, especialmente diante da ausência de conhecimento sobre boas práticas de uso, o que leva muitos consumidores a utilizarem o limite como uma renda extra, gerando riscos de endividamento e inadimplência devido às elevadas taxas de juros do crédito rotativo (Rodrigues *et al.*, 2023; Bim *et al.*, 2023).

Nesse contexto, o cartão de crédito pode assumir diferentes papéis: para alguns, representa um vilão associado ao descontrole orçamentário; para outros, quando utilizado de forma consciente, configura-se como um aliado na administração das finanças pessoais. Estudos como o de Roberts e Jones (2001) destacam que, em comparação ao uso do dinheiro em espécie, o cartão tende a estimular gastos mais imprudentes, em parte por tornar o valor desembolsado menos “real” para o consumidor. Diante disso, a reflexão sobre educação financeira torna-se essencial, já que, conforme Gonçalves (2022), o conhecimento nessa área pode reduzir significativamente as causas do endividamento familiar e contribuir para um planejamento mais equilibrado.

Para apoiar essa análise, o Índice de Saúde Financeira do Brasileiro (I-SFB), publicado anualmente pela Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN) e pelo Banco Central, oferece um panorama da capacidade dos cidadãos de gerir seus recursos, destacando aspectos como controle financeiro, capacidade de pagamento e bem-estar econômico. Nesse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa: de que forma o uso do cartão de crédito influencia a saúde financeira das famílias brasileiras e qual o papel do planejamento financeiro e da educação financeira na prevenção do endividamento e na promoção do uso consciente dessa ferramenta?

Assim, este trabalho tem como objetivo principal realizar uma revisão teórica explicativa acerca dos efeitos positivos e negativos do uso de cartões de crédito na saúde financeira das famílias brasileiras. De forma complementar, busca-se identificar os benefícios e riscos do uso dessa ferramenta de pagamento, verificar sua relação com o endividamento e analisar dados recentes sobre a saúde financeira no país, com ênfase nos resultados do I-SFB.

2 Referencial Teórico

O referencial teórico aborda os principais fatores relacionados à gestão financeira familiar, destacando o planejamento financeiro, o orçamento, o endividamento e a educação financeira como eixos centrais de análise. O conteúdo está estruturado em três tópicos principais: 2.1 Orçamento Familiar: definição e aplicabilidade; 2.2 Saúde e educação financeira; e 2.3 Uso do cartão de crédito e padrão de consumo.

2.1 Orçamento familiar: definição e aplicabilidade

O planejamento financeiro é essencial tanto para empresas quanto para famílias, pois orienta decisões e contribui para o alcance de metas (Luz; Ayres; Melo, 2019). Segundo Silva (2004), o processo de decisão de compra é compartilhado entre os membros da família, refletindo nas condições de bem-estar coletivo. As interpretações sobre consumo variam conforme valores e necessidades, o que pode ser explicado pela hierarquia de necessidades de Maslow (Blackwell *et al.*, 2001).

A literatura mostra que o orçamento doméstico, definido como um registro sistemático de receitas e despesas, é instrumento fundamental para o controle financeiro e para o autoconhecimento dos hábitos de consumo (Lopes, 2012). Elaborar e acompanhar um orçamento reduz a probabilidade de endividamento e aumenta a satisfação com a vida

financeira (Tang *et al.*, 2013)

Pesquisas recentes associam autocontrole e finanças pessoais, indicando que o comportamento financeiro depende da capacidade de resistir a impulsos de consumo (Baumeister, 2002;). O esforço contínuo para manter o orçamento pode gerar fadiga de autocontrole, levando a falhas no cumprimento do planejamento (Chen *et al.*, 2014).

No âmbito familiar, a administração do orçamento reflete também estruturas de poder e gênero. Vogler e Pahl (1994) identificam três modelos de gestão financeira: (1) integral, quando um parceiro administra a renda; (2) conjunta, quando ambos compartilham decisões e responsabilidades; e (3) independente, em que cada um gerencia seus próprios recursos. A escolha entre esses modelos depende de fatores como escolaridade, regime de bens e configuração familiar.

Autores como Carneiro e Matias (2011) e Henrique, Claudino e Junior (2020) recomendam a utilização de princípios contábeis e o estabelecimento de metas de curto, médio e longo prazo no orçamento familiar. Luz, Ayres e Melo (2019) reforçam a importância de registrar todos os gastos para obter uma visão realista da situação financeira. Segundo De Castro e De Castro (2021), o conhecimento sobre orçamento, hábitos de consumo e poupança é essencial para decisões financeiras conscientes.

2.2 Saúde e educação financeira: uma breve análise

A educação financeira não é um tema recente na literatura econômica e comportamental. Embora tenha ganhado maior destaque nas últimas décadas em razão da expansão do mercado de crédito, da complexidade dos produtos financeiros e da necessidade de formação de consumidores mais conscientes, suas bases conceituais já eram discutidas em estudos relacionados ao planejamento financeiro pessoal, à poupança e ao comportamento do consumidor ao longo do século XX. No contexto internacional, organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) contribuíram para a consolidação do tema como instrumento de promoção do bem-estar econômico e da inclusão financeira. No Brasil, esse movimento ganhou maior institucionalização a partir da criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), em 2010, ampliando as discussões sobre alfabetização financeira e cidadania financeira.

A educação financeira vai além do simples ato de poupar: trata-se de desenvolver a capacidade de organizar gastos, alocar recursos e tomar decisões conscientes sobre o uso do dinheiro (Valle, 2023). O Banco Central do Brasil (2023) define cidadania financeira como o

exercício de direitos e deveres voltados à boa gestão dos recursos, sustentada por três pilares: inclusão, educação e proteção financeira. O Relatório de Cidadania Financeira (2023) mostra que 96% dos adultos têm vínculo com instituições financeiras (impulsionado pela digitalização e pelo Auxílio Emergencial), mas a inclusão digital não se traduziu automaticamente em alfabetização financeira.

Estudos revelam que o acesso facilitado ao crédito, especialmente entre famílias de baixa renda, sem a devida instrução financeira, gera comportamentos de consumo desordenados e endividamento (Donadio *et al.*, 2012). Para enfrentar esse desafio, o Banco Central criou o Índice de Saúde Financeira do Brasileiro (I-SFB), que mede habilidades de decisão, comportamento e percepção de bem-estar financeiro.

A literatura recente reforça que conhecimento financeiro melhora o comportamento e a qualidade de vida, promovendo decisões mais racionais e prevenindo o endividamento (Scoassado; Plotze, 2024). Gonçalves (2022) acrescenta que a educação financeira familiar fortalece o controle do consumo, a formação de reservas e o hábito de investir, reduzindo vulnerabilidades econômicas.

Em síntese, educação financeira e planejamento familiar são elementos centrais para a estabilidade econômica das famílias. Indivíduos financeiramente conscientes contribuem não apenas para o próprio bem-estar, mas também para uma sociedade mais equilibrada e sustentável (Scoassado; Plotze, 2024).

2.3 Uso do cartão de crédito e padrões de consumo

O cartão de crédito surgiu nos Estados Unidos na década de 1920, difundindo-se amplamente após a criação do Diners Club Card em 1950, o primeiro cartão de uso universal (Da Silva Santos, 2011). No Brasil, foi introduzido em 1956 e expandiu-se significativamente a partir dos anos 1990, com a flexibilização regulatória e o avanço tecnológico. O Banco Central (2005) define o cartão como instrumento eletrônico de pagamento, baseado em um limite de crédito previamente estabelecido.

Segundo Gadi (2006), o sistema envolve cinco agentes principais (portador, estabelecimento, adquirente, bandeira e emissor) e sua consolidação no país resultou na dominância das bandeiras Visa e Mastercard, seguidas pela Elo (Carvalho; Velloso, 2023). O crescimento da bancarização e dos pagamentos digitais ampliou o número de usuários: em 2023, mais de 106 milhões de brasileiros utilizavam crédito, impulsionados pela inclusão financeira durante a pandemia (Banco Central, 2023).

A popularização do cartão decorre de seus atrativos: possibilidade de parcelamento, prazo de até 40 dias para pagamento e programas de fidelidade (Guedes, 2011). Contudo, o uso inadequado gera preocupação crescente. Para Copetti (2018), embora o cartão seja ferramenta essencial de conveniência e segurança, o consumo descontrolado e o crédito fácil ampliam o endividamento familiar.

Pesquisas internacionais e nacionais evidenciam que o comportamento financeiro influencia diretamente o endividamento. O acesso facilitado ao crédito eleva o consumo impulsivo e as compras compulsivas (Ritzer, 1995; Rodrigues *et al.*, 2023). Estudos como o de Kunkel *et al.* (2015) mostram que fatores psicológicos estão associados à má gestão do cartão e à inadimplência.

O Banco Central (2023) registrou aumento expressivo dos “endividados de risco”, que passaram de 8,4 milhões em 2021 para 15,1 milhões em 2023. Esse cenário reforça a análise de Silva, Souza e Fajan (2015): o crédito tornou-se parte estrutural da economia e do cotidiano das famílias, mas seu uso indiscriminado transforma o consumidor em peça vulnerável da engrenagem financeira.

O cartão, portanto, possui dupla natureza: é símbolo de status e liberdade, mas também pode aprisionar o indivíduo ao endividamento (Bernthal; Crocket; Rose, 2005). A falta de educação financeira e a oferta irresponsável de crédito são apontadas como principais causas desse ciclo (Silva; Souza; Fajan, 2015).

Pesquisas recentes sugerem que a alfabetização financeira e o planejamento familiar são estratégias eficazes para reverter esse quadro (Valle, 2024). O crédito, quando utilizado de forma planejada e em contexto de estabilidade financeira, pode ampliar o bem-estar das famílias. No entanto, seu uso sem controle transforma um instrumento de conveniência em vetor de exclusão econômica.

3 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de natureza teórico-explicativa, com abordagem predominantemente qualitativa e utilização complementar de dados quantitativos secundários. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da investigação.

O estudo tem por finalidade compreender a relação entre o uso do cartão de crédito, o planejamento financeiro, a educação financeira e os níveis de saúde financeira da população brasileira. Para isso, buscou-se integrar contribuições teóricas da literatura especializada com indicadores estatísticos provenientes de relatórios institucionais e bases de dados oficiais.

3.1 Tipo e abordagem da pesquisa

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui caráter descritivo e explicativo. Descritivo porque busca apresentar e analisar características relacionadas ao comportamento financeiro, ao uso do cartão de crédito e aos indicadores de endividamento da população brasileira. Explicativo porque procura compreender as relações existentes entre educação financeira, planejamento financeiro, uso do crédito e saúde financeira, identificando possíveis fatores associados ao fenômeno estudado (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013).

A abordagem qualitativa foi empregada na análise e interpretação da literatura referente ao orçamento familiar, educação financeira, comportamento do consumidor e endividamento, com base em autores clássicos e contemporâneos. Complementarmente, a abordagem quantitativa foi utilizada na análise de dados secundários provenientes de relatórios oficiais e indicadores estatísticos relacionados ao tema, permitindo contextualizar empiricamente as discussões teóricas.

3.2 Fontes de dados e procedimentos de levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de consulta à base de dados Web of Science, reconhecida por sua abrangência e relevância na indexação de periódicos científicos nacionais e internacionais. Foram considerados estudos publicados entre 2019 e 2024, período marcado pela expansão dos meios de pagamento digitais, pela ampliação do acesso ao crédito e por transformações relevantes no comportamento financeiro dos consumidores.

A busca foi realizada a partir de combinações de palavras-chave em português e inglês relacionadas aos temas centrais da pesquisa, tais como: "cartão de crédito", "educação financeira", "planejamento financeiro", "orçamento familiar", "endividamento", "credit card", "financial education", "financial planning", "household budget" e "indebtedness".

Como critérios de inclusão, foram selecionados artigos científicos, livros, capítulos de livros e relatórios institucionais que abordassem diretamente a relação entre crédito,

comportamento financeiro, endividamento e saúde financeira. Foram excluídos trabalhos duplicados, estudos sem aderência ao tema central e publicações que não apresentavam fundamentação científica ou relevância para os objetivos da pesquisa.

Além da literatura científica, foram utilizados dados secundários provenientes de instituições oficiais e entidades reconhecidas, tais como Banco Central do Brasil, FEBRABAN, Associação Brasileira das Empresas de Cartões de Crédito e Serviços (ABECS), Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

3.3 Procedimentos de análise

Os dados bibliográficos e documentais foram submetidos à análise descritiva e interpretativa, buscando identificar convergências, divergências e padrões observados na literatura acerca dos impactos do uso do cartão de crédito sobre o comportamento financeiro das famílias.

Os indicadores quantitativos foram analisados de forma comparativa, considerando a evolução de variáveis como endividamento, inadimplência, comprometimento da renda, utilização do cartão de crédito e índices de saúde financeira no período estudado. A integração entre os resultados quantitativos e a literatura especializada permitiu desenvolver uma interpretação crítica dos fenômenos observados, fundamentada nos referenciais teóricos das áreas de finanças pessoais, educação financeira e comportamento do consumidor.

4 Resultados e Discussão

4.1 Evolução do uso de cartão de crédito

O cartão de crédito consolidou-se como um dos principais meios de pagamento no Brasil, registrando forte expansão nos últimos anos. Segundo o Balanço do Setor de Meios Eletrônicos de Pagamento (ABECS, 2024), o setor encerrou o ano com crescimento de 10,1%, totalizando R\$ 3,73 trilhões em transações, distribuídas em 42,2 bilhões de operações com cartões de crédito, débito e pré-pago. O relatório destaca o papel estratégico do setor na digitalização da economia, impulsionado por investimentos em inovação e segurança.

Entre os fatores que favoreceram esse avanço estão a queda do desemprego para 7,8%, sendo o menor nível desde 2014, o crescimento de 2,3% no setor de serviços e o aumento real

de 6,5% na renda das famílias. Comparativamente, o uso de cartões (crédito, débito e pré-pago) e do PIX continua ampliando participação no total de transações financeiras.

De acordo com o Banco Central, a participação do cartão de crédito cresceu 5,6 pontos percentuais desde 2018, com aumento de 87% nas transações domésticas em relação ao período pré-pandemia. O percentual de parcelamento das compras também subiu em 2023. Contudo, o crescimento vem acompanhado de elevação nas taxas de juros.

A Lei nº 14.690/2023 (Brasil, 2023), vigente desde janeiro de 2024, limitou os juros e encargos financeiros do rotativo e parcelado do cartão a 100% do valor original da dívida, buscando conter o superendividamento e tornar o crédito mais sustentável.

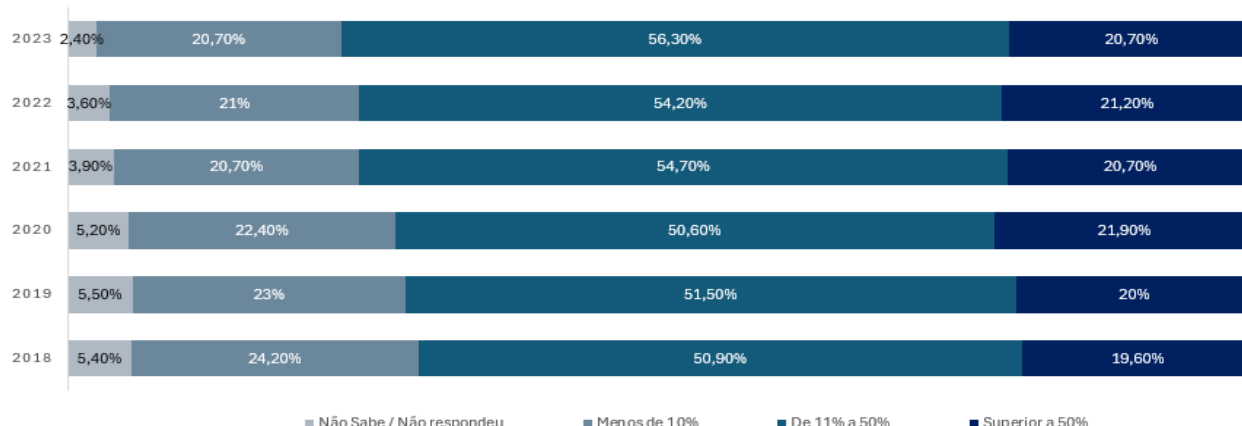
4.2 Endividamento, inadimplência e saúde financeira dos brasileiros

A Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC), conduzida mensalmente pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) desde janeiro de 2010, coleta dados de cerca de 18 mil consumidores nas capitais dos estados. A pesquisa apura indicadores como o percentual de consumidores endividados, com contas em atraso, e que não conseguirão pagar suas dívidas, além de analisar o tempo e o nível endividamento da renda. A PEIC é crucial para traçar o perfil do endividamento e monitorar a percepção dos consumidores sobre sua capacidade de pagamento.

Conforme análise dos últimos 6 anos, tivemos um aumento de 17 pontos percentuais nas famílias endividadas. De acordo com a pesquisa em dezembro de 2023, 77,6% das famílias brasileiras apresentavam alguma dívida adimplente ou inadimplente em seu nome. Enquanto as famílias com dívidas em atraso e sem condições de pagar as dívidas em atraso aumentaram 6 pontos e 3 pontos respectivamente.

Embora não seja necessariamente prejudicial para um indivíduo, essa tendência levanta preocupações quando examinada em uma escala mais ampla, uma vez que ambas as variáveis se correlacionam positivamente, ou seja, o aumento do endividamento está associado ao aumento da inadimplência (Barbosa *et al.*, 2023).

Figura 1 - Comprometimento da renda das famílias com dívidas



Fonte: PEIC/CNC – elaboração própria (2025).

A flexibilidade para adequação do orçamento familiar fica reduzida quanto se tem maior comprometimento da renda com dívidas. Comprometimento da renda superior a 50% cresceu apenas 1.1 ponto percentual se comparado com 2018 enquanto na categoria das famílias que possuem 11% a 50% houve um aumento expressivo saltando de 50,9% para 56,30%.

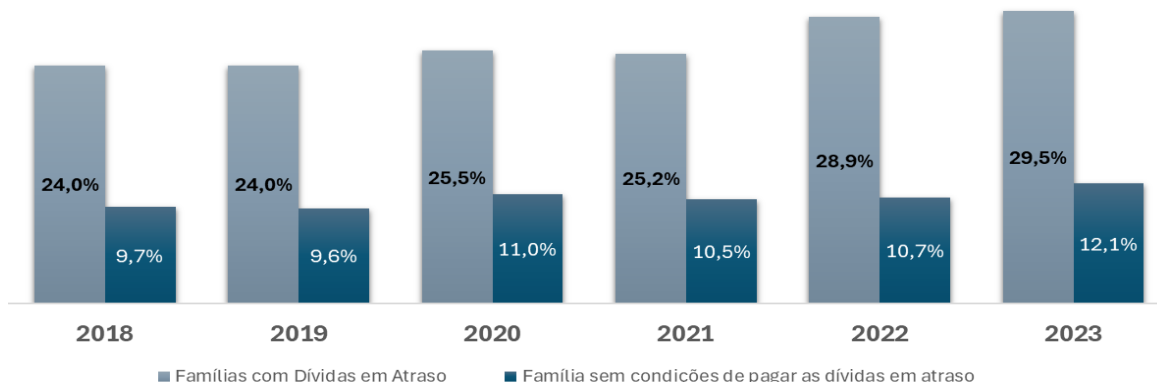
Esse aumento no comprometimento da renda acompanha a tendencia no aumento do uso do cartão de crédito desde o período pré-pandemia. Apesar do percentual médio da renda comprometida ter crescido +0,6p.p ao longo dos 6 anos, o tempo de comprometimento recuou 0,1 p.p se comparado a 2018. Existe uma diferença entre o endividado e inadimplente. Segundo Lemes Júnior, Rigo e Cherobim (2005) os riscos de vender a crédito estão relacionados com a possibilidade de não recebimento do todo ou parte da venda, causando assim perdas financeiras. Para Tófoli (2008), a inadimplência caracteriza-se como um descumprimento de uma dívida anteriormente contraída.

Conforme o estudo sobre a Série da Cidadania Financeira Banco Central (2023), em março de 2023, havia 15,7 milhões de endividados de risco no Brasil, ou 15% da população tomadora de crédito. Em termos relativos, o endividamento de risco se concentra principalmente entre as mulheres, na população de baixa renda e de idade mais elevada, e nas regiões Nordeste e Norte. Os homens, apesar de serem proporcionalmente mais inadimplentes e caírem mais no critério multimodalidades de crédito, costumam ter rendas maiores e menos comprometidas do que as mulheres.

O relatório da PEIC corrobora com essa análise indicando um aumento na inadimplência em 2023 para 29,5% da população. A parcela das famílias sem condições de

pagar as dívidas em atraso também cresceu para o mesmo período.

Figura 2 - Inadimplência 2018-2023



Fonte: PEIC/CNC – elaboração própria (2025).

Em relação à distribuição por tipo de dívida, observa-se uma tendência de redução no endividamento em diversas categorias para ambas as faixas de renda. No entanto, o cartão de crédito continua sendo uma fonte significativa de dívida para todas as famílias. O aumento do uso de "Outras Dívidas" entre as famílias de menor renda pode indicar uma diversificação ou maior dificuldade de acesso a formas tradicionais de crédito.

Destacam-se algumas modalidades correlacionadas na análise, a seguir:

- Na modalidade cartão de crédito ambas as faixas de renda apresentam alta dependência do cartão de crédito. Em 2023, 86,4% das famílias com renda até 10 salários-mínimos e 87,2% das famílias com renda acima de 10 salários- mínimos possuíam dívidas de cartão de crédito. Isso indica que o cartão de crédito é um meio de pagamento amplamente utilizado independentemente da faixa de renda. Contudo seu uso é ainda maior na faixa da população com renda maior.
- As famílias de até 10 salários-mínimos diminuíram o uso de financiamento de carro de 10,1% em 2021 para 6,9% em 2023. As famílias de maior renda também mostraram uma redução significativa, de 20,0% em 2022 para 14,2% em 2023 apesar de terem uma maior participação nessa modalidade.
- As famílias de até 10 salários-mínimos diminuíram o uso de financiamento de carro de 10,1% em 2021 para 6,9% em 2023. Já as famílias acima de 10 salários- mínimos também mostraram uma redução significativa, de 20,0% em 2022 para 14,2% em 2023.

Para a faixa de menor renda, os carnês de lojas foram o segundo tipo de dívida mais comum. Já entre as famílias mais ricas, as modalidades de crédito de longo prazo, como

financiamentos de carro e de casa, ocuparam o segundo e terceiro lugares, respectivamente.

Segundo publicado pelo Banco Central (2023) no relatório Endividamento, os bancos tradicionais onde as pessoas têm conta corrente e acesso a diversos serviços, concentram 93% dos 15,1 milhões de endividados de risco, ou seja, 14 milhões de pessoas mantêm relacionamento com conglomerados desse segmento.

Considera-se endividado de risco o tomador de crédito que atende a dois ou mais dos critérios relacionados a seguir: a) inadimplemento de parcelas de crédito, isto é, atrasos superiores a 90 dias no cumprimento das obrigações creditícias; b) comprometimento da renda mensal com o pagamento do serviço das dívidas acima de 50%; c) exposição simultânea às seguintes modalidades de crédito: cheque especial, crédito pessoal sem consignação e crédito rotativo (multimodalidades); e, d) renda disponível mensal (após o pagamento do serviço das dívidas) abaixo da linha de pobreza.

Os segmentos foram agrupados da seguinte maneira: a) B1 – Bancos com carteira comercial (podem receber depósitos à vista): Banco Comercial, Banco Múltiplo com Carteira Comercial ou Caixa Econômica.; b) B2 – Bancos sem carteira comercial (não podem receber depósitos à vista): Banco Múltiplo sem Carteira Comercial ou Banco de Câmbio ou Banco de Investimento; c) B3 – Cooperativas: Cooperativas de Crédito Singular e Banco Múltiplo Cooperativo entre outras.

Ainda nesse mesmo estudo o Banco Central apresenta uma comparação entre as principais modalidades de crédito utilizadas pelos endividados de risco e os não endividados. O segmento B1 é o que apresenta a maior diversificação de modalidades de crédito. Dentro dos dados nota-se que 16,2% do endividamento dos bancos comerciais está dentro da modalidade de cartão de crédito sendo a sua variação de 35% maior para os endividados em relação aos não endividados. Em contrapartida o segmento N1 representa 42% dos endividados, o cartão de crédito é a principal modalidade ofertada pelas instituições de crédito (segmento N1), tanto para os endividados de risco (57,4%) quanto para os não endividados (51,9%).

O cartão de crédito é a principal modalidade oferecida pelas instituições de crédito (segmento N1), abrangendo 57,4% dos endividados de risco e 51,9% dos não endividados. Em seguida, temos o empréstimo pessoal, que representa 26,6% das dívidas dos endividados de risco e 20,9% das dívidas dos não endividados. Esse segmento concentra a maior parte das ofertas de crédito com as taxas mais altas do mercado, somando 84% do saldo dos endividados de risco e 72,8% dos não endividados no segmento N1. Por fim, as modalidades de crédito do segmento “N4 – Instituições de Pagamento (IPs)” concentram-se basicamente

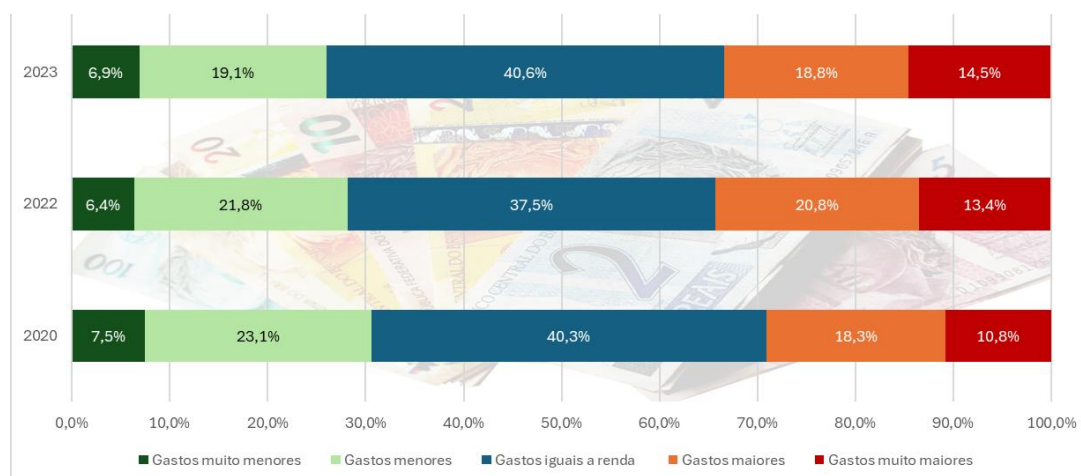
no cartão de crédito, tanto para os endividados quanto para os não endividados de risco. É importante destacar que essas instituições não podem oferecer empréstimos, então o cartão de crédito é utilizado para pagamentos à vista e parcelados em lojas.

A percepção de endividamento e dificuldade da adequação do orçamento pode ser mapeada através do I-SFB. O I-SFB mede a Saúde Financeira das pessoas usando uma escala de 0 a 100 pontos e, de acordo com a pontuação, classifica a pessoa em uma das 7 faixas (ou níveis) de Saúde Financeira que o compõem. De acordo com os dados apresentados no relatório de o Índice de Saúde Financeira do Brasileiro (I-SFB), o índice de 2023 está melhor que 2022, porém muito deteriorado em comparação com 2020. Em resumo, o relatório salienta que o Índice de Saúde Financeira parou de cair, apesar das finanças pessoais continuarem pressionadas. Analisando a distribuição através das faixas, nota-se uma leve melhora em relação a 2022, porém uma continuação de deterioração se comparado a 2020 para as faixas de muito saúde muito baixa, des controle financeiro saindo de 49% em 2020 para 52% dos entrevistados.

De acordo com o resultado da pesquisa divulgada pela FEBRABAN (2023) cerca de 74% empatam ou gastam mais do que ganham (aumento de 5,71% comparado com 2020). Nesses dados não temos informação se essas pessoas fazem uso de controle financeiro através de um orçamento, porém apenas 46% afirmaram saber como se controlar para não gastar muito. Os índices relacionados a controle financeiro, capacidade de pagamento e equilíbrio das contas seguem se deteriorando em relação a 2022.

O panorama da saúde financeira em 2023 revela que as finanças dos brasileiros continuam sob pressão. a proporção daqueles que se consideram “Totalmente” ou “Muito” apertados subiu de 23,1% em 2022 para 23,3% em 2023.

Figura 3 - Gastos na Casa em relação a Renda



Fonte: FEBRABAN (2023) e BCB – elaboração própria (2025)

A dificuldade de equilibrar o orçamento permanece alto, com apenas 26% das pessoas entrevistadas afirmando que seus gastos são “Menores” ou “Muito Menores” que os ganhos, uma queda de 2,2 pontos percentuais em relação a 2022. Além disso, 42,6% dos entrevistados relatam que “Nunca” ou “Raramente” sobra dinheiro no fim do mês. A porcentagem de pessoas que têm dificuldade em pagar contas e cobrir gastos frequentemente aumentou de 16,1% em 2022 para 18,7% em 2023. Estes resultados indicam que, apesar de uma aparente estabilização da saúde financeira, os desafios para equilibrar o orçamento aumentaram.

A tabela resumo abaixo correlaciona e agrupa os diversos dados dos últimos 6 anos abordados na presente pesquisa:

Tabela 1 - Quadro resumo dos índices

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Famílias com Dívidas em Atraso	24,0%	24,0%	25,5%	25,2%	28,9%	29,5%
Família sem condições de pagar as dívidas em atraso	9,7%	9,6%	11,0%	10,5%	10,7%	12,1%
Parcela média da renda comprometida com dívida	29,4%	29,5%	30,0%	30,2%	30,2%	30,0%
Tempo médio de comprometimento em meses	7,0	6,9	7,2	7,1	7,0	6,9
Famílias Endividadas	59,8%	65,6%	66,3%	76,3%	78,0%	77,6%
Tipo de dívida (% endividados)	76,9%	78,7%	78,0%	82,6%	86,6%	86,2%
Baixa Saúde Financeira			48%		52%	52%
Índice de Saúde Financeira			57,2		56,0	56,2
Vivenciam algum Tipo de Aperto Financeiro			46,8%		48,6%	49,9%
Orçamento Justo: gastam mais do que ganham			29,1%		34,2%	33,3%
Endividados de riscos (em milhões)						
Quantidade de Transações por Cartão de Crédito - transações domésticas	7,40	9,7	9,4	12,5	16,2	18,2
Percentual de Transações Parceladas acima de 2x	49%	49%	49%	48%	47%	48%
Evolução do Faturamento de cartão de crédito em milhares de reais	208.600	265.975	277.901	380.631	509.381	578.239

Fonte: BCB/Febraban/PEIC- Elaboração própria (2025)

Em linhas gerais, temos que o faturamento do cartão de crédito cresceu de R\$ 208,6 bilhões em 2018 para R\$ 578,2 bilhões em 2023, demonstrando um aumento significativo no uso desse meio de pagamento. Esse aumento de faturamento é diretamente relacionado ao aumento na quantidade de transações por cartão de crédito que cresceu, de 7,4 milhões em 2018 para 18,2 milhões em 2023. O percentual de transações parceladas permaneceu estável,

em torno de 48-49%. A dependência do cartão de crédito aumentou de 76,9% em 2018 para 86,2% em 2023, indicando uma maior utilização desse meio de pagamento.

A porcentagem de famílias endividadas subiu de 59,8% em 2018 para um pico de 78,0% em 2022, mas apresentou uma leve queda para 77,6% em 2023. Isso indica que mais famílias estão se endividando, mesmo que o crescimento tenha desacelerado.

A porcentagem de famílias com dívidas em atraso aumentou de 24,0% em 2018 para 29,5% em 2023. Isso mostra uma tendência crescente de inadimplência ao longo dos anos. O percentual de famílias que não conseguem pagar suas dívidas em atraso também aumentou, de 9,7% em 2018 para 12,1% em 2023. Esse crescimento indica um agravamento na capacidade de pagamento das famílias. Seguindo a mesma tendência, a parcela das famílias que gastam mais do que ganham aumentou de 29,1% em 2018 para 33,3% em 2023, enquanto aquelas que vivenciam algum tipo de aperto financeiro aumentou de 46,8% para 49,9%. Ficando assim evidente que o descontrole financeiro aliado a ferramentas de fácil crédito como o cartão podem provocar um aumento na tendência de inadimplência e endividados de risco.

Embora, segundo publicado pela ABECS (2024), os dados demonstrem que 80% dos entrevistados afirmarem que o cartão contribuiu para o controle financeiro e 87% não usarem o crédito rotativo, os dados apresentados indicam que o cartão de crédito está fortemente relacionado ao alto endividamento dos brasileiros, mas não necessariamente a inadimplência, esta por sua vez, possui influência de outros fatores além do presente escopo da pesquisa.

5 Considerações Finais

Com o crescente aumento no uso do cartão de crédito como meio de pagamento e acesso ao crédito, contrair dívidas não significa necessariamente que a saúde financeira esteja comprometida. O problema do endividamento surge quando o indivíduo se torna inadimplente, ou seja, quando não consegue cumprir os compromissos financeiros assumidos dentro dos prazos estabelecidos.

A falta de planejamento financeiro pode levar ao descontrole dos gastos, fazendo com que o limite do cartão de crédito seja incorretamente incorporado ao orçamento familiar como uma espécie de renda complementar. Essa prática dificulta a gestão financeira doméstica e aumenta a vulnerabilidade das famílias ao endividamento.

Os resultados analisados indicam uma tendência de crescimento do endividamento e da inadimplência entre as famílias brasileiras, associada ao uso cada vez mais intenso dos cartões de crédito. A manutenção de elevados níveis de comprometimento da renda com

dívidas e a piora de alguns indicadores de saúde financeira reforçam a necessidade de ações voltadas à educação financeira e ao fortalecimento das práticas de planejamento financeiro.

Observou-se que o comprometimento significativo da renda familiar constitui um dos principais fatores associados ao risco de inadimplência, reduzindo a capacidade das famílias de lidar com imprevistos e oscilações econômicas. Nesse contexto, torna-se fundamental o desenvolvimento de estratégias eficazes de gestão financeira capazes de promover maior estabilidade econômica e reduzir situações de vulnerabilidade financeira.

Os resultados também evidenciam que o uso do cartão de crédito, isoladamente, não pode ser considerado o único fator responsável pelo endividamento das famílias brasileiras. Trata-se de um fenômeno multifatorial, influenciado por aspectos econômicos, sociais, comportamentais e educacionais, o que demanda análises mais abrangentes sobre suas diferentes causas e consequências.

Como limitação, este estudo possui caráter bibliográfico e documental, fundamentando-se em literatura especializada e em dados secundários provenientes de relatórios institucionais e bases oficiais. Dessa forma, os resultados refletem a interpretação dos autores a partir das fontes consultadas, não contemplando análises empíricas realizadas diretamente com consumidores ou grupos específicos da população brasileira. Além disso, a pesquisa concentrou-se na relação entre uso do cartão de crédito, saúde financeira e endividamento, não explorando de forma aprofundada outros fatores que também podem influenciar a inadimplência.

Para pesquisas futuras, recomenda-se o desenvolvimento de estudos empíricos que investiguem a relação entre educação financeira, comportamento de consumo e utilização do cartão de crédito em diferentes contextos sociais e econômicos. Também são sugeridas análises com recortes por gênero, faixa etária, renda e classe social, bem como investigações sobre fatores como compras impulsivas, desemprego, eventos familiares inesperados, condições de saúde e demais variáveis associadas ao processo de endividamento das famílias brasileiras.

Retoma-se, por fim, a questão central apresentada neste trabalho: cartão de crédito, herói ou vilão? A resposta depende fundamentalmente da forma como essa ferramenta é utilizada e gerenciada. Quando empregado de maneira responsável, o cartão de crédito pode oferecer benefícios importantes, como praticidade, segurança, parcelamento de compras e construção de histórico de crédito. Por outro lado, sua utilização sem planejamento e controle pode resultar em elevados custos financeiros e no agravamento do endividamento.

Assim, conclui-se que a educação financeira, associada ao planejamento e ao controle do orçamento familiar, constitui elemento essencial para que o cartão de crédito seja utilizado como um instrumento de apoio à gestão financeira, e não como um fator de comprometimento da saúde financeira das famílias.

Referências

ABECS – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE CARTÕES E SERVIÇOS. Disponível em: <http://www.abecs.org.br/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Cartilha cartão de crédito**. Brasília, DF: Banco Central do Brasil, [s.d.].

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Conceito de cidadania financeira**. Brasília, DF: Banco Central do Brasil, 2018.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Diagnóstico do sistema de pagamentos de varejo do Brasil**: adendos estatísticos anuais (2006–2009). Brasília, DF: Banco Central do Brasil, 2005.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Estatísticas cartão de crédito rotativo e parcelado com juros (pessoas físicas)**. Brasília, DF: Banco Central do Brasil, [s.d.].

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Estatísticas de meios de pagamentos: 2023**. Brasília, DF: Banco Central do Brasil, 2024.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Série cidadania financeira**: estudos sobre educação, proteção e inclusão. Endividamento de risco no Brasil: atualização, impacto no Sistema Financeiro Nacional e qualificação dos indicadores. Brasília, DF: Banco Central do Brasil, 2023.

BARBOSA, N. P; SANTOS, I. M; KOPKE, V. D. C.; PEREIRA, G. A. A inadimplência das famílias brasileiras: uma análise dos fatores econômicos. **Cadernos de Estudos Interdisciplinares**, v. 5, n. 1, p. 53-68, 2023.

BAUMEISTER, R. F. Yielding to temptation: self-control failure, impulsive purchasing, and consumer behavior. **Journal of Consumer Research**, v. 28, n. 4, p. 670-676, 2002.

BERNTHAL, M. J.; CROCKETT, D; ROSE, R. L. Credit cards as lifestyle facilitators. **Journal of Consumer Research**, v. 32, n. 1, p. 130-145, 2005.

BIM, I. C.; DO CARMO, J. G.; DE OLIVEIRA, M. J. G. **O cartão de crédito e o endividamento dos brasileiros**. Revista Interface Tecnológica, v. 20, n. 2, p. 468-479, 2023.

BLACKWELL, R. D.; MINIARD, P. W.; ENGEL, J. F. **Consumer behavior**. 9. ed. Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2001.

BRASIL. **Lei nº 14.690, de 3 de outubro de 2023.** Institui o Programa Emergencial de Renegociação de Dívidas de Pessoas Físicas Inadimplentes – Desenrola Brasil [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114690.htm. Acesso em: 10 jun. 2026.

CARNEIRO, M.; MATIAS, A. B. **Orçamento empresarial:** teoria, prática e novas técnicas. São Paulo: Atlas, 2011.

CARVALHO, V. M. de; VELLOSO, F. **Panorama concorrencial em meios de pagamento:** o debate no CADE. São Paulo: Singular, 2023.

CHEN, J. Q.; TANG, T. L. P.; TANG, N. Y. Temptation, monetary intelligence (love of money), and environmental context on unethical intentions and cheating. **Journal of Business Ethics**, v. 123, n. 2, p. 197-219, 2014.

COPETTI, D. M. S. **O endividamento das famílias brasileiras:** comportamentos, desafios e possibilidades de uma gestão financeira equilibrada. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2018.

DA SILVA SANTOS, D. A. **Cartão de crédito:** aspectos gerais. Assis: FEMA, 2011.

DE CASTRO, A. B. C.; DE CASTRO, S. A. Educação econômica e financeira: proposta de diretrizes pedagógicas para o ensino superior tecnológico. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 90691-90706, 2021.

DONADIO, R; CAMPANARIO, M; RANGEEL, A. O papel da alfabetização financeira e do cartão de crédito no endividamento dos brasileiros. **REMark – Revista Brasileira de Marketing**, v. 11, n. 1, p. 75-93, 2012.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BANCOS (FEBRABAN). **Saúde financeira dos brasileiros estabiliza, mas finanças continuam sob pressão.** São Paulo: FEBRABAN, 2023. Disponível em: <https://portal.febraban.org.br/noticia/4041/pt-br/>. Acesso em: 10 jun. 2026.

GADI, M. F. A; LAGO, A. P. **Tópicos em ciência da computação na detecção de fraude.** 2006.

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

GONÇALVES, S. S. **A educação financeira frente ao consumo e endividamento das famílias brasileiras.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

GUEDES FILHO, E. M. *et al.* **Análise econômica dos benefícios advindos do uso de cartões de crédito e débito.** São Paulo: Tendências Consultoria Integrada, 2011.

HENRIQUE, E. M. S.; CLAUDINO, L. M. G.; JUNIOR, A. R. P. **Gestão financeira familiar.** Assis: Fatec Assis, 2020.

KUNKEL, F. I. R.; VIEIRA, K. M.; POTRICH, A. C. G. Causas e consequências da dívida no cartão de crédito: uma análise multifatores. **Revista de Administração**, v. 50, n. 2, p. 169-182, 2015.

LEMES JÚNIOR, A. B.; RIGO, C. M.; CHEROBIM, A. P. M. S. **Administração financeira: princípios, fundamentos e práticas brasileiras**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2005.

LOPES, F. F. M. **A importância do orçamento familiar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração). Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LUZ, E. J.; AYRES, M. A. C.; MELO, M. A. S. Orçamento familiar: uma análise acerca da educação financeira. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, 2019.

PEIC – PESQUISA NACIONAL DE ENDIVIDAMENTO E INADIMPLÊNCIA DO CONSUMIDOR. **Balço do endividamento e da inadimplência do consumidor brasileiro em 2023**. Brasília: CNC, 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROBERTS, J. A.; JONES, E. Money attitudes, credit card use, and compulsive buying among American college students. **Journal of Consumer Affairs**, v. 35, p. 213-240, 2001.

RODRIGUES, L.; SILVA, J. M.; DE SOUZA, M. E.; DI MARCO, C. A. **Os impactos do mau uso do cartão de crédito e de compras compulsivas**. Revista Eletrônica, 2023.

SCOASSADO, A. P. O. V.; PLOTZE, R. A educação financeira como estratégia para gestão financeira pessoal e melhor qualidade de vida dos jovens. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 158-182, 2024.

SILVA, H. M. R. **Análise do orçamento de uma amostra de famílias brasileiras: um estudo baseado na Pesquisa de Orçamentos Familiares do IBGE**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, J. T. de L.; SOUZA, D. A. de; FAJAN, F. D. Análise do endividamento e dos fatores que influenciam o comportamento de alunos universitários. In: SIMPÓSIO DE EXCELENCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 12., 2015, Resende. **Anais [...]**. Resende: SEGeT, 2015. p. 1-15.

TANG, T. L. P.; SUTARSO, T. Falling or not falling into temptation? Multiple faces of temptation, monetary intelligence, and unethical intentions across genders. **Journal of Business Ethics**, v. 116, n. 3, p. 529-552, 2013.

VALLE, J. P. S. de O. **Importância da gestão financeira familiar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação). Instituto Federal do Espírito Santo, Linhares, 2023.

VOGLER, C.; PAHL, J. Money, power and inequality within marriage. **The Sociological Review**, v. 42, n. 2, p. 263-289, 1994.



Liderança, cultura organizacional e avaliação ergonômica preliminar: reflexões sobre a prevenção dos riscos psicossociais no trabalho

Jaqueline Friedrich Petroni¹

Ana Elisa Marchesan Ramos²

Angela Weber Righi³

Fabiane Vieira Romano⁴

Mario Fernando de Mello⁵

Resumo: A atualização da Norma Regulamentadora nº 01 (NR-01) impôs às empresas brasileiras a obrigatoriedade de avaliarem os riscos psicossociais no ambiente de trabalho, em alinhamento com as etapas da NR-17. Este artigo tem como objetivo analisar como os estilos de liderança e a cultura organizacional podem atuar como fatores de risco ou de proteção à saúde mental dos trabalhadores, além de propor recomendações às empresas para alinhamento das práticas de gestão. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, desenvolvida por meio de uma revisão narrativa da literatura, contemplando publicações nacionais e internacionais entre 2010 e 2024, normativas legais, diretrizes da Organização Mundial da Saúde e da Organização Internacional do Trabalho, além de estudos aplicados em ergonomia psicossocial. Os resultados indicam que estilos de liderança autoritários, gerenciais rígidos e culturas organizacionais centradas exclusivamente em metas favorecem a incidência de riscos psicossociais, como estresse excessivo, conflitos hierárquicos, sobrecarga cognitiva e insatisfação no trabalho. Em contrapartida, práticas de liderança transformacional, servidora e colaborativa, associadas a culturas organizacionais baseadas na escuta, no reconhecimento e no cuidado com a saúde mental, atuam como importantes fatores de proteção. O estudo também evidencia a relevância da Avaliação Ergonômica Preliminar - AEP - como instrumento estratégico de escuta qualificada e diagnóstico inicial, cuja efetividade depende diretamente do engajamento das lideranças. Conclui-se que o alinhamento entre liderança, cultura organizacional e processos sistemáticos de avaliação psicossocial é fundamental para a prevenção do adoecimento mental e para a promoção de ambientes de trabalho mais saudáveis e sustentáveis.

Palavras-chave: riscos psicossociais; cultura organizacional; liderança; ergonomia.

Leadership, organizational culture, and preliminary ergonomic assessment: reflections on the prevention of psychosocial risks at work

Abstract: The update of Regulatory Standard No. 01 (NR-01) has imposed on Brazilian companies the obligation to assess psychosocial risks in the workplace, in alignment with the stages of NR-17. This article aims to analyze how leadership styles and organizational culture can act as risk or protective factors for workers' mental health, as well as to propose recommendations for aligning management practices. Methodologically, this is a qualitative, exploratory study developed

¹ Mestranda em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: jaquefpline@gmail.com

² Mestranda em Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: ana-elisamarchesan@acad.ufsm.br

³ Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: angela.w.righi@ufsm.br

⁴ Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) E-mail: fabiane.v.romano@ufsm.br

⁵ Doutor em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: mariofernandomello@yahoo.com.br

through a narrative literature review, including national and international publications from 2010 to 2024, legal regulations, guidelines from the World Health Organization and the International Labour Organization, and applied studies in psychosocial ergonomics. The results indicate that authoritarian leadership styles, rigid managerial practices, and organizational cultures exclusively focused on performance targets increase the incidence of psychosocial risks, such as excessive stress, hierarchical conflicts, cognitive overload, and job dissatisfaction. In contrast, transformational, servant, and collaborative leadership practices, combined with organizational cultures based on listening, recognition, and mental health care, function as important protective factors. The study also highlights the relevance of the Preliminary Ergonomic Assessment (PEA) as a strategic tool for qualified listening and initial diagnosis, whose effectiveness depends directly on leadership engagement. It is concluded that alignment among leadership, organizational culture, and systematic psychosocial assessment processes is essential for preventing mental illness and promoting healthier and more sustainable work environments.

Keywords: psychosocial risks; organizational culture; leadership; ergonomics.

Liderazgo, cultura organizacional y evaluación ergonómica preliminar: reflexiones sobre la prevención de los riesgos psicosociales en el trabajo

Resumen: La actualización de la Norma Reguladora n.º 01 (NR-01) impuso a las empresas brasileñas la obligatoriedad de evaluar los riesgos psicosociales en el entorno laboral, en consonancia con las etapas de la NR-17. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo los estilos de liderazgo y la cultura organizacional pueden actuar como factores de riesgo o de protección para la salud mental de los trabajadores, además de proponer recomendaciones para la alineación de las prácticas de gestión. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, desarrollada mediante una revisión narrativa de la literatura, que abarca publicaciones nacionales e internacionales entre 2010 y 2024, normativas legales, directrices de la Organización Mundial de la Salud y de la Organización Internacional del Trabajo, así como estudios aplicados en ergonomía psicosocial. Los resultados indican que los estilos de liderazgo autoritarios, las prácticas gerenciales rígidas y las culturas organizacionales centradas exclusivamente en metas favorecen la incidencia de riesgos psicosociales, como el estrés excesivo, los conflictos jerárquicos, la sobrecarga cognitiva y la insatisfacción laboral. Por el contrario, las prácticas de liderazgo transformacional, servicial y colaborativo, asociadas a culturas organizacionales basadas en la escucha, el reconocimiento y el cuidado de la salud mental, actúan como importantes factores de protección. El estudio también evidencia la relevancia de la Evaluación Ergonómica Preliminar (EEP) como instrumento estratégico de escucha cualificada y diagnóstico inicial, cuya efectividad depende directamente del compromiso de los líderes. Se concluye que la alineación entre liderazgo, cultura organizacional y procesos sistemáticos de evaluación psicosocial es fundamental para la prevención del deterioro de la salud mental y para la promoción de entornos de trabajo más saludables y sostenibles.

Palabras clave: riesgos psicosociales; cultura organizacional; liderazgo; ergonomía.

1 Introdução

O ambiente de trabalho moderno tem sido marcado por transformações significativas que afetam não apenas as exigências técnicas das funções laborais, mas, sobretudo, a saúde mental e emocional dos trabalhadores. Relatórios recentes da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2023) apontam que os transtornos mentais relacionados ao trabalho, como estresse crônico, *burnout*, ansiedade e

depressão, estão entre os principais fatores de afastamento profissional e queda de produtividade em nível global. No Brasil, esse cenário é agravado por modelos de gestão que frequentemente negligenciam os impactos da cultura organizacional, da liderança e da organização do trabalho sobre o bem-estar subjetivo dos colaboradores.

Em resposta a essa realidade, a atualização da Norma Regulamentadora nº 01 (Brasil, 2022) incorporou a obrigatoriedade da avaliação de riscos psicossociais no Programa de Gerenciamento de Riscos (PGR), exigindo que essa análise se baseie nas diretrizes estabelecidas pela NR-17, especialmente no que tange aos aspectos organizacionais e cognitivos. A exigência de uma escuta qualificada dos trabalhadores (por meio da Avaliação Ergonômica Preliminar – AEP), da aplicação de ferramentas reconhecidas cientificamente e da produção de um parecer técnico por parte do ergonomista reflete uma mudança de paradigma no tratamento da saúde mental no ambiente corporativo.

Diferentemente de outras categorias de risco, os riscos psicossociais não se manifestam apenas por meio de agentes físicos ou químicos visíveis, mas estão associados à forma como o trabalho é concebido, liderado e vivido. Segundo Dejours (2009), a organização do trabalho pode ser fonte tanto de sofrimento quanto de realização, dependendo de como as demandas, a comunicação e o reconhecimento simbólico são estruturados. Nesse sentido, torna-se fundamental investigar como estilos de liderança e culturas organizacionais funcionam como fatores de risco ou proteção à saúde mental dos trabalhadores. Além disso, a cultura organizacional, compreendida como o conjunto de valores, crenças e práticas compartilhadas dentro da empresa (Schein, 2010), influencia diretamente as dinâmicas psicossociais. Ambientes de trabalho que promovem a escuta, a cooperação e a autonomia tendem a apresentar menores índices de adoecimento. Ao lado da higiene e segurança, do ponto de vista físico e ambiental, existe o lado do bem-estar psicológico e social, que não pode ser negligenciado pela gestão (Chiavenato, 2021).

Diante desse contexto, observa-se o seguinte problema de pesquisa: como os estilos de liderança influenciam na ocorrência ou na mitigação dos riscos psicossociais em ambiente de trabalho, levando em consideração as exigências das normas NR-01 e NR-17? Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo principal identificar e analisar os estilos de liderança que têm mais influência na ocorrência ou na mitigação dos riscos psicossociais exigidos pela legislação vigente, além de trazer recomendações para empresas que desejam alinhar suas práticas de gestão à prevenção dos riscos psicossociais exigidos pela NR-01 e NR-17. Como objetivo adjacente, o estudo vai identificar e analisar ferramentas indicadas que possibilitem a mensuração de variáveis psicossociais e cognitivas de forma padronizada.

2 Desenvolvimento teórico

2.1 Riscos psicossociais e o marco normativo brasileiro

A compreensão dos riscos psicossociais no trabalho requer uma abordagem multidisciplinar, que contemple as dimensões organizacionais, cognitivas e emocionais envolvidas na experiência laboral. A literatura científica tem demonstrado que a saúde mental no contexto ocupacional é determinada não apenas por fatores individuais, mas principalmente pela qualidade das relações interpessoais, pelas exigências do trabalho e pela cultura institucional que estrutura as práticas cotidianas (Dejours, 2009).

No Brasil, os riscos psicossociais passaram a receber maior atenção normativa com a atualização da NR-01 (Brasil, 2022), que estabelece a obrigatoriedade de sua avaliação dentro do Programa de Gerenciamento de Riscos (PGR). A norma determina que os riscos devem ser identificados e analisados conforme a abordagem sistêmica da NR-17, que, por sua vez, reconhece os aspectos psicossociais como parte integrante dos riscos ergonômicos.

Até 2023, a Tabela 23 do eSocial (Brasil, 2022) listava formalmente 15 fatores relacionados ao ambiente psicossocial de trabalho, incluindo excesso de estresse (04.05.001), sobrecarga mental (04.05.002), exigência de alta concentração (04.05.003), conflitos hierárquicos (04.05.005), assédio (04.05.007), falta de autonomia (04.05.011), entre outros. Esses fatores representam não apenas ameaças à saúde, mas também à eficiência operacional das organizações, dada sua associação com absenteísmo, presenteísmo e rotatividade. Hoje, esses fatores devem ser identificados através dos referenciais da NR-17 e outros estudos de ergonomia.

2.2 Estilos de liderança e seus efeitos sobre a saúde mental

A psicologia organizacional tem demonstrado que os estilos de liderança exercem influência direta sobre o clima emocional da equipe e sobre os indicadores de saúde mental. Entre os tipos de liderança conhecidos hoje, são principalmente abordadas: estratégica, gerencial, visionária, autocrítica, liberal, democrática, transformacional e servidora, conforme sistematização apresentada por Diamante e Grahl (2012), que reúnem esses estilos a partir da literatura clássica da administração como Chiavenato (2004), Rowe (2002), Andrade (2008), Santos (2007), entre outros, e da análise de contextos organizacionais distintos. Elas variam

desde os estilos de comando e controle até modelos de liderança mais participativos e inspiracionais. Lideranças de perfil autoritário ou negligente tendem a gerar ambientes mais propensos à ansiedade, tensão e insegurança. Em contraste, lideranças de base transformacional, que são caracterizadas por empatia, inspiração e reconhecimento, promovem bem-estar, engajamento e redução de conflitos (Bass; Riggio, 2006).

O estilo de liderança também interfere na cultura organizacional excessivamente hierarquizada, centrada no controle ou em metas rígidas e desumanizadas, favorecendo o surgimento de fatores de risco como assédio, insegurança emocional, conflitos de papéis e desgaste cognitivo (Chiavenato, 2022). Dessa forma, compreender o impacto da cultura na saúde do trabalhador é essencial para qualquer iniciativa de prevenção ou mitigação de riscos psicossociais.

A percepção de justiça organizacional, geralmente mediada pela atuação da liderança, está positivamente relacionada com níveis mais baixos de estresse ocupacional e maior sensação de propósito no trabalho (Colquitt *et al.*, 2001). Assim, a liderança é um fator-chave tanto para a prevenção quanto para a gestão dos riscos psicossociais, devendo ser considerada na análise ergonômica. Segundo Magaldi (2022), novos tempos exigem novos líderes. Não é plausível manter um padrão existente a séculos em um ambiente tão díspar do original, ou seja, há necessidade de uma nova arquitetura de novas referências para novos modelos de liderança.

Para Meneghetti (2022), o verdadeiro líder promove oportunidades de trabalho para centenas de pessoas, dinamiza e fortalece a sociedade, revitalizando-a e instaurando uma dialética capaz de impulsionar o progresso. Ainda segundo o autor, o líder genuíno é o momento providencial do espírito do mundo, como mão de auxílio para muitos. Além disso, o líder deve priorizar relações orientadas ao propósito, isto é, buscar continuamente aquelas que promovem crescimento, capacitação, visibilidade, motivação e feedback crítico, estimulando a necessidade constante de aprimoramento das próprias competências técnicas.

Uma contribuição teórica profundamente relevante é oferecida pela Ontopsicologia que propõe uma compreensão integral do sujeito humano em seu contexto laboral. Segundo essa abordagem, o trabalho deve ser um meio de expressão do projeto de vida do indivíduo, favorecendo sua autorrealização. Quando o campo de influência do líder bloqueia esse processo, surgem sintomas de desadaptação, frustração e, eventualmente, adoecimento. A Ontopsicologia destaca ainda que o verdadeiro bem-estar no trabalho só é alcançado quando existe congruência entre o papel profissional desempenhado e a identidade pessoal do sujeito. Nesse sentido, o risco psicossocial não é apenas um problema organizacional ou clínico, mas

também existencial, exigindo abordagens que integrem técnica, gestão e sentido (Meneghetti, 2012).

2.3 Etapas metodológicas da NR-17: abordagem em três níveis

A NR-17, em conformidade com a NR-01, determina que a análise dos riscos psicossociais deve seguir três etapas principais: (1) escuta dos trabalhadores por meio da Avaliação Ergonômica Preliminar (AEP), (2) quantificação por instrumentos psicométricos reconhecidos, e (3) elaboração de diagnóstico técnico com plano de ação (Brasil, 2020; Brasil, 2022).

A primeira etapa (AEP – Avaliação Ergonômica Preliminar) trata-se de uma fase qualitativa, centrada na escuta ativa dos trabalhadores. É por meio de entrevistas semiestruturadas, grupos focais ou questionários abertos que se mapeiam percepções de desconforto emocional, estresse, conflitos interpessoais, sobrecarga cognitiva, entre outros aspectos. Sendo assim, a AEP é essencial para contextualizar os riscos percebidos e orientar a escolha adequada dos instrumentos a serem aplicados na etapa seguinte.

A segunda etapa (instrumentação e aplicação de ferramentas) exige o uso de escalas validadas que possibilitem a mensuração de variáveis psicossociais e cognitivas de forma padronizada. A seleção dos instrumentos deve considerar o perfil da organização, o setor de atividade e a natureza dos relatos identificados na AEP. O uso combinado de escalas (método multimodal) é recomendado para aumentar a sensibilidade diagnóstica.

A terceira etapa (análise técnica e plano de ação) tem como base os dados coletados e os resultados das ferramentas aplicadas, o ergonomista deve emitir um parecer técnico que inclua: (a) identificação dos riscos conforme a antiga Tabela 23 do eSocial, (b) descrição das situações críticas, (c) priorização dos riscos, e (d) propostas de ações preventivas e corretivas. O plano de ação pode incluir mudanças organizacionais, capacitação de lideranças, revisão de rotinas de trabalho, estratégias de acolhimento psicológico e políticas de promoção da saúde mental.

Apesar da crescente normatização, a avaliação de riscos psicossociais ainda enfrenta desafios práticos e epistemológicos. Muitos instrumentos não foram originalmente desenvolvidos para o contexto brasileiro, exigindo adaptações linguísticas e culturais. Além disso, o sucesso da abordagem depende do engajamento dos gestores e da disposição da cultura organizacional em acolher as mudanças propostas. Segundo Dejours (2009), a negação institucional do sofrimento ainda é um dos principais entraves à promoção da saúde no

trabalho. Nesse sentido, o uso de tecnologia surge como facilitador metodológico. Aplicativos que integrem entrevistas, aplicação de escalas e geração automatizada de relatórios contribuem para a padronização e a agilidade no diagnóstico, especialmente em empresas de médio e grande porte.

3 Procedimentos Metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e abordagem teórico-aplicada, centrada na análise das implicações organizacionais, normativas e subjetivas da avaliação de riscos psicossociais no ambiente de trabalho. O método utilizado foi a revisão narrativa da literatura, que visa sintetizar o conhecimento existente sobre o tema, sendo apropriado para análise e discussão de conceitos amplos e a construção de um panorama teórico. Diferentemente da revisão sistemática de literatura, a revisão narrativa não exige o esgotamento da fonte de informação ou um protocolo rígido para inclusão e exclusão de artigos, permitindo uma abordagem exploratória e interpretativa focada na relevância e no impacto dos trabalhos selecionados para o argumento central.

O processo de busca utilizou uma abordagem estratégica para identificar artigos e documentos importantes que ligassem os conceitos de liderança, cultura organizacional e riscos psicossociais no contexto pós NR-01. As bases de dados utilizadas para a revisão foram SciELO, PubMed, CAPES Periódicos e Google Scholar. Os descritores empregados incluíram “riscos psicossociais”, “NR-17”, “liderança organizacional”, “cultura organizacional”, e “ferramentas de ergonomia cognitiva”, considerando publicações acadêmicas entre 2010 e 2024. Os artigos foram selecionados por conveniência e relevância, a fim de construir uma base argumentativa robusta e atualizada. Também foram consultadas normativas oficiais, como a NR-01 e a NR-17.

3.1 Etapas da pesquisa

As etapas de uma pesquisa constituem a espinha dorsal do processo científico, pois organizam o percurso investigativo de forma lógica, sistemática e coerente. Descrever adequadamente as etapas da pesquisa é fundamental para permitir a compreensão, a avaliação crítica e a replicabilidade do estudo por outros pesquisadores (Gil, 2021).

O presente estudo foi constituído de cinco etapas a saber:

- a) 1ª etapa: Avaliação do problema de pesquisa e elaboração dos objetivos do estudo;
- b) 2ª etapa: Busca de referencial teórico relevante sobre o tema;
- c) 3ª etapa: Coleta dos dados e após, através de uma livre análise, identificar e analisar principais instrumentos e ferramentas indicadas para a AEP; principais estilos de liderança com suas principais características;
- d) 4ª etapa: Correlacionar os estilos de liderança com sua influência na ocorrência ou mitigação dos riscos psicossociais;
- e) 5ª etapa: Recomendar práticas para as organizações no sentido de alinhar práticas de gestão à prevenção dos riscos psicossociais.

4 Resultados e Discussão

A análise da literatura, das normativas e das ferramentas utilizadas em ergonomia psicossocial permite compreender que a avaliação dos riscos psicossociais não apenas atende a uma exigência legal, mas também funciona como um espelho da maturidade organizacional em relação ao cuidado com a saúde mental no trabalho. A seguir, apresentam-se os principais achados conceituais e práticos obtidos a partir da revisão realizada, com foco em quatro dimensões: liderança, cultura organizacional, percepção dos trabalhadores e tecnologias de apoio à gestão. Além disso, são apresentadas soluções práticas para serem aplicadas nas organizações a fim de alinharem suas práticas à prevenção de riscos.

4.1 Instrumentos e ferramentas para a AEP

O Quadro 1 apresenta a identificação e analisa criticamente as principais ferramentas indicadas para a AEP.

Quadro 1 - Análise das ferramentas

Ferramenta	Análise
JSS – Job Stress Scale (Karasek)	Baseada no modelo demanda-controle, avalia a relação entre exigências do trabalho e autonomia. É uma das ferramentas mais utilizadas em pesquisas sobre estresse ocupacional. Limitação: não avalia suporte social diretamente.
ERI – Effort-Reward Imbalance (Siegrist)	Avalia o desequilíbrio entre o esforço despendido no trabalho e as recompensas recebidas. Relevante para cargos de alta cobrança com baixa valorização simbólica. Limitação: requer adaptação cultural cuidadosa.

NASA-TLX – Task Load Index	Ferramenta multidimensional que avalia a carga mental em tarefas complexas. É útil especialmente em ambientes de alta exigência cognitiva (aviões, hospitais, call centers).
ESCAM – Escala Subjetiva de Carga Mental	Avalia a percepção do trabalhador sobre as exigências cognitivas e o impacto dessas sobre o desempenho e a saúde.
MPF – Mini Psychosocial Factors	Avalia rapidamente diversos aspectos psicossociais. Ideal para triagem inicial em grandes grupos, mas com limitações de profundidade analítica.
ECO, SQR-20 e ECTF	Estas escalas têm foco em estratégias de coping, sofrimento emocional e conciliação trabalho-família, respectivamente. São fundamentais para mapear interações entre fatores laborais e vida pessoal.
MOS.SSS – Social Support Survey:	Avalia a percepção de apoio social no trabalho, fator protetor amplamente reconhecido na literatura (Cohen & Wills, 1985).
EFAL, WSQ, ESS e MAC-Q	Instrumentos auxiliares que tratam de absenteísmo, satisfação, sonolência e memória, ampliando a visão diagnóstica do ergonomista.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A AEP constitui uma etapa fundamental na identificação antecipada de riscos ergonômicos, contribuindo para a prevenção de agravos à saúde, a melhoria das condições de trabalho e o aumento da eficiência dos processos organizacionais. Nesse contexto, a liderança exerce papel decisivo para a efetiva implementação da AEP, pois é responsável por legitimar a prática, alocar recursos, estimular a participação dos trabalhadores e incorporar as recomendações ergonômicas à gestão cotidiana.

4.2 Estilos de liderança

O Quadro 2 apresenta os principais estilos de liderança apresentados na literatura, reunindo as suas principais definições e características centrais de cada estilo. O quadro foi elaborado a partir da análise realizada por Diamante e Grahl (2012), que apresentam esses modelos com base em autores clássicos da área, além de sua aplicação em diferentes contextos organizacionais.

Quadro 2 - Estilos de liderança

Estilos de liderança	Descrição	Principais características
Estratégica	Influencia pessoas a tomar decisões voluntárias que garantem a viabilidade da organização no curto e longo prazo.	Visão de futuro; tomada de decisão compartilhada; flexibilidade; equilíbrio entre resultados e pessoas; integração entre liderança visionária e gerencial.
Gerencial	Focada na manutenção dos valores, normas e metas já estabelecidas pela organização.	Controle; foco em processos; orientação ao curto prazo; obediências a regras; menor inovação.
Visionária	Direcionada à criação de um futuro desejado para a organização por meio de uma visão inspiradora.	Imaginação; inspiração; idealização do futuro; mobilização simbólica; inovação.
Autocrática	Centraliza decisões e diretrizes, com mínima ou nenhuma participação dos liderados.	Autoridade formal; controle rígido; baixa autonomia; obediência; clima de medo ou tensão.
Liberal (laissez-faire)	Concede ampla autonomia à equipe, com mínima intervenção direta do líder.	Liberdade de ação; criatividade; autogestão; pouca supervisão; necessidade de maturidade da equipe.
Democrática	Baseada na participação ativa dos liderados nas decisões e definição de diretrizes.	Comunicação aberta; cooperação; responsabilidade compartilhada; engajamento; clima positivo.
Transformacional	Estimula mudanças por meio de inspiração, valores e desenvolvimento das pessoas.	Motivação; empatia; aprendizagem contínua; orientação por valores; estímulo à mudança.
Servidora	Prioriza o cuidado com os liderados, colocando-se a serviço da equipe.	Humilde; respeito; confiança; ética; foco nas pessoas; liderança por autoridade moral.
Colaboradora	Desenvolve uma estrutura colaborativa horizontal.	Arquiteta uma governança para colaboração; mapeia as barreiras que possam impedir colaboração; constrói as bases para um sistema colaborativo.
Construtora de ambientes de aprendizado	Adota o mindset de crescimento, valorizando o aprendizado contínuo.	Nutre e promove a visão do aprendizado infinito; humildade para aprender continuamente; coloca o aprendizado organizacional como investimento; curiosidade intelectual.
Liderança ambidestra	Capacidade de equilibrar simultaneamente eficiência operacional (explorar o presente) e inovação disruptiva (explorar o futuro).	Equilíbrio no foco em atividades táticas com as estratégicas; desenvolve fronteiras claras entre curto e longo prazo; alia esforço na administração e operação do negócio com sua transformação.

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

A elaboração do quadro também está baseada numa visão mais moderna sobre liderança realizada por Magaldi (2022), onde a gestão do amanhã está em constante mudança e aceleração. A organização comparativa permite visualizar como os diferentes estilos de liderança se distribuem entre abordagens mais orientadas ao controle e à manutenção de processos, e aquelas voltadas à participação, inspiração e desenvolvimento das pessoas.

Observa-se que os estilos de liderança apresentados diferem quanto ao grau de centralização das decisões, à autonomia concedida aos liderados e à forma de condução das relações de trabalho. Enquanto lideranças estratégicas e gerenciais enfatizam, respectivamente, o direcionamento organizacional e execução das atividades, lideranças democráticas, transformacionais e servidoras priorizam a participação, o engajamento e o fortalecimento das relações interpessoais. Em contraste, os estilos autocrático e liberal ocupam posições opostas no espectro de intervenção do líder, variando entre controle excessivo e mínima atuação, ambos com potenciais implicações para o funcionamento das equipes.

De modo geral, os estilos descritos apresentam características específicas que podem ser mais ou menos adequadas conforme o contexto organizacional e a dinâmica das equipes. Assim, a sistematização desses tipos de liderança contribui para uma compreensão mais abrangente das diferentes formas de atuação do líder. Neste contexto, para Magaldi (2022), em seu papel de orquestrador dos esforços da organização rumo à alta performance e geração de resultados, a liderança de uma companhia exerce influência decisiva em sua evolução e tanto pode ser um detrator como um facilitador de toda e qualquer inserção de novas práticas. Magaldi (2022), corrobora com Meneghetti (2022) quando afirma que estamos diante de um novo mundo que demanda um novo pensamento sobre liderança. Também vem ao encontro da visão de Meneghetti (2022), onde o verdadeiro líder é o momento providencial do espírito no mundo, como mão de auxílio para muitos. O líder é exatamente aquele que por meio da inteligência, sabe garantir a função a todos.

O estilo de liderança adotado impacta diretamente os fatores apresentados na NR-17. Lideranças diretivas, que operam sob lógica de comando e controle, estão frequentemente associadas a indicadores de sobrecarga mental, conflitos hierárquicos e insatisfação no trabalho. Em contrapartida, lideranças transformacionais e de suporte emocional tendem a criar ambientes de trabalho psicologicamente seguros, com menor incidência de estresse crônico e maior percepção de justiça organizacional (Bass; Riggio, 2006).

A liderança também influencia na cultura organizacional que muitas vezes exerce influência silenciosa, porém decisiva, sobre a forma como os trabalhadores vivenciam o

cotidiano laboral. Organizações que estimulam competição extrema, metas inalcançáveis ou que penalizam manifestações emocionais tendem a produzir ambientes de trabalho onde os riscos psicossociais são naturalizados e, portanto, não denunciados.

4.3 Impacto da avaliação psicossocial nas lideranças

A introdução da avaliação psicossocial, conforme exigida pela NR-17, impacta diretamente a posição das lideranças dentro da estrutura organizacional. Ao tornar visíveis os efeitos da gestão sobre a saúde dos colaboradores, essas avaliações promovem uma descentralização da responsabilidade, que deixa de recair apenas sobre o setor de RH ou de saúde e passa a incluir os gestores diretos como corresponsáveis pelo bem-estar das equipes.

Esse movimento exige das lideranças o desenvolvimento de competências emocionais e relacionais, como empatia, escuta ativa, regulação de conflitos e transparência comunicacional. Segundo Goleman (2013), tais habilidades são componentes centrais da inteligência emocional e constituem preditores de desempenho superior em cargos de liderança.

A avaliação psicossocial também opera como um instrumento de feedback institucional. Ao evidenciar dados que anteriormente eram subjetivos ou invisíveis, ela permite que líderes ajustem suas práticas com base em evidências, favorecendo uma cultura de aprendizado organizacional contínuo. No entanto, esse processo pode gerar resistência, especialmente em culturas onde a autoridade é associada à infalibilidade. Por isso, é essencial que a implementação das avaliações seja acompanhada de estratégias de sensibilização, formação e suporte às lideranças.

Tanto para Magaldi (2022) e para Meneghetti (2022), o líder deve entender sua importância simbólica para fortalecer os processos organizacionais e não abdica de sua presença e de papéis ativos na busca da evolução. O líder deve reconfigurar a organização para atender as demandas por meio de um sistema colaborativo.

Quadro 3 - Estilos de liderança associados aos riscos psicossociais

Estilo de liderança	Riscos psicossociais mais associados (eSocial)	Medidas preventivas recomendadas (organizacionais)
Autocrática	04.05.001 Estresse excessivo 04.05.005 Conflitos hierárquicos 04.05.007 Assédio 04.05.011 Falta de autonomia	• Revisão do modelo de tomada de decisão • Ampliação da autonomia operacional • Implantação de canais formais de escuta • Treinamento de lideranças em comunicação não violenta • Política organizacional clara de prevenção ao assédio

Gerencial	04.05.001 Estresse 04.05.002 Sobrecarga mental 04.05.003 Alta exigência cognitiva 04.05.008 Demandas divergentes 04.05.009 Multitarefa	• Redefinição de metas e prioridades • Balanceamento carga × tempo • Clareza de papéis e responsabilidades • Revisão de indicadores de desempenho (qualidade × quantidade) • Gestão do ritmo e pausas
Visionária	04.05.003 Alta exigência cognitiva 04.05.008 Demandas divergentes	• Desdobramento claro da visão estratégica em planos operacionais • Alinhamento entre discurso estratégico e recursos disponíveis • Comunicação estruturada das prioridades • Apoio técnico à execução
Estratégica	04.05.009 Multitarefa 04.05.002 Sobrecarga mental	• Planejamento integrado de curto e longo prazo • Definição de fronteiras entre atividades estratégicas e operacionais • Monitoramento contínuo da carga cognitiva • Reavaliação periódica de processos
Liberal (laissez-faire)	04.05.004 Dificuldade de comunicação 04.05.010 Insatisfação no trabalho	• Estabelecimento de diretrizes mínimas claras • Estruturação de rotinas de acompanhamento • Fortalecimento da comunicação interna • Feedback sistemático e orientador
Democrática	<i>Pode atuar como fator protetivo</i> quando mal estruturada: 04.05.008 Demandas divergentes	• Formalização dos processos decisórios • Definição clara de critérios de decisão • Mediação estruturada de conflitos • Garantia de alinhamento entre participação e viabilidade
Transformacional	04.05.006 Demandas emocionais excessivas 04.05.001 Estresse	• Gestão de expectativas emocionais • Limites claros entre envolvimento e sobrecarga • Promoção de suporte organizacional • Monitoramento do desgaste emocional da equipe
Servidora	04.05.006 Demandas emocionais/afetivas	• Definição de limites de responsabilidade emocional • Distribuição equilibrada de demandas • Fortalecimento de redes formais de apoio • Separação entre cuidado e sobrecarga
Colaboradora	04.05.004 Dificuldade de comunicação 04.05.005 Conflitos	• Estruturação de governança colaborativa • Definição clara de papéis • Mediação de conflitos intequipes • Ferramentas formais de comunicação e decisão
Construtora de ambientes de aprendizado	<i>Atua majoritariamente como fator protetivo. Pode mitigar:</i> 04.05.001, 04.05.010	• Estímulo à aprendizagem organizacional contínua • Espaços seguros para erro e melhoria • Capacitação permanente • Valorização do desenvolvimento humano
Liderança ambidestra	04.05.002 Sobrecarga mental 04.05.008 Demandas divergentes	• Separação clara entre exploração (rotina) e exploração (inovação) • Priorização explícita de demandas • Proteção cognitiva das equipes • Gestão ativa de conflitos de metas

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

O Quadro 3 oferece, após a análise, os estilos de liderança associados aos riscos psicossociais. Além disso, várias medidas preventivas foram elaboradas em função dos estilos de liderança.

4.4 Recomendações práticas para as organizações

Com base nos achados discutidos, apresentam-se a seguir algumas recomendações práticas para empresas que desejem alinhar suas práticas de gestão à prevenção dos riscos psicossociais exigidos pela NR-01 e NR-17.

É recomendado que as empresas implementem de maneira sistemática a AEP como uma ferramenta de escuta ativa dos colaboradores e não apenas como uma exigência legal, mas também como uma estratégia de gestão do clima organizacional e de valorização do indivíduo em sua singularidade. Esse processo se alinha com a visão de Meneghetti na Ontopsicologia, que defende que o trabalho deve favorecer a expressão do projeto de vida de cada um. Além disso, selecionar instrumentos validados de avaliação psicossocial com base no tipo de atividade, perfil dos trabalhadores e objetivos da intervenção é fundamental. Também é recomendado que as lideranças sejam capacitadas em relação às competências socioemocionais, como escuta ativa, comunicação empática, resolução de conflitos e promoção de sentido no trabalho, de maneira a fortalecer o engajamento e obter a redução dos riscos psicossociais. Essas são competências indispensáveis para que um líder atue como agente de desenvolvimento e autorrealização do colaborador.

Outra recomendação importante é o estabelecimento de um ciclo contínuo de avaliação e intervenção, com reavaliações periódicas e o monitoramento dos efeitos das ações adotadas. Essa recomendação deve ser articulada entre os setores de saúde, recursos humanos e lideranças, a fim de garantir que a gestão da saúde mental seja compartilhada e não fragmentada. Mesmo que este estudo não apresente o desenvolvimento de ferramentas digitais, é necessário destacar que o uso de tecnologias pode futuramente auxiliar as organizações, de maneira a integrar as estampas de avaliação, geração de relatórios e o acompanhamento de planos de ação. No entanto, é necessário que essas ferramentas sejam compreendidas como um meio, e não como um fim, visto que a qualidade da intervenção depende da sensibilidade dos líderes e da coerência do ambiente organizacional com os valores éticos e humanos que sustentam a saúde mental.

Recomenda-se ainda, o uso de tecnologias como suporte à gestão preventiva. A utilização de plataformas digitais para coleta, análise e interpretação dos dados psicossociais representa um avanço metodológico e estratégico. Aplicativos que integram entrevistas da AEP, aplicação de escalas validadas e geração automatizada de relatórios tornam o processo mais ágil, acessível e auditável. Além disso, essas ferramentas possibilitam a criação de dashboards que segmentam os dados por setores, perfis de risco, unidades e lideranças, favorecendo a tomada de decisões baseadas em evidências. A análise longitudinal permite acompanhar os impactos de intervenções realizadas e revisar planos de ação. Contudo, a adoção de tecnologia não substitui o componente humano da avaliação. A interpretação dos dados requer sensibilidade clínica, conhecimento ergonômico e um olhar ético que valorize a singularidade dos contextos e das pessoas envolvidas. O Quadro 4 correlaciona os riscos

ergonômicos com as possíveis ferramentas para mitigá-los bem como o estilo de liderança mais adaptativo.

Quadro 4 - Correlação entre estilos de liderança associados ao risco

Código eSocial	Risco ergonômico correspondente	Ferramenta de ergonomia mais indicada	Provável tipo de liderança associado ao risco
04.05.001	Excesso de situações de estresse	JSS (Karasek); ERI (Siegrist)	Autocrática; Gerencial
04.05.002	Sobrecarga de trabalho mental	NASA-TLX; ESCAM	Gerencial; Liderança ambidestra
04.05.003	Exigência de alto nível de concentração, atenção e memória	NASA-TLX; MAC-Q	Gerencial; Visionária
04.05.004	Trabalho em condições de difícil comunicação	MPF; MOS.SSS	Autocrática; Gerencial
04.05.005	Excesso de conflitos hierárquicos no trabalho	JSS; ECTF	Autocrática; Gerencial
04.05.006	Excesso de demandas emocionais/afetivas no trabalho	SQR-20; ECO	Servidora; Transformacional
04.05.007	Assédio de qualquer natureza no trabalho	MPF; SQR-20; MOS.SSS	Autocrática
04.05.008	Demandas divergentes (ordens e metas incompatíveis)	JSS; ERI	Gerencial; Liderança ambidestra
04.05.009	Múltiplas tarefas com alta demanda cognitiva	NASA-TLX; ESCAM	Gerencial; Estratégica
04.05.010	Insatisfação no trabalho	WSQ; ERI; JSS	Gerencial; Liberal (laissez-faire)
04.05.011	Falta de autonomia no trabalho	JSS	Autocrática; Gerencial
04.05.999	Outros riscos psicossociais/cognitivos	MPF (triagem); combinação de escalas	Dependente do contexto organizacional

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Líderes comprometidos com a ergonomia tendem a promover uma cultura organizacional voltada à prevenção, ao cuidado com as pessoas e à sustentabilidade dos resultados, favorecendo a consolidação da AEP como instrumento estratégico e não apenas como exigência normativa.

5 Considerações Finais

A análise da obrigatoriedade de avaliação dos riscos psicossociais prevista pela NR-01, a partir das diretrizes da NR-17, evidencia um avanço importante na forma como as empresas brasileiras devem lidar com a saúde mental no trabalho. A exigência normativa representa não apenas um marco regulatório, mas também uma oportunidade de reposicionamento estratégico das lideranças e da cultura organizacional em direção a modelos mais humanos, éticos e sustentáveis.

O presente estudo se propôs a identificar e analisar os tipos de liderança e sua influência nas ocorrências ou mitigações dos riscos psicossociais. Ficou evidenciado que alguns estilos de liderança estão mais alinhados com as questões das NR 17 e NR 01. Adicionalmente, identificaram-se e avaliaram-se ferramentas e instrumentos que apoiam a implementação da AEP. Com base nos achados deste estudo, evidências teóricas e análise normativa, pode-se afirmar que lideranças conscientes, cultura organizacional inclusiva e processos avaliativos sistemáticos são elementos centrais para prevenir o adoecimento mental e promover bem-estar organizacional. A liderança desempenha papel central na implementação das práticas gerenciais, uma vez que é responsável por traduzir diretrizes estratégicas em ações concretas no cotidiano organizacional.

As recomendações práticas às empresas como o estabelecimento de um ciclo contínuo de avaliação e intervenção, com reavaliações periódicas e o monitoramento dos efeitos das ações adotadas trazem enormes benefícios às organizações e a seus colaboradores. Na prática, essas diretrizes contribuem para decisões gerenciais mais fundamentadas, permitem ajustes oportunos nas estratégias implementadas e favorecem a consolidação de uma cultura organizacional orientada ao aprendizado e à melhoria contínua. Além disso, ao alinhar as ações às necessidades reais das pessoas e aos objetivos estratégicos da organização, tais recomendações fortalecem o engajamento, aumentam a eficácia dos processos internos e potencializam a sustentabilidade dos resultados no médio e longo prazo, reforçando a relevância aplicada dos achados deste estudo. Dessa forma, a atuação da liderança é determinante para que as práticas implementadas não se restrinjam ao plano formal, mas sejam efetivamente incorporadas à cultura organizacional e aos resultados alcançados.

Conclui-se, por fim, que a avaliação dos riscos psicossociais, quando realizada com profundidade técnica, sensibilidade institucional e apoio estratégico, pode funcionar não apenas como instrumento de prevenção, mas também como alavanca para a inovação na forma de liderar, organizar e cuidar das pessoas no ambiente de trabalho.

Este trabalho possui algumas limitações inerentes ao método adotado. Por se tratar de uma revisão narrativa, não se propõe à generalização estatística nem à mensuração quantitativa dos efeitos das intervenções psicossociais em larga escala. Para trabalhos futuros, sugere-se a aplicação da tabela de correlação dos estilos de liderança, em estudos de casos para validar sua eficácia.

Referências

- BASS, B. M.; RIGGIO, R. E. **Transformational Leadership**. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. **Norma Regulamentadora. n.º 01: Disposições Gerais e Gerenciamento de Riscos Ocupacionais**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2022.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. **Norma Regulamentadora. n.º 17: Ergonomia**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2020.
- BRASIL. Programa eSocial. **Tabela 23 – Fatores de Riscos do Meio Ambiente do Trabalho**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2022.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel da gestão do talento humano**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- COHEN, S.; WILLS, T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. **Psychological Bulletin**, v. 98, n. 2, p. 310-357, 1985.
- COLQUITT, J. A.; CONLON, D. E.; WESSON, M. J.; PORTER, C. O. L. H.; NG, K. Y. Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. **Journal of Applied Psychology**, v. 86, n. 3, p. 425-445, 2001.
- DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.
- DIAMANTE, S; GRAHL, J. R. Tipos de liderança: definições, objetivos e impactos. **Revista dos Alunos de Administração**, Nova Odessa, SP, v. 1, n. 1, p. 59-77, 2012.
- GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- MAGALDI, S.; SALIBI NETO, J. **Liderança disruptiva: habilidades e competências transformadoras para liderar na gestão do amanhã**. São Paulo: Editora Gente, 2022.
- MENEGHETTI, A. **Ontopsicologia**. 2. ed. Assis: Gráfica Triunfal, 2012.
- MENEGHETTI, A. **Projeto Líder: a inteligência empresarial na ótica de Antonio Meneghetti**. Recanto Maestro, São João do Polêsine, RS: Fundação Antonio Meneghetti, 2022.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Diretrizes sobre fatores psicossociais no trabalho**. Genebra: OIT, 2023.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Mental health at work**. Geneva: WHO, 2022.
- SCHEIN, E. H. **Organizational Culture and Leadership**. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.



Projeção de modelos de comissão em pequenos negócios do setor alimentício: avaliação de alternativas e efeitos sobre a performance comercial e financeira

Vanessa Ellwanger¹
Rafaela Dutra Tagliapietra²
Cristian Alberto Milbradt³

Resumo: O artigo realiza projeções e análises comparativas de diferentes modelos de comissionamento em um pequeno negócio do setor alimentício (cafeteria), com o objetivo de identificar a melhor alternativa para equilibrar a motivação da equipe de vendas e a sustentabilidade financeira da organização. O estudo adota uma abordagem quantitativa, baseada em dados de fluxo de caixa gerencial e projeções de cenários (otimista, moderado e pessimista), aplicando e comparando quatro modelos de remuneração variável: por venda, por faturamento, por margem de lucro bruto e progressivo por faturamento. Os resultados demonstram que modelos fixos (venda e faturamento) podem comprometer a rentabilidade, apresentando um impacto de 3,30% no Lucro Líquido projetado. Em contraste, os modelos flexíveis mostraram-se mais eficientes, com destaque para o modelo por Margem de Lucro Bruto, que se revelou mais resiliente e com menor impacto financeiro (0,67% de redução no Lucro Líquido), e o modelo Progressivo por Faturamento, mais estratégico para o crescimento incremental da receita. Conclui-se que a adoção de um sistema de comissionamento deve ser uma ferramenta de gestão estratégica que integre a remuneração variável à contabilidade gerencial. A recomendação gerencial é a escolha de um modelo alinhado ao estágio da empresa: o Modelo Progressivo por Faturamento é indicado para fases de crescimento que buscam aumentar a receita incremental, e o Modelo por Margem de Lucro Bruto para fases que priorizam a consolidação financeira e a resiliência, garantindo motivação, previsibilidade orçamentária e sustentabilidade de longo prazo.

Palavras-chave: modelos de comissão; rentabilidade financeira; pequenos negócios; cafeteria; fluxo de caixa gerencial.

Projection of commission models in small food-sector businesses: evaluation of alternatives and effects on commercial and financial performance

Abstract: This article presents projections and comparative analyses of different commission models in a small business in the tax sector (cafeteria), aiming to identify the best alternative to balance the motivation of the sales team and the financial sustainability of the organization. The study adopts a quantitative approach, based on management cash flow data and scenario projections (optimistic, moderate, and pessimistic), applying and comparing four variable compensation models: by sales, by revenue, by gross profit margin, and progressive by revenue. The results demonstrate that fixed models (sales and revenue) can compromise profitability, presenting a 3.30% impact on projected Net Profit. In contrast, flexible models proved to be more efficient, especially the Gross Profit Margin model, which proved to be more resilient and with less financial impact (0.67% reduction in Net Profit), and the Progressive by Revenue model, which is more strategic for incremental revenue growth. It is concluded that the adoption of a commission system should be

¹ Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: vanessaellwanger7@gmail.com

² Doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora na Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: rafaela.tagliapietra@amf.edu.br

³ Graduado em Ciências Contábeis e Graduando em Administração pela Faculdade Antonio Meneghetti (AMF). E-mail: albertocristian14@hotmail.com

a strategic management tool that integrates variable rates into management accounting. The management recommendation is to choose a model aligned with the company's stage: the Progressive Revenue-Based Model is indicated for growth phases seeking to increase incremental revenue, and the Gross Profit Margin-Based Model for phases that prioritize financial negotiations and resilience, ensuring motivation, budgetary predictability, and long-term sustainability.

Keywords: commission models; financial profitability; small businesses; coffee shop; managerial cash flow.

Proyección de modelos de comisiones en pequeñas empresas del sector alimentario: evaluación de alternativas y efectos en el desempeño comercial y financiero

Resumen: Este artículo presenta proyecciones y análisis comparativos de diversos modelos de comisiones para una pequeña empresa del sector alimentario (una cafetería), con el objetivo de identificar la mejor alternativa para equilibrar la motivación del equipo de ventas y la sostenibilidad financiera de la organización. El estudio emplea un enfoque cuantitativo basado en datos de flujo de caja y proyecciones de escenarios (optimista, moderado y pesimista), aplicando y comparando cuatro modelos de remuneración variable: por venta, por ingresos, por margen de beneficio bruto y progresivo por ingresos. Los resultados demuestran que los modelos fijos (basados en ventas o ingresos) pueden comprometer la rentabilidad, afectando el beneficio neto proyectado en un 3,30 %. Por el contrario, los modelos flexibles resultaron más eficientes; cabe destacar que el modelo basado en el margen de beneficio bruto demostró mayor resiliencia y un menor impacto financiero (una reducción del 0,67 % en el beneficio neto), mientras que el modelo progresivo por ingresos surgió como una opción más estratégica para el crecimiento incremental de los ingresos. El estudio concluye que la adopción de un sistema de comisiones debe servir como una herramienta de gestión estratégica que integre la remuneración variable con la contabilidad de gestión. La recomendación para la dirección es seleccionar un modelo alineado con la etapa actual de la empresa: el modelo progresivo por ingresos es adecuado para fases de crecimiento orientadas a impulsar el incremento de ingresos, mientras que el modelo basado en el margen de beneficio bruto resulta apropiado para fases que priorizan la consolidación financiera y la resiliencia, garantizando así la motivación, la previsibilidad presupuestaria y la sostenibilidad a largo plazo.

Palabras clave: modelos de comisiones; rentabilidad financiera; pequeñas empresas; cafetería; flujo de caja gerencial.

1 Introdução

O Brasil figura entre os países com maior dificuldade para empreender, ocupando a 109ª posição no relatório *Doing Business 2019*, do Banco Mundial, que avalia a facilidade de fazer negócios em 190 países (Caetano, 2020, p. 5). Mesmo diante desse cenário, o país possui cerca de 6,4 milhões de estabelecimentos, sendo que a grande maioria, aproximadamente 99%, é composta por micro e pequenas empresas (MPEs), responsáveis por gerar 52% dos empregos formais no setor privado, o que equivale a 16,1 milhões de trabalhadores com carteira assinada (IBGE, 2023).

No setor alimentício, a Pesquisa Industrial Mensal de Produção Física indica um crescimento tímido de apenas 1,5% na produção industrial ao longo do ano (IBGE, 2024).

Dentro deste segmento, o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) registrou em 2024 uma alta de 6,29% na alimentação fora do domicílio, com destaque para refeições, que aumentaram 5,70% impactando 0,20 ponto percentual (p.p.), e para lanches, que tiveram elevação de 7,56%, contribuindo com 0,13 p.p. para o índice (IBGE, 2024). Esse cenário evidencia a necessidade de maior atenção à gestão financeira e ao controle dos processos internos (Assi, 2021), especialmente diante de aumentos de preços que podem afetar a rentabilidade das empresas (IBGE, 2024).

A adoção de políticas de controles internos constitui medida essencial para as organizações, pois possibilita a mitigação de riscos, o aprimoramento dos processos e a elevação dos resultados (Assi, 2021). Contudo, muitos proprietários de micro e pequenas empresas não recorrem ao balanço patrimonial ou à demonstração do resultado do exercício (DRE) para avaliar o desempenho de seus negócios ou orientar suas decisões (Benedito, 2024, p. 3), sendo poucos os que utilizam o fluxo de caixa como ferramenta de planejamento e gestão financeira (Benedito, 2024, p. 3).

Nesse contexto, a contabilidade gerencial tem papel fundamental ao fornecer subsídios para decisões que impactam o futuro da organização, destacando a relevância das informações, a necessidade de agir no momento adequado e o acompanhamento do desempenho em nível de segmento, ou seja, de qualquer parte ou atividade da empresa sobre a qual os gestores necessitam de dados relativos a custos, receitas ou lucros para realizar suas análises (Garrison, 2012).

Para alcançar resultados eficazes, as empresas também têm vivenciado transformação significativa no relacionamento entre vendedores e compradores, impulsionada pelas mudanças no ambiente de mercado, caracterizado pelo excesso de oferta e pelo aumento da concorrência. Tal cenário contrasta com a realidade predominante até a década de 1980, quando, em muitos setores da economia, a demanda era equivalente ou até superior à oferta (Alvarez; Carvalho, 2019, p. 3). Nesse contexto, a atividade de vendas estava voltada prioritariamente à captação de novos clientes e à obtenção de resultados de curto prazo, suficiente em mercados pouco explorados e de baixa concorrência, nos quais a rentabilidade das empresas estava fortemente associada ao volume comercializado, prevalecendo uma perspectiva quantitativa nas interações entre vendedores e compradores (Alvarez; Carvalho, 2019, p. 3).

Hoje, contudo, as empresas precisam transformar a “cultura” de vendas como primeiro passo para desenvolver uma equipe de vendas excepcional, sendo necessário oferecer produtos ou serviços realmente diferenciados, capazes de despertar interesse em um

público específico, caso contrário tornam-se mais um competidor que precisa buscar estratégias e recursos para se destacar e aumentar as vendas (Concer, 2021).

Diante desse cenário, o problema de pesquisa consiste em compreender como definir e aplicar percentuais de comissão em empresas do setor alimentício, com foco em uma cafeteria, de forma a equilibrar a motivação e o desempenho da equipe de vendas com a sustentabilidade financeira do negócio. Assim, o objetivo geral da pesquisa é realizar projeções a partir da aplicação da nova comissão nesse segmento, analisando diferentes alternativas de cálculo, avaliando seus impactos sobre a motivação da equipe e a rentabilidade da organização, além de identificar o modelo mais adequado para alinhar o desempenho comercial à sustentabilidade financeira da empresa.

Para atingir o objetivo geral, estabelecem-se como objetivos específicos: i) levantar os modelos de comissão identificados em pesquisas anteriores no segmento alimentício; ii) identificar os principais fatores que influenciam a definição dos percentuais de comissão, considerando aspectos como margem de lucro, metas de vendas, custos operacionais e perfil de mercado; iii) analisar o impacto de diferentes percentuais de comissão sobre a motivação, produtividade e retenção da equipe de vendas; e iv) propor um modelo de aplicação de comissão adequado à realidade do segmento alimentício, conciliando os interesses da gestão e da equipe de vendas.

A justificativa deste estudo reside no fato de que o setor alimentício, caracterizado por intensa competitividade e margens de lucro reduzidas, atribui à forma de remuneração da equipe de vendas papel fundamental para a performance comercial das empresas. O sistema de comissão é amplamente utilizado como estratégia de incentivo, mas sua aplicação deve ser cuidadosamente planejada para não comprometer a saúde financeira da empresa. Esse desafio torna-se ainda mais relevante em regiões com predominância de pequenas e médias empresas, em que definir um modelo de comissão capaz de equilibrar a motivação da equipe com a sustentabilidade do negócio representa um fator estratégico. Nesse sentido, o estudo busca contribuir para a gestão integrada de pessoas e finanças, oferecendo subsídios teóricos e práticos às empresas do setor alimentício local e constituindo referência potencial para outras organizações da área.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Pequenos negócios e seus desafios no mercado

Cada vez mais brasileiros buscam empreender e gerir seu próprio negócio e, conforme a pesquisa de 2018 do *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM), com patrocínio do Sebrae, 38% da população adulta está envolvida em um empreendimento próprio ou em processo de criação de um, número que corresponde a 52 milhões de pessoas e que é superior à quantidade de trabalhadores formais no país (GEM, 2018).

À medida que a população aumenta, cresce também a quantidade de empresas, uma vez que esse processo amplia as oportunidades de negócios baseadas nas necessidades e preferências sociais, de modo que os empreendimentos de pequeno e médio porte assumem papel relevante na geração de renda, na criação de empregos e na elevação da qualidade de vida de empreendedores e trabalhadores, favorecendo, assim, o fortalecimento da economia nacional (Sousa; Neto, 2018).

As micro e pequenas empresas (MPEs) desempenham um papel significativo na economia global, representando entre 95% e 98% dos empreendimentos registrados em diversos países (Marchesnay, 2003), e no Brasil esse percentual é ainda maior, correspondendo a 99% dos estabelecimentos e empregando mais da metade da força de trabalho formal (São Paulo, 2014). Diante dessa relevância econômica, as transformações recentes vêm impondo novas demandas às MPEs, principalmente no que se refere à necessidade de aumentar a eficiência, a qualidade e a flexibilidade, e, mais do que isso, essas mudanças estão relacionadas à capacidade dessas empresas de inovar (Azevedo Filho; Almeida; Palma, 2014).

Contudo, o elevado número de empresas não significa que todas sejam bem-sucedidas, sendo de conhecimento geral que aproximadamente 50% delas encerram suas atividades nos primeiros cinco anos de existência e, em certos casos, esses empreendedores considerados até “afortunados”, pois grande parte dos negócios que continuam em operação podem ser enfrenta o de dívidas, enquanto seus gestores lidam com altos níveis de estresse (Michalowicz, 2019). Ainda assim, os pequenos empreendimentos exercem, antes mesmo de seu impacto econômico, uma função social essencial ao proporcionar emprego e geração de renda, e é importante destacar que, em muitos casos, a escolha por iniciar um negócio implica a utilização de grande parte, ou até mesmo da

totalidade, das economias acumuladas pelo empreendedor e seus familiares (Sousa; Neto, 2018).

Essa dinâmica torna-se ainda mais complexa quando se observa setores estratégicos como o de alimentos, em que Adachek, Ma e Sexton (2023) e Dautkanov, Dautkanova e Mussayeva (2022) ressaltam que o setor enfrenta elevados níveis de risco, cujos efeitos são potencializados pelas especificidades dessa atividade econômica. De acordo com Amirgaliyeva *et al.* (2025), as inovações na indústria de alimentos têm como propósito central enfrentar desafios relacionados à melhoria da qualidade e da segurança dos produtos alimentícios, especialmente aqueles de relevância social e essencial, de modo que entre as prioridades estratégicas do setor se destaca a busca por soluções para os problemas de substituição de importações e para o aumento da eficiência no uso de recursos, objetivos que são, em grande medida, alcançados por meio da introdução de novas formulações e tecnologias de produção, bem como pela modificação de operações tecnológicas específicas.

2.2 Gestão de vendas e a saúde financeira do negócio

Há algumas décadas, o foco dos negócios estava em vender a maior quantidade possível de produtos ou serviços para cada cliente, independentemente da necessidade real do consumidor ou da forma como a venda era realizada, prática que permitia às empresas resolver temporariamente o problema de reduzir estoques e aumentar o lucro no mês; entretanto, o cliente que recebia um produto desnecessário ou em quantidade excessiva tendia a formar uma percepção negativa da empresa, tornando-se improvável que voltasse a comprar e, conseqüentemente, para continuar crescendo e mantendo a lucratividade, a empresa enfrentava o desafio constante de conquistar novos clientes, já que os antigos deixavam de realizar novas compras (Oliveira, 2019).

Para conter tais desafios e assegurar a sustentabilidade do negócio, é necessário que a empresa, ao definir metas e objetivos de curto, médio e longo prazos, adote medidas, indicadores e métricas que possibilitem avaliar seu desempenho, seus resultados e o valor gerado para a sociedade. Esse processo é fundamental não apenas para corrigir eventuais desvios em relação ao planejamento estabelecido, mas também para fornecer retroalimentação e fortalecer o engajamento quando a condução dos negócios ocorre de forma satisfatória (Chiavenato, 2022), além de exigir uma administração eficiente, condição indispensável para garantir a continuidade e o sucesso empresarial (Nogueira, 2021).

Quando o único objetivo é realizar uma venda, alguns aspectos importantes para o cliente podem ser negligenciados, comprometendo a qualidade do atendimento e reduzindo a interação a um simples pedido; por isso, o foco deve ser direcionado à conquista e fidelização do cliente e não apenas à conclusão de uma transação, transformando a abordagem imediatista em uma perspectiva voltada para o desenvolvimento de relacionamentos a médio e longo prazo (Alvarez; Carvalho, 2019, p. 28).

Ademais, à medida que os custos de produção se elevam, intensifica-se o impacto sobre o desempenho financeiro da empresa, o que se relaciona tanto à sua capacidade de repassar aumentos de custos aos preços dos produtos e serviços quanto à redução da geração marginal de resultados, uma vez que parte expressiva da receita tende a ser comprometida com despesas produtivas que, em geral, apresentam baixa redução mesmo diante do aumento de curto prazo no volume de vendas (Matias, 2017).

Desse modo, o valor de uma organização é formado, mantido ou reduzido pelas decisões gerenciais em diferentes níveis, abrangendo desde a formulação estratégica até a execução das operações cotidianas, sendo maximizado quando a administração estabelece sua estratégia e objetivos de modo a equilibrar adequadamente as metas organizacionais, como crescimento ou retorno, com os riscos associados (Coso, 2004).

Por fim, na avaliação financeira de um empreendimento, a análise da rentabilidade revela-se mais relevante do que a simples análise da lucratividade, pois não se restringe a mensurar os ganhos em relação ao lucro obtido sobre as vendas, mas busca demonstrar os resultados alcançados a partir dos investimentos aplicados no negócio (Bruni, 2018).

2.3 Fluxo de caixa e projeções financeiras como auxílio na tomada de decisões

A sobrevivência e o êxito de uma organização estão condicionados à manutenção da liquidez em seu fluxo de caixa, assegurando o cumprimento das obrigações financeiras em cenários de inflação ou recessão e garantindo a continuidade das operações, sendo a gestão dos fluxos monetários tão relevante quanto a própria capacidade produtiva e comercial da entidade (Silva, 2022). O fluxo de caixa é definido como um instrumento que evidencia todas as entradas e saídas financeiras da organização, abrangendo receitas e despesas classificadas de acordo com sua destinação às atividades operacionais, de investimento ou de financiamento, sempre em associação ao fator tempo (Salim *et al.*, 2004, p. 172), de modo que, com sua elaboração antecipada, o gestor consegue prever possíveis déficits ou excessos de recursos financeiros, identificar os compromissos a serem honrados no período

e estimar os ingressos de numerário provenientes de vendas à vista e de recebimentos de clientes que efetuam compras a prazo (Tófoli, 2008, p. 69).

Embora o fluxo de caixa projetado ou orçado forneça uma referência para o planejamento financeiro, sua correspondência com o fluxo de caixa realizado é frequentemente limitada, evidenciando um descompasso entre teoria e prática, pois enquanto as projeções estimam recebimentos, pagamentos e saldos futuros, o fluxo de caixa realizado reflete os valores efetivamente ocorridos, baseando-se em séries históricas indispensáveis para avaliar a segurança e o momento dos fluxos futuros, conforme definido pelo CPC 03 do Comitê de Pronunciamentos Contábeis. Na prática, entretanto, esse cenário ideal de liquidez raramente se concretiza devido a frustrações nas vendas, atrasos nos recebimentos de clientes e nos pagamentos a fornecedores, o que torna improvável que o fluxo de caixa realizado corresponda exatamente ao previsto (Benedito, 2024).

Para que o fluxo de caixa constitua uma referência de gestão, é necessário que seja possível mensurar os efeitos das decisões gerenciais sobre o nível de liquidez, ampliar o horizonte de projeção para proporcionar uma visão futura mais abrangente da empresa, acompanhar os processos vigentes e realizar revisões contínuas diante de eventuais mudanças nos negócios, sendo a integridade das informações financeiras utilizadas nos cálculos, premissas, cenários e dados operacionais essencial tanto para a avaliação financeira quanto para a auditoria, quando requerida (Silva, 2022). Nesse sentido, a construção de fluxos de caixa projetados em diferentes cenários, sejam eles otimista, moderado ou pessimista, constitui ferramenta essencial para a avaliação de projetos empresariais, permitindo que gestores antecipem variações econômicas e tomem decisões mais fundamentadas, uma vez que a análise detalhada dos cenários oferece subsídios estratégicos para o processo decisório (Lima, 2015). De forma complementar, a análise do comportamento da margem operacional de uma empresa ao longo de diferentes períodos possibilita compreender como alterações na composição dessa margem impactaram o desempenho em exercícios anteriores e, sobretudo, permite identificar mudanças relevantes na capacidade de geração de resultados futuros da atividade (Matias, 2017). Nesse contexto, as informações contábeis representam o principal produto de qualquer sistema contábil e sua utilidade para os usuários depende diretamente das qualidades e atributos dessas informações, destacando-se entre elas os dados provenientes da demonstração dos fluxos de caixa operacionais em razão de sua relevância estratégica e valor informacional (Abdallah *et al.*, 2025).

De acordo com Graham, Harvey e Rajgopal (2005), os gestores consideram o fluxo de caixa como o segundo indicador mais relevante para o mercado avaliar o desempenho de uma empresa, sendo que em situações de proximidade com dificuldades financeiras o Caixa de Fluxo Operacional (CFO) é tratado como mais importante do que os lucros. Assim, as corporações que buscam maximizar seus lucros dedicam-se constantemente à melhoria de seu desempenho, de modo que empresas com ganhos mais elevados tendem a atrair maior interesse de investidores em comparação àquelas com resultados inferiores, e os lucros reportados nos demonstrativos financeiros tornam-se elementos centrais para orientar decisões estratégicas organizacionais (Al-Absy *et al.*, 2020).

2.4 Fluxo de caixa e projeções financeiras como auxílio na tomada de decisões

A sobrevivência e o êxito de uma organização estão condicionados à manutenção da liquidez em seu fluxo de caixa, assegurando o cumprimento das obrigações financeiras em cenários de inflação ou recessão e garantindo a continuidade das operações, sendo a gestão dos fluxos monetários tão relevante quanto a própria capacidade produtiva e comercial da entidade (Silva, 2022). O fluxo de caixa é definido como um instrumento que evidencia todas as entradas e saídas financeiras da organização, abrangendo receitas e despesas classificadas de acordo com sua destinação às atividades operacionais, de investimento ou de financiamento, sempre em associação ao fator tempo (Salim *et al.*, 2004, p. 172), de modo que, com sua elaboração antecipada, o gestor consegue prever possíveis déficits ou excessos de recursos financeiros, identificar os compromissos a serem honrados no período e estimar os ingressos de numerário provenientes de vendas à vista e de recebimentos de clientes que efetuam compras a prazo (Tófoli, 2008, p. 69).

Embora o fluxo de caixa projetado ou orçado forneça uma referência para o planejamento financeiro, sua correspondência com o fluxo de caixa realizado é frequentemente limitada, evidenciando um descompasso entre teoria e prática, pois enquanto as projeções estimam recebimentos, pagamentos e saldos futuros, o fluxo de caixa realizado reflete os valores efetivamente ocorridos, baseando-se em séries históricas indispensáveis para avaliar a segurança e o momento dos fluxos futuros, conforme definido pelo CPC 03 do Comitê de Pronunciamentos Contábeis. Na prática, entretanto, esse cenário ideal de liquidez raramente se concretiza devido a frustrações nas vendas, atrasos nos recebimentos de clientes e nos pagamentos a fornecedores, o que torna improvável que o fluxo de caixa realizado corresponda exatamente ao previsto (Benedito, 2024).

Para que o fluxo de caixa constitua uma referência de gestão, é necessário que seja possível mensurar os efeitos das decisões gerenciais sobre o nível de liquidez, ampliar o horizonte de projeção para proporcionar uma visão futura mais abrangente da empresa, acompanhar os processos vigentes e realizar revisões contínuas diante de eventuais mudanças nos negócios, sendo a integridade das informações financeiras utilizadas nos cálculos, premissas, cenários e dados operacionais essencial tanto para a avaliação financeira quanto para a auditoria, quando requerida (Silva, 2022). Nesse sentido, a construção de fluxos de caixa projetados em diferentes cenários, sejam eles otimista, moderado ou pessimista, constitui ferramenta essencial para a avaliação de projetos empresariais, permitindo que gestores antecipem variações econômicas e tomem decisões mais fundamentadas, uma vez que a análise detalhada dos cenários oferece subsídios estratégicos para o processo decisório (Lima, 2015). De forma complementar, a análise do comportamento da margem operacional de uma empresa ao longo de diferentes períodos possibilita compreender como alterações na composição dessa margem impactaram o desempenho em exercícios anteriores e, sobretudo, permite identificar mudanças relevantes na capacidade de geração de resultados futuros da atividade (Matias, 2017). Nesse contexto, as informações contábeis representam o principal produto de qualquer sistema contábil e sua utilidade para os usuários depende diretamente das qualidades e atributos dessas informações, destacando-se entre elas os dados provenientes da demonstração dos fluxos de caixa operacionais em razão de sua relevância estratégica e valor informacional (Abdallah *et al.*, 2025).

De acordo com Graham, Harvey e Rajgopal (2005), os gestores consideram o fluxo de caixa como o segundo indicador mais relevante para o mercado avaliar o desempenho de uma empresa, sendo que em situações de proximidade com dificuldades financeiras o Caixa de Fluxo Operacional (CFO) é tratado como mais importante do que os lucros. Assim, as corporações que buscam maximizar seus lucros dedicam-se constantemente à melhoria de seu desempenho, de modo que empresas com ganhos mais elevados tendem a atrair maior interesse de investidores em comparação àquelas com resultados inferiores, e os lucros reportados nos demonstrativos financeiros tornam-se elementos centrais para orientar decisões estratégicas organizacionais (Al-Absy *et al.*, 2020).

2.5 O perfil do novo vendedor

O objetivo central de uma empresa deve ser criar um ambiente de mercado e de trabalho no qual todos sejam tratados com respeito e consideração, de acordo com suas expectativas, garantindo que as relações comerciais sejam benéficas tanto para quem compra quanto para quem vende produtos e serviços (Futrell, 2014), entretanto, nos últimos anos, o cenário de estabilidade do ambiente de mercado foi alterado por fatores inesperados, tais como a guerra comercial entre Estados Unidos e China, a pandemia de COVID-19 e o conflito Rússia-Ucrânia, gerando expressiva turbulência nos sistemas econômicos globais (Rapaccini *et al.*, 2020; Bougias *et al.*, 2022).

A instabilidade do mercado, associada à imprevisibilidade das preferências dos consumidores, constitui um dos principais fatores no ambiente de negócios contemporâneo, influenciando de forma significativa a demanda essencial do mercado (Li, 2022), de modo que os vendedores desempenham papel estratégico, influenciando diretamente o comportamento da demanda (Coughlan, 1993; Mantrala *et al.*, 2010) e, diante disso, torna-se essencial que as organizações elaborem planos de remuneração eficientes, capazes de potencializar a motivação desses profissionais (Zhou *et al.*, 2025).

Atualmente, as organizações reconhecem que os vendedores correspondem às próprias empresas, enquanto os compradores se configuram como clientes, consumidores ou usuários, e os concorrentes são outras organizações que disputam a preferência do mesmo público, intensificando a dinâmica de mercado e impulsionando a busca por diferenciação e vantagem competitiva (Chiavenato, 2022, p. 41), sendo essencial que o vendedor incorpore a marca de maneira profunda, estabelecendo uma identificação genuína, o que pode ser ilustrado pela metáfora de um indivíduo que, questionado sobre seu amor, afirmava vivenciá-lo apenas nos momentos em que respirava, evidenciando a intensidade e profundidade da relação que deve existir entre a marca e o representante comercial (Silva, 2020).

No entanto, a maior parte dos vendedores tende a priorizar o fechamento do pedido e, em seguida, buscar cumprir o prazo estabelecido, acreditando que dessa forma a venda estaria garantida, mas é preciso questionar se essa prática realmente contribui para conquistar o cliente de forma duradoura, considerando que as relações comerciais funcionam como uma engrenagem, na qual cada elemento depende do outro, de modo que, se a necessidade do cliente não for plenamente atendida, é provável que ele também não cumpra seus compromissos, comprometendo a confiança e frustrando a expectativa de estabelecer

um fornecedor confiável (Alvarez; Carvalho, 2019, p. 28).

Em contextos de elevada competitividade, nos quais os aspectos diferenciadores influenciam a decisão de compra do consumidor, a qualificação do profissional de vendas constitui elemento estratégico para a competitividade organizacional (Oliveira, 2019), sendo que Kotler e Keller (2012) enfatizam que a captação de vendedores qualificados está condicionada à implementação de políticas de remuneração atrativas, e, nesse sentido, um aspecto essencial na contratação de um bom vendedor está na definição da forma de compensação financeira, que deve estar em sintonia com o objetivo geral de marketing da empresa, uma vez que exerce simultaneamente função motivacional e orientadora das atividades (Concer, 2021, p. 47).

2.6 Modelos de comissionamento

Diante da instabilidade do mercado, torna-se urgente que as empresas elaborem modelos de remuneração mais resilientes, entendendo-se a resiliência como a habilidade de responder e se restabelecer de maneira rápida e eficaz frente a situações de interrupção (Huang *et al.*, 2023), e, nesse contexto, a comissão constitui um dos principais pilares da remuneração de vendedores, funcionando não apenas como incentivo financeiro, mas também como ferramenta estratégica para motivar e direcionar a produtividade da equipe (Concer, 2021). Entre os modelos mais comuns, destacam-se a comissão por venda, simples e amplamente utilizada em varejo, baseada em percentual sobre cada unidade vendida; a comissão por faturamento, calculada sobre a receita total da equipe, reforçando o espírito de colaboração; a comissão por margem de lucro, que considera os custos de produção e remunera em função do desempenho coletivo; a comissão por recebimento, vinculada às entradas de caixa, indicada para vendas a prazo; e o bônus por rendimento, flexível e atrelado a resultados específicos além das vendas, como inovação ou comunicação.

No que se refere aos modelos de remuneração absoluta atrelados ao volume de vendas, a literatura apresenta diferentes abordagens, sendo que Kalra *et al.* (2003) analisaram um sistema de comissão fundamentado na satisfação do cliente, enquanto Lee e Yang (2013) estudaram um formato baseado em cotas aplicado a uma empresa com dois vendedores. De forma complementar, Chu e Lai (2013) propuseram uma estratégia de contratação da força de vendas considerando cotas e níveis de estoque, e Yang *et al.* (2020) avançaram nessa discussão ao avaliar um esquema de remuneração do tipo “linear-quadrático-linear”, inspirado no trabalho de Steenburgh e Ahearne (2012), que havia

sugerido recompensar os vendedores a partir de níveis de desempenho segmentados em três categorias.

Nos últimos anos, o tema da remuneração relativa tem recebido atenção crescente na literatura, sendo que Savva *et al.* (2019) analisaram a competição entre monopolistas, em que a remuneração de cada um é definida a partir do custo médio de produção dos demais, destacando o papel da compensação por critérios na redução do tempo de espera. Essa forma de competição também tem sido investigada em diferentes contextos, como na busca pela redução de custos (Farah, 2019) e na elevação da qualidade (Tangerås, 2009), e, mais recentemente, Han *et al.* (2022) examinaram como a avaliação de desempenho relativo, realizada por acionistas, influencia gestores no que se refere ao compartilhamento de riscos.

No estudo de Zhou *et al.* (2025), é realizada uma comparação entre dois modelos de remuneração: baseado em quantidade (tipo Q) e baseado em porcentagem (tipo P), sendo que, no modelo do tipo Q, a empresa primeiro estabelece e comunica a taxa de comissão, enquanto no tipo P o valor total da compensação é definido posteriormente. A remuneração do tipo Q caracteriza-se como absoluta, pois as decisões dos vendedores são independentes, uma vez que o pagamento recebido resulta do produto entre a taxa de comissão previamente definida e a quantidade de vendas realizada por cada profissional, ao passo que a remuneração do tipo P configura-se como relativa, na qual os vendedores competem entre si para obter uma parcela do valor total disponível, sendo seus ganhos calculados em função do desempenho em comparação com os esforços dos demais profissionais.

2.7 A evolução do consumo de café

O consumo de café está profundamente inserido nas tradições culturais de várias sociedades internacionais (Tucker, 2017). Considerada uma das bebidas mais populares e consumidas mundialmente (Setiyorini *et al.*, 2023). Com o avanço da globalização, a cultura do café passou a ser reinterpretada em diferentes realidades socioculturais, influenciando e, simultaneamente, sendo influenciada pelas identidades locais e globais, que se reconfiguram por meio das práticas de consumo dessa bebida (Grinshpun, 2014).

No contexto da globalização, o ato de tomar café em ambientes públicos consolidou-se como um costume difundido em cidades e sociedades de perfil cosmopolita em diferentes partes do mundo (Hazaee, 2025). Do mesmo modo, na Arábia Saudita, o café ocupa um papel central no dia a dia e é tradicionalmente ligado à hospitalidade, sendo comum servi-lo ao receber visitas em casa (Al-Hussam *et al.*, 2020). A compreensão da

relação entre as práticas associadas ao consumo de café e os processos de construção identitária proporciona importantes subsídios para a análise das complexidades inerentes às dinâmicas culturais e às interações sociais na sociedade contemporânea (Hazaea, 2025).

Efetivamente, o café percorreu um processo evolutivo marcado por sucessivos aprimoramentos em sua qualidade, resultado de avanços na torrefação, nos métodos de preparo, na inovação dos processos de obtenção e na própria experiência oferecida pelas cafeterias (Morland, 2017). Além disso, no século XXI emergiu a denominada ‘terceira onda’ de cafeterias, frequentemente associada ao conceito de ‘café de especialidade’ (Morland, 2017). Esse movimento desenvolveu-se em articulação com novos parceiros do setor, como torrefadores especializados e fornecedores de equipamentos, que contribuíram para sua consolidação (Manzo, 2014; Morland, 2017).

O chamado café de especialidade apoia-se em princípios ligados aos valores organizacionais e às práticas de gestão do negócio, destacando-se pela ênfase na rastreabilidade da cadeia de fornecimento, no estilo particular de torrefação, na preparação técnica realizada por baristas qualificados e na comunicação da trajetória do produto seja por meio de notas sensoriais, informações em quadros de cardápio ou pelo próprio serviço oferecido (Morland, 2017).

Com efeito, o componente de serviço desempenha papel essencial na construção do caráter atrativo dos cafés e de seus estabelecimentos, influenciando diretamente o aprimoramento das ofertas e a definição de temas vinculados ao turismo (Vu *et al.*, 2024). Conforme observado por Rashid *et al.* (2021) em estudo realizado com frequentadores de cafeterias, a qualidade da experiência de atendimento mantém forte relação tanto com o valor experiencial percebido quanto com a fidelização dos clientes.

3 Método

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, modalidade que tem como finalidade apresentar de forma detalhada as características de uma população ou fenômeno específico, podendo ainda analisar possíveis relações entre variáveis, sendo amplamente utilizada em investigações aplicadas e profissionais (Gil, 2022). Nesse sentido, o estudo tem por objetivo delinear e analisar os impactos decorrentes da aplicação de novos percentuais de comissão sobre o desempenho comercial e a sustentabilidade financeira da organização.

Adota-se uma abordagem de natureza quantitativa, a qual possibilita a mensuração objetiva e a comparação entre diferentes cenários projetados, caracterizando-se pela

aplicação de procedimentos sistemáticos de mensuração tanto na fase de coleta quanto na de análise dos dados, valendo-se de técnicas estatísticas que abrangem desde medidas elementares, como percentuais, médias e desvios-padrão, até métodos de maior complexidade, como correlação e regressão (Richardson, 2015, p. 70).

A coleta de dados será realizada a partir de fontes secundárias, compreendendo registros internos de uma pequena empresa do segmento alimentício, atuando no comércio de cafeteria, localizada na região central do Rio Grande do Sul. Os registros incluíram os históricos de vendas, valores de comissões pagas, margens de contribuição, indicadores de desempenho da equipe comercial e relatórios financeiros. Tais informações serão sistematizadas em planilhas eletrônicas e analisadas utilizando o software Microsoft Excel, possibilitando a realização de análises estatísticas descritivas, com cálculo de médias, percentuais e comparações de variação, bem como projeções sobre os resultados financeiros e comerciais frente a diferentes modelos de comissão.

Para o desenvolvimento do estudo, inicialmente, realizou-se uma revisão da literatura sobre modelos de comissão, com o objetivo de compreender as diferentes alternativas de cálculo e suas aplicações práticas, além de identificar suas relações com a motivação da equipe de vendas e os efeitos sobre a sustentabilidade financeira da organização. Nesse mesmo momento, buscou-se compreender como a distribuição das comissões influencia o desempenho comercial e de que maneira essa variável pode impactar as projeções de faturamento e rentabilidade.

Em seguida, procedeu-se à coleta de dados junto à empresa participante, obtendo-se relatórios de fluxo de caixa referentes ao período de julho de 2024 a junho de 2025, bem como a identificação do percentual de lucro almejado pelo negócio. Os dados coletados foram sistematizados em planilhas eletrônicas e serão analisados por meio do *software Microsoft Excel*, utilizando-se recursos do programa para organizar, tratar e visualizar os resultados de forma clara e objetiva. Com base na Figura 1, a análise dos resultados viabilizará a identificação do modelo de comissão mais adequado para alinhar a motivação da equipe de vendas à rentabilidade organizacional, oferecendo suporte para recomendações estratégicas acerca de sua implementação.

Figura 1 - Impacto das alternativas de comissão



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

4 Resultados e Discussão

4.1 Contextualização da empresa e análise da estrutura financeira

A companhia estudada no presente trabalho constitui de uma cafeteria de pequeno porte do ramo de alimentos, com um ano de existência ao final do período de referência. A oportunidade de negócio foi fundada a partir de produtos de produção própria e o atendimento customizado ao cliente, no intuito de se diferenciar pela experiência proporcionada ao consumidor final, um traço distintivo de microempresas que buscam atrair a clientela local para garantir o retorno do público.

Como se trata de uma empresa em fase inicial, os resultados financeiros refletem o processo de consolidação no mercado e o esforço de equilíbrio entre crescimento de faturamento, controle de custos e geração de rentabilidade, especialmente em um setor caracterizado por forte sazonalidade e margens reduzidas (Sousa; Neto, 2018). A Figura 2 apresenta a estrutura financeira da cafeteria com base no Fluxo de Caixa Gerencial do primeiro ano de operações.

Os resultados apresentados pelo Fluxo de Caixa Gerencial evidenciam que a empresa obteve um faturamento anual de R\$ 2.849.602,95, com uma média mensal aproximada de R\$ 237.466,91. Tal desempenho pode ser considerado satisfatório para o primeiro ano de operação, sobretudo por se tratar de um segmento que depende fortemente do fluxo

constante de clientes e que apresenta variações expressivas ao longo dos meses, aspecto refletido pelo desvio-padrão de R\$ 112.905,57.

No que se refere aos custos operacionais, o montante totalizou R\$ 1.687.917,96, correspondendo 59,23% do faturamento. Essa proporção é típica em micro e pequenas empresas do ramo alimentício, em razão da relevância dos gastos com insumos e mão de obra relacionadas à produção e ao atendimento ao público. Esse cenário reforça a importância de um controle rigoroso sobre o Custo dos Produtos Vendidos (CPV), aspecto destacado por Matias (2017) como essencial para assegurar a rentabilidade e a sustentabilidade do negócio.

O lucro bruto médio de R\$ 96.807,08, equivalente a aproximadamente 40,77% do faturamento, evidencia uma boa eficiência operacional, embora ainda limitada pelo impacto dos custos. As despesas operacionais, que totalizaram R\$ 206.043,65 no período, com média mensal de R\$ 17.170,30, que consome 7,23% da receita, apresentaram um desvio-padrão de R\$ 9.330,45, o que sugere oscilações pontuais, possivelmente associadas a campanhas promocionais que aumentam os gastos ou à variação de preços e quantidade de insumos.

No que se refere aos investimentos, o montante anual de R\$ 80.053,52 demonstra a preocupação da empresa em reinvestir parte de seu capital no aprimoramento de processos, infraestrutura e ações de marketing, estratégia coerente com a fase de consolidação e fortalecimento da marca. Por sua vez, o resultado antes das despesas financeiras, de R\$875.587,82, em média mensal de R\$ 72.965,65 (30,84%), evidencia uma margem operacional sólida, compatível com o desempenho esperado para negócios de pequeno porte no setor de alimentação.

O resultado do exercício totalizou R\$ 864.496,13, com média mensal de R\$ 72.041,34. Esse desempenho do negócio indicou que, mesmo em fase de estruturação, a cafeteria apresentou uma rentabilidade média de 30,45%, resultado considerado positivo diante do contexto inicial e dos custos associados à implantação do negócio.

Entretanto, o desvio-padrão de R\$ 56.961,74 no resultado líquido revela que a lucratividade ainda apresenta volatilidade, característica comum em empreendimentos do setor de alimentação fora do lar, cuja demanda é fortemente influenciada por fatores sazonais, como feriados, condições climáticas e períodos de maior fluxo de consumidores (IBGE, 2024).

Figura 2 - Estrutura financeira da empresa

DRE	TOTAL	MÉDIA	AV	MÍNIMO	MÁXIMO	DESVIO PADRÃO
(+) FATURAMENTO	R\$ 2.849.602,95	R\$ 237.466,91	100%	R\$ 92.062,36	R\$ 417.953,19	R\$ 112.905,57
(-) CUSTOS	R\$ 1.687.917,96	R\$ 140.659,83	59.23%	R\$ 65.934,89	R\$ 248.227,35	R\$ 62.764,15
(=) LUCRO BRUTO	R\$ 1.161.684,99	R\$ 96.807,08	40.77%	R\$ 2.816,38	R\$ 194.480,49	R\$ 63.109,78
(-) DESPESAS OPERACIONAIS	R\$ 206.043,65	R\$ 17.170,30	7.23%	R\$ 7.985,14	R\$ 39.574,54	R\$ 9.330,45
(-) INVESTIMENTO	R\$ 80.053,52	R\$ 6.671,13	2.81%	R\$ 0,00	R\$ 14.204,36	R\$ 5.158,70
(=) RESULTADO ANTES DO RESULTADO FINANCEIRO	R\$ 875.587,82	R\$ 72.965,65	30.84%	-R\$ 8.679,37	R\$ 152.790,70	R\$ 56.680,59
(-) RESULTADO FINANCEIRO	R\$ 11.091,69	R\$ 924,31	0.39%	R\$ 93,47	R\$ 4.480,92	R\$ 1.310,55
(=) RESULTADO DO EXERCÍCIO	R\$ 864.496,13	R\$ 72.041,34	30.45%	-R\$ 10.987,41	R\$ 152.644,79	R\$ 56.961,74

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

4.2 Análise comparativa e impacto dos modelos de comissão

A projeção dos resultados financeiros da cafeteria foi realizada considerando o período de julho de 2024 a junho de 2025, com base nas demonstrações de resultado e na estrutura financeira apresentada anteriormente. Três modelos de comissionamento foram aplicados de forma independente: por venda, por faturamento e por margem de lucro, com o objetivo de avaliar seus efeitos sobre o faturamento, o lucro líquido e a sustentabilidade financeira da empresa.

4.2.1 Modelo de comissão por venda

O modelo de comissão por venda, amplamente adotado em micro e pequenos negócios (CONCER, 2021), foi estruturado com um percentual de 1% incidente sobre a proporção de vendas ocorridas por cada funcionário no mês. Para fins de projeção, considerou-se uma equipe composta por dois funcionários, cada um com remuneração mensal de R\$ 1.600,00, totalizando R\$ 3.200,00 em salários destinados ao setor de vendas. Adicionalmente, estimou-se que o Funcionário 1 seja responsável por 60% do volume total de vendas, enquanto o Funcionário 2 realize os 40% restantes da receita mensal, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Dados para cálculo do modelo de comissão por venda

<i>Funcionários</i>	Salário	Venda mensal	Proporção de venda
<i>Funcionário 1</i>	R\$ 1.600,00	R\$ 142.480,15	60%
<i>Funcionário 2</i>	R\$ 1.600,00	R\$ 94.986,77	40%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nesse formato, o incentivo ao vendedor está diretamente atrelado ao volume de vendas, o que tende a elevar o número de pedidos, mas nem sempre aumenta a margem de lucro. Considerando o faturamento médio mensal de R\$ 237.466,91, o repasse total aos vendedores seria de R\$ 2.374,67 por mês, totalizando R\$ 28.496,03 anuais. O lucro líquido projetado reduziria de R\$ 864.496,13 para R\$ 836.000,10, representando uma diminuição de 3,30% na rentabilidade anual conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Impacto do modelo de comissão por venda no fluxo de caixa

MODELO POR VENDA			1% Percentual de comissão			
DRE	TOTAL	MÉDIA	POR VENDA - Mensal	POR VENDA - Anual	Diferença mensal	Variação
(+) FATURAMENTO	R\$ 2.849.602,95	R\$ 237.466,91	R\$ 237.466,91	R\$ 2.849.602,95	R\$ 0,00	0%
(-) CUSTOS	R\$ 1.687.917,96	R\$ 140.659,83	R\$ 140.659,83	R\$ 1.687.917,96	R\$ 0,00	0%
(=) LUCRO BRUTO	R\$ 1.161.684,99	R\$ 96.807,08	R\$ 96.807,08	R\$ 1.161.684,99	R\$ 0,00	0%
(-) DESPESAS OPERACIONAIS	R\$ 206.043,65	R\$ 17.170,30	R\$ 19.544,97	R\$ 234.539,68	R\$ 2.374,67	13.83%
Comissão de 2 funcionários		R\$ 0,00	R\$ 2.374,67	R\$ 28.496,03	R\$ 2.374,67	
Funcionário 1		R\$ 0,00	R\$ 1.424,80	R\$ 17.097,62	R\$ 1.424,80	
Funcionário 2		R\$ 0,00	R\$ 949,87	R\$ 11.398,41	R\$ 949,87	
(-) INVESTIMENTO	R\$ 80.053,52	R\$ 6.671,13	R\$ 6.671,13	R\$ 80.053,52	R\$ 0,00	0%
(=) RESULTADO ANTES DO RESULTADO FINANCEIRO	R\$ 875.587,82	R\$ 72.965,65	R\$ 70.590,98	R\$ 847.091,79	-R\$ 2.374,67	-3.25%
(-) RESULTADO FINANCEIRO	R\$ 11.091,69	R\$ 924,31	R\$ 924,31	R\$ 11.091,69	R\$ 0,00	0%
(=) RESULTADO DO EXERCÍCIO	R\$ 864.496,13	R\$ 72.041,34	R\$ 69.666,67	R\$ 836.000,10	-R\$ 2.374,67	-3.30%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse modelo de comissão apresenta desafios relacionados à mensuração do potencial de vendas individual de cada colaborador. Para sua implementação adequada, é necessário que a empresa disponha de uma estrutura tecnológica compatível, como um software capaz de registrar e emitir relatórios detalhados de vendas por funcionário. Além disso, é

imprescindível que cada vendedor possua um login individual para a realização das transações, bem como um computador próprio, evitando a necessidade de trocas de acesso durante o atendimento, o que poderia gerar atrasos e insatisfação nos clientes, especialmente em momentos de maior demanda.

Outro aspecto relevante é a necessidade de manter o funcionário fixo na função de vendas da cafeteria, a fim de prevenir favorecimentos e discrepâncias nos resultados financeiros ao final do mês. Por outro lado, conforme Zhou *et al.* (2025) apontam ao analisar a remuneração do tipo Q (baseada em quantidade), o ponto positivo desse modelo é que ele estimula o desempenho e a motivação dos vendedores, uma vez que aqueles que apresentam melhores resultados são também os mais recompensados. Essa relação direta entre produtividade e retorno financeiro contribui para a satisfação profissional e incentiva o aumento das vendas.

No entanto, deve-se observar a recomendação de Alvarez e Carvalho (2019) de que o foco não deve ser apenas na conclusão da transação (venda), mas sim no desenvolvimento de um relacionamento de médio e longo prazo com o cliente para garantir a sustentabilidade do negócio.

4.2.2 Modelo de comissão por faturamento

O modelo de comissão por faturamento, calculado a partir da aplicação de um percentual de 1% sobre a receita total, apresenta um caráter coletivo, incentivando a cooperação e o trabalho em equipe. Assim como no modelo anterior, considerou-se a mesma quantidade de funcionários e remuneração mensal igualitária entre eles. Para a projeção, utilizou-se a média mensal de faturamento dos últimos doze meses, correspondente a R\$ 237.466,91. Sobre esse valor, aplicou-se o percentual estabelecido, resultando em uma comissão total de R\$ 2.374,66. Esse montante foi dividido igualmente entre os dois colaboradores, correspondendo a R\$ 1.187,33 para cada um, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 - Dados para cálculo do modelo de comissão por faturamento

<i>Funcionários</i>	<i>Salário</i>	<i>Venda mensal</i>	<i>Valor rateado</i>
<i>Funcionário 1</i>	R\$ 1.600,00	R\$ 237.466,91	R\$ 1.187,33
<i>Funcionário 2</i>	R\$ 1.600,00	R\$ 237.466,91	R\$ 1.187,33

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O repasse médio mensal seria de R\$ 2.374,67, acumulando R\$ 28.496,03 ao ano. Com isso, o lucro líquido ajustado passaria a R\$ 836.000,10, implicando redução de 3,30% frente ao resultado base. Apesar de aumentar o engajamento da equipe, o modelo pressiona a margem operacional, pois o pagamento independe da rentabilidade das vendas conforme apresenta a Tabela 4.

Embora o custo total com a comissão seja o mesmo, o impacto gerencial deste modelo é significativamente diferente. Conforme destaca Chiavenato (2022), esse sistema reforça o espírito de colaboração e o alinhamento com os objetivos da organização, ao priorizar o resultado coletivo em detrimento da performance.

O principal ponto fraco desse modelo de comissionamento está na possível desvalorização do colaborador que demonstra maior empenho e desempenho nas vendas, uma vez que, ao final do mês, ele receberá o mesmo valor daquele funcionário que atua apenas de forma básica, sem comprometimento com resultados expressivos. Tal circunstância pode gerar desmotivação individual e, consequentemente, impactar negativamente o desempenho coletivo da equipe. Conforme a teoria de Zhou *et al.* (2025) sobre remuneração relativa (tipo P), que ao diluir a recompensa, pode levar os vendedores mais produtivos a reduzir seu esforço por sentirem que seus ganhos estão sendo transferidos para os colegas.

Por outro lado, essa estrutura de comissão também pode servir como incentivo à cooperação entre os colaboradores, estimulando a união do grupo em busca de um melhor desempenho coletivo e de uma remuneração superior. Além disso, o modelo apresenta simplicidade operacional, pois não requer controle individualizado de vendas nem a fixação de um funcionário específico na função comercial, características que o diferenciam do modelo anterior e tornam sua aplicação mais prática na rotina empresarial.

Tabela 4 - Impacto do modelo de comissão por faturamento no fluxo de caixa

MODELO POR FATURAMENTO			1%	Percentual de comissão		
DRE	TOTAL	MÉDIA	POR VENDA - Mensal	POR VENDA - Anual	Diferença mensal	Variação
(+) FATURAMENTO	R\$ 2.849.602,95	R\$ 237.466,91	R\$ 237.466,91	R\$ 2.849.602,95	R\$ 0,00	0%
(-) CUSTOS	R\$ 1.687.917,96	R\$ 140.659,83	R\$ 140.659,83	R\$ 1.687.917,96	R\$ 0,00	0%
(=) LUCRO BRUTO	R\$ 1.161.684,99	R\$ 96.807,08	R\$ 96.807,08	R\$ 1.161.684,99	R\$ 0,00	0%
(-) DESPESAS OPERACIONAIS	R\$ 206.043,65	R\$ 17.170,30	R\$ 19.544,97	R\$ 234.539,68	R\$ 2.374,67	13.83%
Comissão de 2 funcionários		R\$ 0,00	R\$ 2.374,67	R\$ 28.496,03	R\$ 2.374,67	
Funcionário 1		R\$ 0,00	R\$ 1.187,33	R\$ 14.248,01	R\$ 1.187,33	
Funcionário 2		R\$ 0,00	R\$ 1.187,33	R\$ 14.248,01	R\$ 1.187,33	
(-) INVESTIMENTO	R\$ 80.053,52	R\$ 6.671,13	R\$ 6.671,13	R\$ 80.053,52	R\$ 0,00	0%
(=) RESULTADO ANTES DO RESULTADO FINANCEIRO	R\$ 875.587,82	R\$ 72.965,65	R\$ 70.590,98	R\$ 847.091,79	-R\$ 2.374,67	-3.25%
(-) RESULTADO FINANCEIRO	R\$ 11.091,69	R\$ 924,31	R\$ 924,31	R\$ 11.091,69	R\$ 0,00	0%
(=) RESULTADO DO EXERCÍCIO	R\$ 864.496,13	R\$ 72.041,34	R\$ 69.666,67	R\$ 836.000,10	-R\$ 2.374,67	-3.30%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

4.2.3 Modelo de comissão por margem de lucro bruto

O modelo de comissão baseado na margem de lucro, calculado à razão de 1% sobre o lucro bruto, busca recompensar o desempenho dos colaboradores de acordo com a rentabilidade efetiva da empresa. Assim como nos dois modelos anteriores, considerou-se a mesma quantidade de funcionários e a remuneração mensal igualitária entre eles. Para a projeção, utilizou-se uma margem de lucro mensal de R\$ 96.807,08. Sobre esse montante, aplicou-se o percentual estabelecido, resultando em um valor total de comissão de R\$ 968,08. Esse montante foi dividido igualmente entre os dois colaboradores, correspondendo a R\$ 484,04 para cada um, conforme demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5 - Dados para cálculo do modelo de comissão por margem de lucro bruto

Funcionários	Salário	Margem de lucro mensal	Valor rateado
Funcionário 1	R\$ 1.600,00	R\$ 96.807,08	R\$ 484,04
Funcionário 2	R\$ 1.600,00	R\$ 96.807,08	R\$ 484,04

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Considerando o lucro bruto médio mensal de R\$ 96.807,08, o total anual de comissões alcançaria R\$ 11.616,85, resultando em uma média mensal de R\$ 968,07. O lucro

líquido ajustado, após a dedução das comissões, seria de R\$ 852.879,28, o que representa uma redução moderada de 1,34% no resultado. Esse modelo demonstra-se mais equilibrado em relação aos anteriores, uma vez que recompensa a eficiência comercial e estimula o foco em produtos com maior margem de rentabilidade, conforme ilustrado na Tabela 6.

Tabela 6 - Impacto do modelo de comissão por margem de lucro bruto no fluxo de caixa

MODELO POR MARGEM DE LUCRO BRUTO			1%	Percentual de comissão		
DRE	TOTAL	MÉDIA	POR VENDA - Mensal	POR VENDA - Anual	Diferença mensal	Variação
(+) FATURAMENTO	R\$ 2.849.602,95	R\$ 237.466,91	R\$ 237.466,91	R\$ 2.849.602,95	R\$ 0,00	0%
(-) CUSTOS	R\$ 1.687.917,96	R\$ 140.659,83	R\$ 140.659,83	R\$ 1.687.917,96	R\$ 0,00	0%
(=) LUCRO BRUTO	R\$ 1.161.684,99	R\$ 96.807,08	R\$ 96.807,08	R\$ 1.161.684,99	R\$ 0,00	0%
(-) DESPESAS OPERACIONAIS	R\$ 206.043,65	R\$ 17.170,30	R\$ 18.138,37	R\$ 217.660,50	R\$ 968,07	5.64%
Comissão de 2 funcionários		R\$ 0,00	R\$ 968,07	R\$ 11.616,85	R\$ 968,07	
Funcionário 1		R\$ 0,00	R\$ 484,04	R\$ 5.808,42	R\$ 484,04	
Funcionário 2		R\$ 0,00	R\$ 484,04	R\$ 5.808,42	R\$ 484,04	
(-) INVESTIMENTO	R\$ 80.053,52	R\$ 6.671,13	R\$ 6.671,13	R\$ 80.053,52	R\$ 0,00	0%
(=) RESULTADO ANTES DO RESULTADO FINANCEIRO	R\$ 875.587,82	R\$ 72.965,65	R\$ 71.997,58	R\$ 863.970,97	-R\$ 968,07	-1.33%
(-) RESULTADO FINANCEIRO	R\$ 11.091,69	R\$ 924,31	R\$ 924,31	R\$ 11.091,69	R\$ 0,00	0%
(=) RESULTADO DO EXERCÍCIO	R\$ 864.496,13	R\$ 72.041,34	R\$ 71.073,27	R\$ 852.879,28	-R\$ 968,07	-1.34%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nesse modelo, o principal ponto negativo recai sobre o funcionário, uma vez que sua remuneração depende diretamente da margem de lucro bruto. Caso a empresa adote uma precificação inadequada ou possua fornecedores com custos elevados de insumos, o colaborador tende a ser prejudicado, reduzindo seus ganhos. Além disso, esse modelo pode desestimular a concessão de descontos aos clientes, uma vez que tais reduções impactariam o lucro, fator que, embora positivo para a empresa, pode limitar a flexibilidade comercial.

O principal desafio deste modelo reside em sua implementação, pois requer um sistema de gestão capaz de rastrear, em tempo real, os custos associados a cada item vendido, para que a Margem de Contribuição individual possa ser calculada com precisão. Além disso, a gestão deve treinar a equipe para que compreendam a diferença entre "vender muito" e "vender com margem", alinhando sua atividade à maximização do valor da organização, de acordo com a perspectiva do Coso (2004) sobre o estabelecimento de metas que equilibrem crescimento e riscos.

Por outro lado, entre os modelos analisados, este se mostra o mais equilibrado, sendo especialmente adequado para empresas em fase inicial de operação que buscam incentivar as vendas sem comprometer a sustentabilidade financeira. Adicionalmente, o modelo estimula a equipe a buscar fornecedores mais vantajosos em termos de custo-benefício, promovendo revisões mensais da lista de insumos e contribuindo para a redução de desperdícios e descontos desnecessários. Conforme Matias (2017) ressalta, que este foco é crucial para assegurar a capacidade de geração de resultados futuros em empresas com alto custo de produção.

A Tabela 7 evidencia a comparação dos três modelos de comissionamento analisados: por venda, por faturamento e por margem de lucro bruto. Em todos os casos, foi aplicado o mesmo percentual de 1%, o que permite avaliar as diferenças de desempenho com base na forma de cálculo adotada.

Tabela 7 - Comparativo dos modelos de comissão no lucro

Modelo de comissão	Base de cálculo	Percentual (%)	Comissão Mensal Média (R\$)	Comissão Anual (R\$)	Lucro Líquido Ajustado (R\$)	Varição em relação ao lucro base (%)
MODELO POR VENDA	Valor individual de venda	1%	R\$ 2.374,67	R\$ 28.496,03	R\$ 836.000,10	-3,30%
MODELO POR FATURAMENTO	Receita total mensal	1%	R\$ 2.374,67	R\$ 28.496,03	R\$ 836.000,10	-3,30%
MODELO POR MARGEM DE LUCRO BRUTO	Lucro bruto mensal	1%	R\$ 968,07	R\$ 11.616,85	R\$ 852.879,28	-1,34%

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

De acordo com a tabela, observa-se que os modelos por venda e por faturamento apresentaram resultados idênticos, com uma comissão mensal média de R\$ 2.374,67, totalizando R\$ 28.496,03 anuais. Embora ambos proporcionem uma remuneração mais elevada aos colaboradores, também implicam uma redução mais expressiva no lucro líquido ajustado, que ficou em R\$ 836.000,10, representando uma variação negativa de 3,30% em relação ao lucro base. A principal diferença é que uma remunera pela venda individual e a outra pela venda coletiva e engajamento da equipe.

Por outro lado, o modelo por margem de lucro bruto apresentou uma comissão mensal significativamente menor, de R\$ 968,07, resultando em R\$ 11.616,85 anuais. Apesar da menor bonificação, este modelo mostrou-se mais eficiente sob o ponto de vista da rentabilidade empresarial, uma vez que o lucro líquido ajustado atingiu R\$ 852.879,28, com redução de apenas 1,34% em relação ao lucro base.

Em síntese, os resultados indicam que o modelo baseado na margem de lucro bruto tende a ser o mais equilibrado entre a valorização dos funcionários e a preservação da saúde financeira da empresa. Já os modelos de comissão por venda e faturamento, embora possam estimular o desempenho individual e as metas comerciais, elevam os custos operacionais e reduzem de forma mais significativa a rentabilidade final do negócio.

4.2.4 Aplicação do modelo progressivo de comissionamento

No entanto, observa-se que os três modelos de comissionamento aplicados e analisados não consideram as variações de faturamento, sejam elas de aumento ou de redução. Dessa forma, a comissão é concedida aos colaboradores independentemente do desempenho financeiro da empresa, o que pode configurar um cenário desfavorável ao negócio. Nessa perspectiva, o pagamento de comissões tende a representar apenas uma despesa adicional, sem necessariamente gerar retorno financeiro proporcional ou contribuir para o crescimento sustentável da organização. Conforme aponta Coso (2004), o valor de uma organização é mantido quando a administração estabelece sua estratégia e objetivos de modo a equilibrar adequadamente as metas organizacionais, como crescimento, com os riscos associados, algo que os modelos fixos não conseguem replicar de forma eficaz.

Para conter tal cenário, elaborou-se a projeção de um modelo progressivo de comissionamento, com faixas percentuais variando conforme o nível de faturamento médio mensal aumenta. Esse formato tem como objetivo de estimular o crescimento contínuo da receita e recompensar o desempenho incremental, reduzindo o impacto sobre o lucro nos períodos de menor movimento conforme o Quadro 1. Esta abordagem de recompensa segmentada por faixas de desempenho se assemelha à proposta de Steenburgh e Ahearne (2012) e Yang *et al.* (2020), que sugerem recompensar os vendedores a partir de categorias de desempenho para otimizar a motivação e o esforço incremental.

Quadro 1 - Faixas de percentual do modelo progressivo de comissionamento

Aumento do faturamento em:	% de comissão	Receita média mensal
R\$ 0,00 - R\$ 5.000,00	0,05%	R\$ 237.466,91
R\$ 5.000,00 - R\$ 10.000,00	0,25%	
R\$ 10.000,00 - R\$ 15.000,00	0,50%	
R\$ 15.000,00 - R\$ 20.000,00	0,75%	Nova receita média mensal R\$ 244.208,53
R\$ 20.000,00 - R\$ 25.000,00	1%	
R\$ 25.000,00 - R\$ 30.000,00	1,25%	
R\$ 30.000,00 - R\$ 35.000,00	2%	Aumento da média da receita R\$ 6.741,62

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O método tem como objetivo principal o aumento do faturamento médio mensal ao longo dos meses, especialmente nos primeiros anos de atuação no mercado. Nesse modelo, o funcionário é recompensado apenas quando contribui para o crescimento da receita média mensal da empresa, de acordo com a faixa percentual de aumento alcançada. Ao atingir determinado nível de crescimento, a alíquota correspondente é aplicada sobre o faturamento do mês, calculando-se a comissão individualmente para cada colaborador, sem divisão proporcional entre os funcionários, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 - Dados para cálculo do modelo de comissão por progressão médio de faturamento

Funcionários	Salário	Faturamento	Comissão
Funcionário 1	R\$ 1.600,00	R\$ 237.466,91	R\$ 118,73
Funcionário 2	R\$ 1.600,00	R\$ 237.466,91	R\$ 118,73

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Desse modo, para a projeção, consideraram-se dois colaboradores, cada um com remuneração mensal de R\$ 1.600,00. Aplicou-se a primeira faixa de percentual de comissão, uma vez que a receita média mensal permaneceu estável, sem apresentar aumento em relação ao período anterior. Assim, foi aplicado o percentual de 0,05% sobre o faturamento, enquadrando-se na primeira faixa estabelecida, conforme apresentado na Tabela 9.

Tabela 9 - Impacto do modelo de comissão por progressão de faturamento no fluxo de caixa

MODELO PROGRESSIVO DE COMISSIONAMENTO			0.05%	Percentual de comissão		
DRE	TOTAL	MÉDIA	POR VENDA - Mensal	POR VENDA - Anual	Diferença mensal	Variação
(+) FATURAMENTO	R\$ 2.849.602,95	R\$ 237.466,91	R\$ 237.466,91	R\$ 2.849.602,95	R\$ 0,00	0%
(-) CUSTOS	R\$ 1.687.917,96	R\$ 140.659,83	R\$ 140.659,83	R\$ 1.687.917,96	R\$ 0,00	0%
(=) LUCRO BRUTO	R\$ 1.161.684,99	R\$ 96.807,08	R\$ 96.807,08	R\$ 1.161.684,99	R\$ 0,00	0%
(-) DESPESAS OPERACIONAIS	R\$ 206.043,65	R\$ 17.170,30	R\$ 17.407,77	R\$ 208.893,25	R\$ 237,47	1.33%
Comissão de 2 funcionários		R\$ 0,00	R\$ 237,47	R\$ 2.849,60	R\$ 237,47	
Funcionário 1		R\$ 0,00	R\$ 118,73	R\$ 1.424,80	R\$ 118,73	
Funcionário 2		R\$ 0,00	R\$ 118,73	R\$ 1.424,80	R\$ 118,73	
(-) INVESTIMENTO	R\$ 80.053,52	R\$ 6.671,13	R\$ 6.671,13	R\$ 80.053,52	R\$ 0,00	0%
(=) RESULTADO ANTES DO RESULTADO FINANCEIRO	R\$ 875.587,82	R\$ 72.965,65	R\$ 72.728,18	R\$ 872.738,22	-R\$ 237,47	-0.33%
(-) RESULTADO FINANCEIRO	R\$ 11.091,69	R\$ 924,31	R\$ 924,31	R\$ 11.091,69	R\$ 0,00	0%
(=) RESULTADO DO EXERCÍCIO	R\$ 864.496,13	R\$ 72.041,34	R\$ 71.803,88	R\$ 861.646,52	-R\$ 237,47	-0.33%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O impacto total sobre o faturamento foi de apenas 0,33%, o que demonstra que, mesmo sem o alcance da meta, os colaboradores receberam uma compensação simbólica, sem gerar prejuízos significativos à empresa. Esse modelo mostra-se adequado para organizações em fase inicial de operação, que ainda não dispõem de uma estrutura financeira consolidada, mas reconhecem a importância de recompensar seus colaboradores como forma de estimular o desempenho e a satisfação nas vendas, sem comprometer de maneira relevante o resultado final. Essa estratégia de incentivo gradual é crucial em pequenos negócios, pois, como destacam Sousa e Neto (2018), esses empreendimentos desempenham um papel relevante na geração de renda e precisam de estratégias que garantam a sustentabilidade, mesmo com recursos limitados na fase inicial.

4.3 Comparação final e implicações gerenciais

A análise comparativa dos modelos de comissão aplicados à cafeteria por venda, por faturamento, por margem de lucro bruto e progressivo por faturamento, revelou diferenças significativas em termos de impacto financeiro, estímulo à equipe e sustentabilidade do negócio.

Sob a ótica gerencial, os resultados indicam que empresas em fase inicial de operação, como a cafeteria estudada, devem priorizar modelos que conciliem estímulo à equipe e preservação de caixa. O modelo progressivo por faturamento apresenta maior potencial estratégico no médio prazo, pois promove uma cultura de metas sustentáveis, favorece o engajamento coletivo e mantém o equilíbrio entre o desempenho comercial e a rentabilidade operacional. Já o modelo por margem de lucro bruto se mostra mais indicado como alternativa conservadora, especialmente em períodos de instabilidade ou retração do mercado.

Dessa forma, recomenda-se que a gestão escolha o modelo de comissionamento Progressivo por faturamento ou por Margem de Lucro Bruto, o que for mais adequado ao estágio e aos objetivos da empresa. O Modelo Progressivo por Faturamento é ideal para negócios em fase de crescimento que priorizam o aumento da receita incremental. Já o Modelo por Margem de Lucro Bruto é indicado para empresas que buscam consolidar a saúde financeira e a resiliência em períodos de retração. A escolha e a implementação de um desses modelos permitiriam alinhar os objetivos individuais dos colaboradores aos resultados empresariais, garantindo motivação, previsibilidade orçamentária e sustentabilidade de longo prazo, sendo uma administração eficiente condição indispensável para garantir o sucesso empresarial, conforme Nogueira (2021).

5 Considerações Finais

Com base nas análises realizadas, conclui-se que a definição adequada do modelo de comissionamento exerce influência direta tanto sobre o desempenho comercial quanto sobre a sustentabilidade financeira de micro e pequenas empresas do setor alimentício. O estudo demonstrou que, embora os modelos fixos por venda e por faturamento sejam de fácil aplicação e promovam incentivo imediato às vendas, eles podem comprometer a margem de lucro quando não há crescimento proporcional da rentabilidade.

Em contrapartida, os modelos por margem de lucro bruto e progressivo por faturamento mostraram-se mais eficientes para equilibrar motivação e controle financeiro. O primeiro destaca-se pela vinculação da comissão ao resultado efetivo do negócio, o que reduz o risco de desequilíbrios orçamentários; o segundo apresenta maior potencial estratégico ao alinhar o incentivo ao crescimento contínuo da receita e recompensar desempenhos incrementais.

Assim, evidencia-se que a adoção de um sistema de comissionamento deve ir além da simples bonificação por vendas, constituindo uma ferramenta gerencial que oriente o comportamento da equipe e contribua para a perenidade do negócio. A aplicação prática dos resultados pode auxiliar empreendedores do setor alimentício a desenvolver políticas de remuneração mais justas e sustentáveis, promovendo o engajamento da equipe sem comprometer a saúde financeira da empresa.

Além disso, o estudo reforça a importância de integrar as decisões de remuneração variável à contabilidade gerencial e às projeções financeiras, permitindo que a comissão funcione como um mecanismo de gestão estratégica e não apenas como custo de pessoal. Dessa forma, a implementação de modelos flexíveis, adaptáveis à realidade financeira e ao estágio de maturidade da empresa, representa um caminho promissor para fortalecer a competitividade e a rentabilidade dos pequenos negócios.

Dessa forma, o presente estudo oferece uma contribuição prática e teórica relevante para a gestão estratégica de micro e pequenas empresas do setor alimentício ao analisar e projetar o impacto de diferentes modelos de comissionamento (por venda, faturamento, margem de lucro bruto e progressivo) sobre a rentabilidade e o desempenho comercial. Demonstra-se que a adoção de sistemas flexíveis, como o progressivo e o baseado na margem de lucro, é essencial para conciliar a motivação da equipe com a sustentabilidade financeira, fornecendo insights práticos para empreendedores do setor.

Apesar das contribuições deste estudo para a compreensão da aplicação de percentuais de comissão em empresas do setor alimentício, algumas limitações devem ser destacadas. Primeiramente, a pesquisa baseou-se em dados provenientes de uma única empresa participante, o que pode restringir a generalização dos resultados para outras organizações do setor ou de diferentes regiões, considerando que fatores locais, perfil de mercado e estrutura organizacional podem influenciar os efeitos das comissões sobre a motivação e a sustentabilidade financeira.

De forma complementar, destaca-se ainda que a análise esteve restrita ao modelo de remuneração variável aplicado exclusivamente ao setor de vendas. Esse recorte limita a compreensão de dinâmicas internas mais amplas, sobretudo em organizações de pequeno porte, nas quais o desempenho operacional depende da interdependência entre produção, atendimento, organização interna, controle de estoque e suporte administrativo. Assim, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem mecanismos de incentivo que contemplem também os demais membros da equipe, permitindo avaliar se modelos mais abrangentes de

remuneração variável podem fortalecer o senso de pertencimento, promover maior alinhamento entre as áreas e reduzir assimetrias de reconhecimento.

Além dessas considerações, torna-se pertinente que estudos futuros ampliem a amostra, contemplando empresas de diferentes portes, regiões e segmentos do setor alimentício, de modo a aumentar a robustez e a generalização dos achados. Por fim, sugere-se a expansão do horizonte temporal das análises, integrando projeções de médio e longo prazo e considerando variáveis macroeconômicas ou de mercado que possam influenciar a eficácia dos sistemas de comissão, possibilitando uma compreensão mais abrangente da relação entre remuneração, motivação da equipe e resultados.

Referências

- ABDALLAH, A. A. J.; ALSHEHADEH, A. R.; EL QIREM, I. A. The impact of operating cash flows on IT investment and profitability in commercial banks. **Qassim Academic Journal of Science**, 26, 205-234, 2025. DOI: 10.47750/QAS/26.205.34. Disponível em: https://admin.calitatea.ro/assets/Documents/Archive/PDF/20250311_ebfeb2c6-f49c-403e-8eb0-a23e58f57d66.pdf. Acesso em: 07 set. 2025.
- ADACHEK, J.; MA, M.; SEXTON, R. J. Market structure and resilience of food supply chains under extreme events. **American Journal of Agricultural Economics**, v. 106, n. 1, p. 21-44, 2023. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ajae.12393>. Acesso em: 20 set. 2025.
- AL-ABSY, M. S. M.; ISMAIL, K. N. I. K.; CHANDREN, S.; AL-DUBAI, S. A. A. Involvement of board chairmen in audit committees and earnings management: evidence from Malaysia. **The Journal of Asian Finance, Economics and Business**, v. 7, n. 8, p. 233-246, 2020. DOI: <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no8.233>. Disponível em: <https://archive.aessweb.com/index.php/5002/article/view/5287/8156>. Acesso em 09 set. 2025.
- AL-HUSSAMI, A.; ABUTALIB, I.; HAIDER, H.; ADABAEI, A. A.; AL-AFIRI, A.; AL-JAWZI, A.; SAWILEH, F. Sulta (alkif) wadhakirat alfinjan: qira'at simyayiyat limahalaat alqahwat bimadinat Abha. **Mesop Iluminado**, v. 81, p. 17-38, 2020.
- ALVAREZ, Francisco Javier Sebastian M.; CARVALHO, Marcos R. **Gestão eficaz da equipe de vendas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Saraiva Uni, 2019. E-book. p. 3. ISBN 9788571440616. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788571440616/>. Acesso em: 24 ago. 2025.
- AMIRGALIYEVA, A.; KALIYEVA, Y.; KADYROVA, K.; NURPEISOVA, N.; BOLSHEKBAEVA, K.; BEISEKOVA, P. Identifying areas for improving management accounting tools in the food industry. **Eastern-European Journal of Enterprise Technologies**, v. 1, n. 13 (133), p. 27-34, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.15587/1729-4061.2025.322429>. Acesso em: 20 set. 2025.

ASSI, Marcos. **Gestão de riscos com controles internos: ferramentas, certificações e métodos para garantir a eficiência dos negócios**. 2. ed. São Paulo: Saint Paul Editora, 2021. E-book. p. 34. ISBN 9786586407266. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586407266/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

AZEVEDO FILHO, E. T.; ALMEIDA, G. M. M.; PALMA, M. A. M. **O desenvolvimento inovativo em clusters: uma análise sobre o setor cerâmico em Campos dos Goytacazes, RJ**. 2014. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/109/118>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BENEDITO, Vieira. **Fluxo de caixa gerencial: ferramentas e estratégias para empresas de todos os tamanhos**. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2024. E-book. p. 3. ISBN 9788550824444. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788550824444/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BOUGIAS, U.; EPISCOPOS, A.; LELEDAKIS, G. N. Valuation of European firms during the Russia-Ukraine war. **Economics Letters**, v. 218, 2022, artigo 110750. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S016517652200266X>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRUNI, Adriano L. **Série Desvendando as Finanças - Administração Custos Preços Lucros**. 6. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2018. E-book. p. 179. ISBN 9788597018431. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597018431/>. Acesso em: 21 set. 2025.

CAETANO, Rodrigo; PARO, Pedro. **Empreendedorismo Consciente**. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2020. E-book. p. 5. ISBN 9786555201550. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555201550/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Vendas - Uma Abordagem Introdutória**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p. 41. ISBN 9786559772841. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559772841/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão Financeira: Uma Abordagem Introdutória**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p. 97. ISBN 9786559772902. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559772902/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CHU, L.Y. LAI, G. **Salesforce contracting under demand censorship**. Manuf. Serv. Oper. Manag., 15 (2), p. 320-334, 2013. Disponível em: <https://www.scopus.com/pages/publications/84881295114?inward>. Acesso em: 30 set. 2025.

CONCER, Thiago. **Vendas não ocorrem por acaso: o guia de vendas da equipe comercial**. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2021. E-book. p. 47. ISBN 9786555203264. Disponível

em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555203264/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

COSO, Chair. **Enterprise Risk Management: Integrated Framework**: Executive Summary, Framework, September 2004. Comitê de Organizações Patrocinadoras da Comissão Treadway. Disponível em: https://egrove.olemiss.edu/aicpa_assoc/38/. Acesso em: 19 ago. 2025.

COUGHLAN, A.T. Chapter 13 Salesforce compensation: A review of MS/OR advances. Marketing, vol. 5, Elsevier, p. 611-651, 1993. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0927050705800362>. Acesso em: 7 de set. 2025.

DAUTKANOV, N.; DAUTKANOVA, D.; MUSSAYEVA, S. Analysis of risks and safety indicators of raw materials and products of the sugar industry of Kazakh. **Eastern-European Journal of Enterprise Technologies**, 2022. Disponível em: <https://journals.uran.ua/eejet/article/view/263130>. Acesso em: 20 set. 2025.

FARAH, A. **Fiscal disparity, institutions and asymmetric yardstick competition**. Economic Letters, v. 181, p. 74-76, 2019. Disponível em: <https://www.scopus.com/pages/publications/85065551676?inward>. Acesso em: 01 de out. 2025.

FUTRELL, Charles M. **Vendas: o guia completo**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. E-book. p. 20. ISBN 9788580553475. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788580553475/>. Acesso em: 07 set. 2025.

GARRISON, Ray H.; NOREEN, Eric W.; BREWER, Peter C. **Contabilidade gerencial**. 14. ed. Porto Alegre: AMGH, 2012. E-book. p. 25. ISBN 9788580551624. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788580551624/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p. 41. ISBN 9786559771653. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559771653/>. Acesso em: 20 set. 2025.

GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR (GEM). **Empreendedorismo no Brasil 2018**. Relatório executivo. São Paulo: Sebrae, 2018. Disponível em: https://ibqp.org.br/PDF%20GEM/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20-%20Brasil%202018%20-%20web.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 ago. 2025.

GRAHAM, J.; HARVEY, C.; RAJGOPAL, S. **The economic implications of corporate financial reporting**. Journal of Accounting and Economics, 40, 3, 2005. Disponível em: <https://doi.org/73.10.1016/j.jacceco.2005.01.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165410105000571>. Acesso em: 29 ago. 2025.

GRINSHUPUN, H. Deconstructing a global commodity: coffee, culture, and consumption in Japan. **Journal of Consumer Culture**, v. 14, n. 3, p. 343-364, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/1469540513488405>. Disponível em: Deconstructing a global commodity: Coffee, culture, and consumption in Japan - Helena Grinshpun, 2014. Acesso em: 01 nov. 2025.

HAN, J.; MA, G.; YAM, S. C. P. Relative performance evaluation for dynamic contracts in a large competitive market. **European Journal of Operational Research**, v. 302, n. 2, p. 768-780, 2022. Disponível em: <https://www.scopus.com/pages/publications/85123621598?inward>. Acesso em: 01 out. 2025.

HAZAEA, A. N.; BIN-HADY, W. R. A.; METWALLY, A. A. Globalization, English and multiculturalism, and national identity in Najran's linguistic landscape: a study of Arabic in coffee shop signage. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 12, p. 1616, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05957-8>. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41599-025-05957-8>. Acesso em: 03 out. 2025.

HUANG, K. Wang, K. Lee, P.K.C. Yeung, A. The impact of industry 4.0 on supply chain capability and supply chain resilience: A dynamic resource-based view. **Int. J. Prod. Econ.**, 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0925527323001457>. Acesso em: 21 set. 2025.

KALRA, A. SHI, M. SRINIVASAN, K. Salesforce compensation scheme and consumer inferences. **Manag. Sci.**, 49 (5), p. 655-672, p. 2003. Disponível em: <https://www.scopus.com/pages/publications/0038679222?inward>. Acesso em: 30 set. 2025

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 14. ed. São Paulo: Pearson, 2012.

LEE, C.-Y.; YANG, R. Compensation plan for competing salespersons under asymmetric information. **Eur. J. Oper. Res.**, 227 (3), p. 570-580, p. 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0377221713000167>. Acesso em: 30 set. 2025.

LI, L. Digital transformation and sustainable performance: The moderating role of market turbulence. **Ind. Mercado. Manag.**, 104, p. 28-37, 2022. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0019850122000785>. Acesso em: 19 ago. 2025.

LIMA, Fabiano Roberto Santos de. **Viabilidade Econômica e Financeira**. Rio de Janeiro: UGF, 2015. Disponível em: https://ugb.edu.br/editora/livros/E-BOOK-VIABILIDADE_ECONOMICA.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

MANTRALA, M. K.; ALBERS, S.; CALDIERARO, F.; JENSEN, O.; JOSEPH, K.; KRAFFT, M. *et al.* Modelagem da força de vendas: estado do campo e agenda de pesquisa. **Journal of Marketing Letters**, v. 21, p. 255-272, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11002-010-9111-4#citeas>. Acesso em: 6 set. 2025.

MANZO, J. Machines, People, and Social Interaction in “Third-Wave” Coffeehouses. **Journal of Arts and Humanities**, v. 3, n. 8, p. 1-12, 2014. Disponível em: <https://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/527>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MARCHESNAY, M. La petite entreprise: sortir de l’ignorance. **Revue Française de Gestion Lavoisier**, v. 3, n. 144, p. 107-118, 2003. Disponível em: https://ideas.repec.org/a/cai/rfglav/rfg_253_0319.html. Acesso em: 21 set. 2025.

MATIAS, Alberto B. **Análise financeira de empresas**. Barueri: Manole, 2017. E-book. p. 346. ISBN 9786555762143. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555762143/>. Acesso em: 21 set. 2025.

MICHALOWICZ, Mike. **Lucro primeiro**: transforme seu negócio de uma máquina de gastar dinheiro em uma máquina de fazer dinheiro. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2019. E-book. p. 27. ISBN 9788550809069. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788550809069/>. Acesso em: 24 ago. 2025.

MORLAND, L. Rounton Coffee and Bedford Street Coffee Shop: From rural coffee roaster to urban coffee shop. **The International Journal of Entrepreneurship and Innovation**, v. 18, n. 4, p. 256-263, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1465750317742325>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1465750317742325>. Acesso em: 20 nov. 2025.

NOGUEIRA, Clayton; ACKEL, João Paulo E. **Finanças para Empreendedores e Empresários**: Como Ter Um Negócio Sustentável Financeiramente. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2021. E-book. p. 31. ISBN 9786555202847. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555202847/>. Acesso em: 21 ago. 2025.

OLIVEIRA, Cristiane K.; LIMA, Aline P L. **Gestão de vendas e negociação**. Porto Alegre: SAGAH, 2019. E-book. p. 78. ISBN 9788533500570. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788533500570/>. Acesso em: 20 set. 2025.

PESQUISA Industrial Mensal - Produção Física 2024. In: IBGE. **Sidra**: sistema IBGE de recuperação automática. Rio de Janeiro, [2025]. tab. 8888. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pim-pf-brasil/tabelas>. Acesso em: 30 ago. 2025.

RAPACCINI, M.; SACCANI, N.; KOWALKOWSKI, C.; PAIOLA, M.; ADRODEGARI, F. Navigating disruptive crises through service-led growth: The impact of COVID-19 on Italian manufacturing firms. **Industrial Marketing Management**, v. 88, p. 225-237, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0019850120304247>. Acesso em: 30 ago. 2025.

RASHID, N.; NIKA, F. A.; THOMAS, G. Impact of service encounter elements on experiential value and customer loyalty: an empirical investigation in the coffee shop context. **Sage Open**, v. 11, n. 4, p. 21582440211061385, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440211061385>. Disponível em:

https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/21582440211061385?src=getfr&utm_source=tfo&getft_integrator=tfo. Acesso em: 19 nov. 2025.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SALIM, Cesar Simões *et al.* **Administração empreendedora: teoria e prática usando estudos de caso**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

SÃO PAULO. SMPE – Secretaria da Micro e Pequena Empresa. **Tratamento diferenciado às micro e pequenas empresas: legislação para estados e municípios**. 2014. Disponível em: https://www.sinduscontap.com.br/arquivos/Cartilhas/Cartilha_TratamentoDiferenciado_MPE.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

SAVVA, N.; TEZCAN, T.; YILDIZ, Ö. Can yardstick competition reduce waiting times? **Management Science**, v. 65, n. 7, p. 3196-3215, 2019. ISSN 0025-1909. Disponível em: <https://www.scopus.com/pages/publications/85069440836?inward>. Acesso em: 30 set. 2025.

SEBRAE. Pequenos negócios: a base da economia do nosso país. **Portal Sebrae**, 18 maio 2023. Disponível em: <https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/pequenos-negocios-a-base-da-economia-do-nosso-pais.85e97325a3937810VgnVCM1000001b00320aRCRD>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SETIYORINI, H.; CHEN, T.; PRYCE, J. Seeing coffee tourism through the lens of coffee consumption: A critical review. **European Journal of Tourism Research**, v. 34, p. 3401-3401, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54055/ejtr.v34i.2799>. Disponível em: <https://ejtr.vumk.eu/index.php/about/article/view/2799>. Acesso em: 30 out. 2025.

SILVA, Edson Cordeiro da. **Como Administrar o Fluxo de Caixa das Empresas: Guia de Sobrevivência Empresarial**. 11. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. E-book. p. 1. ISBN 9786559772612. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559772612/>. Acesso em: 20 set. 2025.

SILVA, Ricardo. **Alavancando negócios com seu vendedor**. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2020. E-book. p. 28. ISBN 9786555200980. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555200980/>. Acesso em: 07 set. 2025.

SISTEMA Nacional de Índices de Preços ao Consumidor 2024. In: IBGE. **Sidra: sistema IBGE de recuperação automática**. Rio de Janeiro, [2025]. tab. 7060. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/snipc>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SOUSA, Almir Ferreira de; NETO, Adelino de B. **Manual prático de gestão para pequenas e médias empresas**. Barueri: Manole, 2018. E-book. p. 4. ISBN 9788520455357. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788520455357/>. Acesso em: 21 set. 2025.

STEENBURGH, T.; AHEARNE, M. **Motivating salespeople:** what really works. *Harv. Bus. Rev.*, 90 (7-8), p. 70-75, 2012. Disponível em: <https://europepmc.org/article/med/22852450>. Acesso em: 30 set. 2025.

TANGERÅS, T. P. Yardstick competition and quality. **Journal of Economics & Management Strategy**, v. 18, n. 2, p. 589–613, 2009. Disponível em: <https://www.scopus.com/pages/publications/65449129206?inward>. Acesso em: 01 out. 2025.

TÓFOLI, Irso. **Administração financeira empresarial:** uma tratativa prática. Campinas: ArteBrasil/Unisalesiano, 2008.

TUCKER, C. M. **Coffee culture:** local experiences, global connections. New York: Routledge, 2017.

VU, O. T. K. *et al.* Coffee culture unravelled: exploring the coffee shop experience model in the Vietnamese context. **Tourism Recreation Research**, v. 50, n. 3, p. 459-477, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/02508281.2023.2295621>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02508281.2023.2295621#abstract>. Acesso em: 20 nov. 2025.

YANG, R; MAI, Y; Lee, C.-Y.; Teo, C.-P. Tractable compensation plan under asymmetric information. **Prod. Oper. Manag.**, 29 (5), p. 1212-1218, 2020. Disponível em: <https://www.scopus.com/pages/publications/85079440529?inward>. Acesso em: 30 set. 2025.

ZHOU, Wenhui; DAI, Ruiqi; GAN, Yanhong. Damping effect of the percentage-based scheme: A novel resilient salesforce compensation to battle market turbulence. **Revista de Ciência e Engenharia de Gestão**, v. 10, n. 2, p. 209-224, jun. 2025. Disponível em: <https://url-shortener.me/1BOI>. Acesso em: 08 set. 2025.



Crise e Renovação da Psicologia: Convergências entre Husserl e Farias Brito

Gabriel Fonseca Rezende¹
Tommy Akira Goto²

Resumo: A Psicologia pode ser compreendida como uma ciência dotada de um campo de conhecimento plural, que investiga os fenômenos psicológicos. No entanto, enquanto ciência, pode-se afirmar que ela atravessa uma crise — não quanto à sua cientificidade moderna, mas quanto ao próprio sentido de ser ciência. A explicitação dessa crise, e os caminhos para sua superação, foram delineados pelo filósofo alemão Edmund Husserl e pelo filósofo brasileiro Raimundo de Farias Brito. O objetivo deste estudo é apresentar e relacionar ambos os autores quanto: (i) ao diagnóstico da crise; (ii) às consequências dessa crise para a Psicologia; (iii) às propostas de superação (o método fenomenológico e o método introspectivo); e (iv) à presença, em ambos, de um projeto de fundação de uma nova psicologia (Fenomenológica e Transcendente). Busca-se evidenciar como a filosofia britana guarda semelhanças estruturais com a filosofia husserliana, bem como investigar possíveis razões dessas convergências. O método empregado consistiu em uma revisão bibliográfica teórica do material pertinente ao tema. Foi possível estabelecer aproximações entre a fenomenologia de Husserl e a filosofia de Farias Brito, mostrando como ambos identificam a crise das ciências, e da Psicologia em particular, e propõem um novo método e uma nova psicologia, não mais orientada pelo materialismo. Conclui-se, por fim, que duas razões possíveis para as semelhanças entre os autores são: a crítica conjunta ao Positivismo e a busca comum pelo reavivamento do sentido e do significado, isto é, das essências (eidos) e do espírito.

Palavras-chave: Husserl; Farias Brito; Psicologia.

Crisis and Renewal in Psychology: Convergences between Husserl and Farias Brito

Abstract: Psychology can be understood as a scientific field characterized by its plurality of approaches to the investigation of psychological phenomena. Yet, as a science, it can be said to face an ongoing crisis — not regarding its modern scientific legitimacy, but concerning the very meaning of what it means for psychology to be a science. The articulation of this crisis, as well as possible pathways toward its overcoming, were outlined by the German philosopher Edmund Husserl and by the Brazilian philosopher Raimundo de Farias Brito. The aim of this study is to compare both authors with respect to: (i) their diagnosis of the crisis; (ii) the consequences of this crisis for Psychology; (iii) their proposed solutions (the phenomenological and introspective methods); and (iv) their shared intention of founding a new form of psychology (Phenomenological and Transcendent). The study also examines structural similarities between Brito's and Husserl's philosophical projects and explores possible reasons for these convergences. Methodologically, this research consists of a theoretical bibliographic review of the relevant literature. Connections can be drawn between Husserl's phenomenology and Farias Brito's philosophy, showing that both identify a crisis of the sciences — and of Psychology in particular — and advocate for a renewed method and a renewed psychology no longer oriented by materialist assumptions. It is argued that two factors may account for the

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: gabrielfonsecarezende@gmail.com

² Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência pela pontificia universidade católica de Campinas (PUC-Campinas). Professor na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: tommy@ufu.br

similarities between the authors: their shared critique of Positivism and their common effort to recover sense and meaning, that is, essences (eidos) and spirit.

Keywords: Husserl; Farias Brito; Psychology.

Crisis y Renovación en la Psicología: Convergencias entre Husserl y Farias Brito

Resumen: La Psicología puede ser entendida como un campo científico caracterizado por la pluralidad de enfoques dedicados a la investigación de los fenómenos psicológicos. Sin embargo, en cuanto ciencia, puede afirmarse que atraviesa una crisis en curso: no respecto a su legitimidad científica moderna, sino respecto al sentido mismo de lo que significa que la Psicología sea una ciencia. La articulación de esta crisis, así como las posibles vías para su superación, fueron delineadas tanto por el filósofo alemán Edmund Husserl como por el filósofo brasileño Raimundo de Farias Brito. El objetivo de este estudio es comparar a ambos autores en relación con: (i) el diagnóstico de la crisis; (ii) sus consecuencias para la Psicología; (iii) las propuestas de superación (el método fenomenológico y el método introspectivo); y (iv) la presencia, en ambos, de un proyecto de fundación de una nueva psicología (Fenomenológica y Trascendente). Además, se analizan las similitudes estructurales entre los proyectos filosóficos de Husserl y Farias Brito, así como posibles razones de dichas convergencias. Metodológicamente, la investigación consiste en una revisión bibliográfica teórica de la literatura pertinente. Es posible establecer conexiones entre la fenomenología husserliana y la filosofía de Farias Brito, mostrando que ambos identifican una crisis de las ciencias — y de la Psicología en particular — y defienden la necesidad de un método y una psicología renovados, ya no orientados por supuestos materialistas. Se sostiene que dos factores pueden explicar las similitudes entre los autores: la crítica compartida al Positivismo y la búsqueda conjunta de un reavivamiento del sentido y del significado, es decir, de las esencias (eidos) y del espíritu.

Palabras clave: Husserl; Farias Brito; Psicología.

1 Introdução

No início do século XX, o êxito do Positivismo e a consolidação do método experimental nas ciências naturais exerceram profunda influência sobre os estudos acerca do ser humano. Nesse cenário, a Psicologia surgiu como um dos primeiros domínios do saber filosófico a adotar o ideário positivista, transpondo para o campo psíquico o modelo das ciências exatas. O resultado foi a constituição de uma Psicologia Científica, baseada em laboratórios, procedimentos experimentais e na crença de que os fenômenos mentais poderiam ser explicados por leis objetivas. Embora essa guinada materialista tenha possibilitado avanços metodológicos significativos, ela também produziu uma ruptura com a dimensão subjetiva e espiritual da experiência humana. Ao tentar objetivar o homem, a Psicologia acabou se afastando justamente de seu objeto originário: a consciência (Martin Sala, 2018).

O predomínio do Positivismo reduziu a compreensão da vida psíquica à mensuração de fatos observáveis, ignorando o sentido e a finalidade do agir humano. A crise resultante foi não apenas epistemológica, mas também cultural e ética, pois a ciência, ao negligenciar o significado do humano, passou a contribuir para o esvaziamento de valores e de sentidos. Diversos filósofos identificaram essa crise, entre eles Edmund Husserl (1954/2012) e Raimundo de Farias Brito (1914/2013), que, em diferentes contextos históricos, denunciaram o esgotamento das ciências modernas e propuseram uma renovação tanto da ciência quanto da Psicologia.

Para Husserl (1954/2012), a crise das ciências decorre da perda de seu fundamento originário: o mundo-da-vida (*Lebenswelt*), isto é, o mundo cotidiano e pré-científico, tal como é imediatamente percebido pela consciência (Husserl, 1935/2008). A objetivação excessiva levou o conhecimento a se distanciar das vivências concretas, transformando o ser humano em mero espectador da realidade (Branco, 2024). Em resposta a esse afastamento, o filósofo desenvolveu a Fenomenologia Transcendental, uma ciência rigorosa das essências que busca descrever os fenômenos exatamente como aparecem à consciência. Nessa perspectiva, a Psicologia deve ser repensada a partir da correlação entre sujeito e mundo, resgatando a experiência vivida como fonte primordial de sentido e de verdade.

De modo análogo, Farias Brito (1914/2013) identificou na cultura moderna uma “grande escuridão”, isto é, uma crise espiritual provocada pelo materialismo e pelo ceticismo. Crítico do positivismo e do criticismo kantiano, o filósofo brasileiro sustentou que a realidade não pode ser reduzida à matéria e que a compreensão da existência requer o reconhecimento do espírito como princípio constitutivo do ser. Propôs, assim, uma Psicologia Transcendente, ciência voltada ao estudo do espírito e de sua relação com a totalidade da existência. Para Brito, o autoconhecimento é o caminho para o domínio de si e, conseqüentemente, para o domínio da natureza, concebendo-se em um projeto ético, metafísico e educativo.

Dessa forma, tanto Husserl (1954/2012) quanto Farias Brito (1914/2013) partem de um diagnóstico semelhante: a ciência moderna perdeu sua base humana e espiritual. Ambos reconhecem, portanto, a necessidade de uma renovação da Psicologia, concebendo-a não mais como uma ciência positiva dos fatos, mas como um saber orientado à compreensão do sentido da experiência. Apesar das diferenças de método e de vocabulário, suas propostas convergem na tentativa de restaurar a centralidade da subjetividade e de reconciliar ciência, filosofia e humanidade.

O presente artigo, portanto, tem por objetivo analisar os projetos de criação de uma nova Psicologia em Edmund Husserl e em Farias Brito, evidenciando suas convergências e

divergências conceituais. Busca-se, especialmente, compreender os encontros teleológicos e motivacionais entre ambos, isto é, as intenções filosóficas que guiaram suas reflexões. Para tanto, procedeu-se a uma investigação de natureza qualitativa e teórico-bibliográfica, fundamentada em leituras diretas das obras *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental* (Husserl, 1954/2012) e *O Mundo Interior* (Brito, 1914/2013), bem como de comentadores como Almada (2009), Bello (2006), Goto (2015), Martin Sala (2018), Rodrigues (2018) e Sturm (1962).

A pesquisa foi conduzida segundo um procedimento racional e sistemático, próprio das investigações teórico-bibliográficas, cujo propósito é oferecer respostas consistentes a problemas filosóficos por meio da análise crítica de textos fundamentais (Gil, 2002; Lima; Miotto, 2007). Partindo da formulação clara do problema (as convergências e divergências entre a Psicologia Fenomenológica e a Psicologia Transcendente) desenvolveu-se uma leitura exploratória e interpretativa das fontes primárias e secundárias. A leitura foi guiada pela atenção ao contexto histórico e ao horizonte epistemológico de cada autor, de modo a preservar o sentido interno de seus conceitos e o movimento próprio de suas obras.

A etapa analítica seguiu o princípio fenomenológico da descrição antes da explicação, privilegiando a reconstrução do pensamento de Husserl e Brito a partir de seus próprios termos e categorias, para, em seguida, proceder à interpretação comparativa e à síntese integradora (Lima; Miotto, 2007). Essa abordagem possibilitou identificar os eixos conceituais e motivacionais comuns, como a crítica ao positivismo, a crise das ciências e a busca por uma psicologia que restituía o sentido do humano, bem como os limites e diferenças entre suas propostas de renovação.

Pretende-se, assim, evidenciar que a crise da Psicologia denunciada por ambos é também expressão de uma crise do humano, e que a renovação proposta por Husserl e Brito constitui um esforço de reconciliação entre razão e espírito, ciência e filosofia, objetividade e subjetividade. Essa convergência permite compreender a originalidade de suas contribuições e o alcance filosófico de suas propostas para a reconstrução de uma Psicologia verdadeiramente humana.

2 Renovação da Psicologia por Husserl: a Psicologia Fenomenológica

O desenvolvimento da Fenomenologia de Edmund Husserl não seguiu uma linha reta, mas um movimento em espiral, no qual cada conceito se justifica por meio de um retorno constante aos anteriores (Goto, 2015). Esse caráter de autocrítica permanente explica por que

o filósofo publicou relativamente pouco em vida, sempre empenhado em reelaborar e aprofundar suas próprias ideias. A complexidade do projeto fenomenológico reflete justamente essa busca por uma clareza rigorosa, uma filosofia que nunca se conclui, mas permanece em contínua revisão (Martin Sala, 2008).

Husserl inicia seu percurso investigando os fundamentos da lógica e da psicologia (Renaudie, 2021; Ferreira, 2021). Ele constata que o psicologismo, ao reduzir a verdade a fatos psicológicos, conduz inevitavelmente ao relativismo, pois, se a verdade dependesse de atos mentais variáveis, seria tão mutável quanto eles (Martin Sala, 2018, Lauer, 2021; Porta, 2021; Natário, 2022). Por isso, o filósofo propõe um retorno às condições originárias do conhecimento, interrogando como o ser humano conhece e, consequentemente, o que o constitui enquanto ser consciente (Bello, 2006).

Compreender o processo do conhecer humano permitiria esclarecer também as ciências particulares, como o Direito, a História ou a Psicologia. Nessa perspectiva, a Fenomenologia oferece uma base epistemológica que ultrapassa o empirismo e o intelectualismo. Como observa Merleau-Ponty (1945/1999), ambos os polos, o empirista e o idealista, isolam aspectos do real: o primeiro reduz a consciência à passividade diante do mundo, o segundo dissolve o mundo na consciência. A Fenomenologia busca superar essa cisão, descrevendo a correlação entre sujeito e objeto como uma unidade indissociável.

O conceito de intencionalidade é o eixo dessa superação (Kuravsky, 2021; Loundo, 2022; Gyemant, 2021; Korelc, 2023). Herdado de Franz Brentano (1838), Husserl o reformula profundamente, compreendendo que a consciência não é uma substância isolada, mas um fluxo de vivências direcionadas a algo: toda consciência é “consciência de alguma coisa” (Husserl, 1907/2000). Isso implica uma correlação entre o ato de consciência (*noese*) e o objeto intencionado (*noema*). “O cogito, como ato de consciência, não existe separadamente do cogitatum” (Cavalieri, 2013, p. 92).

Essa correlação inaugura o campo próprio da Fenomenologia. Como afirma Husserl (1954/2012), o *a priori* da correlação entre objeto e modo de aparecimento orientou toda a sua vida filosófica. Antes de qualquer conhecimento empírico, existe uma relação originária entre sujeito e mundo que é a condição de possibilidade de toda experiência. A consciência intencional, portanto, é inseparável do mundo real, pois não há objeto sem consciência que o signifique, nem consciência sem objeto que a mobilize (Goto, 2015).

A partir dessa base, Husserl concebe a Fenomenologia como uma “ciência do fenômeno” ou “fenomenologia pura”, cujo propósito é descrever as vivências tal como se dão à consciência, sem pressupor a existência ou inexistência dos objetos nelas intencionados

(Husserl, 1913/2006). Essa investigação não se ocupa dos fatos empíricos, mas das essências das vivências, isto é, do modo como algo se manifesta à consciência. Em termos fenomenológicos, a vivência (*Erlebnis*) é o aparecer do sentido na própria experiência intencional, não o fato empírico mensurável, mas o modo como algo se apresenta à consciência como significado, razão pela qual sua descrição deve preceder qualquer explicação causal. Como lembra Zilles (2002), o fenômeno é “tudo o que intencionalmente está presente à consciência, sendo para esta uma significação” (p. 7).

A distinção fundamental proposta por Husserl está entre o que aparece e o modo de aparecer. O fenômeno, enquanto “vivência da aparição”, não é a coisa percebida, mas o próprio aparecer da coisa. Essa ênfase desloca o foco da realidade exterior para a análise da experiência de manifestação, o modo como o mundo se dá à consciência (Alves, 2022). O fenômeno é, portanto, o elo entre o sujeito e o mundo, e sua investigação é o caminho para alcançar as essências invariantes do vivido (Husserl, 1900/2007; Seron, 2021; De Santis, 2021).

Para realizar tal análise, Husserl introduz o método da redução fenomenológica (*epoché*). Trata-se de suspender os juízos sobre a existência dos objetos e concentrar-se no modo como eles se manifestam à consciência (Carvalho, 2024; Drummond, 2021). Essa suspensão não é a dúvida cética, mas um “colocar entre parênteses” o mundo natural para apreender o fenômeno em sua pureza (Martin Sala, 2018; Crowell, 2021). Assim, o método fenomenológico não elimina a subjetividade; ao contrário, revela-a como fundamento de toda objetividade (Miron, 2021).

A redução eidética e a redução transcendental completam esse processo. A primeira visa captar as essências, retornando “às coisas mesmas”, enquanto a segunda reconduz a consciência a si mesma, à subjetividade pura (Fontana, 2024). Por meio dessa última, a Fenomenologia se torna Fenomenologia Transcendental, ciência da subjetividade que constitui o mundo e dá origem a todo sentido (Husserl, 1931/1950; Goto, 2015).

Husserl (1954/2012) identifica o afastamento da Psicologia empírica de seu objeto essencial: a consciência (Solarte-Aragón, 2024). Ao assumir o naturalismo, essa Psicologia reduziu o ser humano a processos mensuráveis e negligenciou o mundo-da-vida, distanciando-se da experiência vivida (Brito, 1914/2013). A Fenomenologia oferece uma abordagem inversa, propondo a *epoché*, isto é, o ato de “colocar entre parênteses” as pressuposições naturalistas e empíricas para descrever os fenômenos tal qual apresentam à consciência. A partir disso, Husserl indica que a Psicologia deve centrar-se nas vivências intencionais e nas estruturas universais dessas experiências, constituindo um conhecimento

rigoroso das essências do psíquico, sem recorrer a explicações causais ou reducionismos materialistas (Ferraguto, 2021; Vargas-Guillén, 2024).

A Psicologia Fenomenológica, nesse sentido, não substitui a Psicologia empírica, mas a fundamenta, oferecendo-lhe uma base epistemológica (Yoshimi, 2021). Seu objetivo é esclarecer os conceitos, eliminar a pretensão naturalista e reintroduzir o sujeito no centro da investigação. Como observa Goto (2015), ela se torna “uma ciência universal da subjetividade psíquica” (p. 233), propedêutica à própria Fenomenologia Transcendental (Almeida; Goto, 2022). Desse modo, Husserl propõe não apenas um método, mas um projeto de renovação da Psicologia, reconciliando-a com o espírito científico e filosófico em sua dimensão mais autêntica.

3 Renovação da Psicologia por Farias Brito: a Psicologia Transcendente

Raimundo de Farias Brito (1862) foi um dos principais filósofos brasileiros do início do século XX. Seu pensamento emerge da crítica ao predomínio do materialismo e do ceticismo na modernidade, buscando restaurar a centralidade do espírito na compreensão do homem e do mundo. Influenciado por precursores nacionais como Tobias Barreto (1839) e Gonçalves Dias Magalhães (1811), Brito desenvolveu uma filosofia voltada à investigação da interioridade e da moralidade, considerando o autoconhecimento como fundamento da vida ética e do progresso humano (Cerqueira, 2008).

Farias Brito opôs-se frontalmente tanto ao criticismo kantiano quanto ao positivismo comtiano. Para ele, Kant conduz ao ceticismo ao limitar o conhecimento da coisa-em-si, enquanto o positivismo se torna dogmático ao negar qualquer realidade do espírito, reduzindo tudo à matéria. Se o ser humano fosse apenas corpo, não haveria fundamento para a liberdade nem para a moral. Brito (1914/2013) argumenta que essa exclusão do espírito constitui uma contradição: negar a matéria só pode ser um ato de um espírito que nega, de modo que a supressão do espiritual em nome da matéria é logicamente inconsistente. O resultado desse erro é a “grande escuridão”, a crise espiritual e moral da humanidade.

A superação dessa crise exige o retorno ao conhecimento de si, pois “o princípio dos princípios e a verdade das verdades” está na consciência humana (Brito, 1914/2013, p. 52). O autodomínio do espírito é, para Brito, condição de toda moral, já que “a moral não é uma ciência, mas um governo [...] a consciência mesma interpretando a realidade e ditando leis à nossa conduta” (Brito, 1912/2006, p. 111). Assim, o conhecimento de si é simultaneamente

epistemológico e ético: conhecer-se é ordenar-se interiormente para poder agir de modo justo no mundo.

A partir dessa base, Brito procura resolver a clássica questão filosófica da coisa-em-si. Contra Kant, que a considerava incognoscível, e contra Schopenhauer, que a identificava à vontade, o filósofo brasileiro afirma que a coisa-em-si é o espírito, o princípio consciente e ativo que fundamenta toda realidade. Em relação a Kant, Farias Brito argumenta que qualquer pensamento baseado apenas na ideia de representação e de fenômeno recai no psicologismo (Brito, 1914/2013).

A questão que se segue é: o que seria o conhecimento científico de um objeto senão a sua representação na linguagem científico-matemática? Não seria um contrassenso criticar a cognoscibilidade da “coisa-em-si” com base na representação, sendo que a própria ciência positiva produz meras representações? Brito contrapõe-se a essa perspectiva e afirma que essa “concepção é falsa. Há como elementos constitutivos do conhecimento não três, mas somente dois princípios: a consciência em nós e os corpos [...] quanto ao que se chama representação, é já o conhecimento mesmo” (Brito, 1914/2013, p. 301).

Quanto à proposição de Schopenhauer, Brito (1914/2013, p. 341) nos diz que “não: a coisa em si não é a vontade, ou pelo menos não é a vontade somente, mas o que em cada ser se manifesta como subjetividade [...] ou, para empregar a palavra definitiva [...] o espírito”. “A vontade só pode ser conhecida por intermédio da consciência. É, portanto, na consciência que devemos procurar a razão última das coisas” (Carvalho, 1977, p. 29). O espírito é, assim, o elemento constitutivo do ser e a chave da existência.

Partindo da análise da matéria, Brito mostra que o que chamamos de “matéria” são apenas corpos percebidos pela resistência, e essa resistência é uma força. Mas toda força, ao ser conhecida, implica pensamento, pois só é conhecida enquanto ideia. Assim, conclui que “há um pensamento envolvendo a totalidade das coisas [...] só o espírito existe realmente” (Brito, 1914/2013, p. 357). O mundo, portanto, é uma manifestação intelectual: tudo o que existe é expressão do espírito. O filósofo define o espírito como “o ser sensível e ativo, o ser consciente [...] o verdadeiro ser” (Brito, 1914/2013, p. 342).

Dessa concepção decorre uma distinção entre dois tipos de fenômenos: os materiais, regidos pela causalidade mecânica, e os psíquicos, regidos pela causalidade espiritual. Por “causalidade psíquica”, Brito (1914/2013) entende a ação livre e intencional do espírito, como fonte de fins, significados e iniciativa, que não se reduz à necessidade mecânica dos processos materiais. A natureza não é composta apenas de fatos físicos, mas também de fenômenos psíquicos que se manifestam na consciência. Assim, o mundo é simultaneamente físico e

espiritual; há unidade entre matéria e espírito, pois este último age sobre a matéria e a transcende. O espírito é a “coisa em si” e, ao mesmo tempo, o princípio vivo de ação e criação (Rodrigues, 2018).

Essa compreensão conduz Brito à formulação de uma Psicologia Transcendente, concebida como ciência do espírito (Almada; Romão, 2025). Ela busca compreender a consciência em relação à totalidade da existência, não como um sistema fechado de relações causais, mas como abertura ao mundo. “O que me esforço por compreender é a realidade mesma [...] e o meu critério é o dos fatos” (Brito, 1912/2006, p. 125). Essa ciência busca a superação definitiva do sofrimento e uma reflexão racional sistemática (Loundo, 2022). No entanto, essa psicologia não substitui a Psicologia Científica, mas a complementa, ampliando seu campo de estudo e resgatando sua dimensão originária: o espírito como fundamento do psíquico (Contarato, 2023).

O método proposto para investigar o espírito é o da introspecção. A introspecção, para Brito (1914/2013), é “a visão interior, por intuição e sentimento” (p. 230), e consiste num mergulho reflexivo na consciência para apreender o sentido das experiências. Diferentemente da observação empírica, trata-se de um movimento ativo, que exige rigor e precisão no exame interior. Por meio da introspecção, é possível alcançar as duas causalidades, a psíquica e a mecânica, e compreender a realidade como expressão do espírito (Brito, 1914/2013).

O filósofo distingue introspecção direta e introspecção indireta. A primeira se refere à observação imediata das próprias vivências; a segunda, ao estudo da alma dos outros, mediante as manifestações exteriores do espírito, recorrendo às “ciências do espírito” como a História e a Arte (Sturm, 1962). Dessa combinação resulta um método que ultrapassa o individual e visa o universal, buscando captar o sentido comum das experiências humanas. Assim, a Psicologia torna-se novamente uma ciência com alma, uma psicologia do infinito, aberta à totalidade do ser (Brito, 1914/2013).

A Psicologia Transcendente, portanto, é mais do que um campo científico: é também um caminho ético e metafísico. Seu objetivo não é apenas descrever os fenômenos psíquicos, mas revelar o espírito que os anima. Ao restabelecer a unidade entre Filosofia e Psicologia, Farias Brito propõe uma renovação profunda do pensamento moderno. O estudo da alma, outrora abandonado pela ciência positivista, torna-se novamente central, pois é no espírito, e não na matéria, que reside o sentido último da existência e a possibilidade de compreender a totalidade da realidade.

4 Paralelismo entre a Fenomenologia de Husserl e a Filosofia de Farias Brito

O primeiro autor a discutir as semelhanças e diferenças entre Edmund Husserl e Raimundo de Farias Brito foi Fred Gillette Sturm (1962), que, no IV Congresso Nacional de Filosofia, em comemoração ao centenário de Brito, sustentou haver um paralelo entre o pensamento e a metodologia dos dois filósofos, associando o brasileiro ao existencialismo e à fenomenologia. Posteriormente, estudiosos como Cerqueira (2008), Almada (2009) e Rodrigues (2018) também reconheceram esse paralelismo, destacando aproximações tanto no vocabulário quanto nos propósitos filosóficos.

O fato mais notável é que Brito não teve contato direto ou indireto com a Fenomenologia de Husserl (Almada, 2009), o que torna as convergências ainda mais significativas. Sturm (1962) sugere que ambas as filosofias podem ter sofrido influência comum do pensamento de William James (1842–1910) e de sua obra *The Principles of Psychology* (1890).

As afinidades entre Husserl e Brito tornam-se evidentes ao se considerar as motivações teleológicas que orientaram suas reflexões. Para Husserl, toda ação humana é motivada e dirigida por fins, o que torna a vontade uma estrutura essencial da subjetividade: “A atividade voluntária é uma atividade orientada para metas, fins, e é neste sentido que ela é teleológica” (Korelc, 2013, p. 346). A vontade, ao projetar um futuro, constitui o próprio sujeito como aquele que persegue uma meta duradoura. Brito (1912/2006), por sua vez, afirma que seu ideal filosófico surge do “interesse pela Verdade” e da busca de uma ordem moral capaz de auxiliar o ser humano a conduzir sua vida. Ambos partem, portanto, de um impulso ético-espiritual: o esforço de reconduzir a humanidade ao sentido.

Enquanto Husserl busca compreender o sentido do ser e da existência humana, Brito direciona sua reflexão para o autoconhecimento do espírito como fundamento de uma nova moral. Em ambos, a filosofia se configura como um movimento de retorno à interioridade, um reencontro com a fonte originária do sentido. Não por acaso, Husserl define a meta da vida humana como “tornar-se o melhor homem possível” (Korelc, 2013, p. 354). O que orienta suas filosofias é, em última instância, o mesmo anseio: restaurar o humano em sua plenitude. Assim, vistos à distância, seus percursos parecem convergentes, constituindo dois projetos de reconstrução da cultura por meio da renovação da Psicologia e da recuperação da subjetividade.

Ambos identificam a crise da modernidade como uma crise de sentido. A ciência, ao restringir-se ao método físico-matemático, afastou-se das questões relativas ao valor e ao

significado da existência. Husserl diagnosticou esse impasse em *Crise das Ciências Europeias* (1954/2012), enquanto Brito o chamou de “grande escuridão”. Ambos rejeitam o positivismo e propõem uma refundação da ciência sobre bases espirituais. Para Husserl, essa refundação ocorre na Fenomenologia Transcendental, que descreve as vivências da consciência e as estruturas da experiência; para Brito, manifesta-se na Psicologia Transcendente, voltada à investigação do espírito e de sua relação com o mundo. Em ambas as perspectivas, a Psicologia aparece como o caminho de reconciliação entre ciência e filosofia.

Sturm (1962) nota que Farias Brito utiliza o termo *Psicologia* em três sentidos: (a) como Psicologia Científica, equivalente à psicologia empírica em Husserl; (b) como Psicologia do Espírito, correspondente à Psicologia Fenomenológica, voltada à vida psíquica em sua pureza; e (c) como Psicologia Transcendente, que se aproxima da Fenomenologia Transcendental ao tratar da totalidade do ser. Contudo, as diferenças são tão importantes quanto as semelhanças. Husserl busca o eu-transcendental (Bello, 2011), condição de possibilidade de toda experiência, enquanto Brito (1912/2006) compreende o espírito como realidade abrangente e imanente a todas as coisas, sem distinguir claramente entre eu empírico e eu transcendental.

Para esclarecer a diferença, Bello (2011) utiliza uma metáfora elucidativa: o vidro da janela. O transcendental em Husserl seria como o vidro que permite ver tanto o interior quanto o exterior do quarto. Ele não é nem o mundo nem o sujeito, mas a condição pela qual um se dá ao outro. A tradição filosófica, segundo Husserl, ignorou essa mediação, oscilando entre o realismo e o idealismo. Brito, por sua vez, não explicita essa distinção: seu espírito inclui tanto o interior quanto o exterior, a consciência e o mundo. Assim, a sua “Psicologia Transcendente” tende a fundir o sujeito e o objeto em uma totalidade espiritual, enquanto a Fenomenologia husserliana mantém a tensão crítica entre ambos.

Alguns comentadores, como Almada (2009), afirmaram que os termos “transcendente” e “transcendental” são equivalentes nos dois filósofos, mas essa leitura é problemática. As expressões “em nada se contrapõem” ou “designam exatamente o mesmo” (Almada, 2009, p. 210) podem sugerir identidade conceitual, o que não corresponde à realidade. A transcendência de Brito diz respeito ao ir além da experiência empírica em direção à totalidade do espírito; já o transcendental de Husserl refere-se à estrutura que torna possível qualquer experiência, sem sair do âmbito da consciência.

Ainda assim, há aproximações metodológicas notáveis. A segunda e a terceira etapas do método introspectivo de Brito, o “desligamento temporário” dos aspectos subjetivo e objetivo, lembram o movimento da *epoché* fenomenológica, que suspende juízos sobre o

mundo para descrever a experiência pura (Sturm, 1962). De modo semelhante, a quarta etapa da introspecção, voltada à compreensão do outro, aproxima-se do conceito de endopatía em Husserl, isto é, da empatia como modo de acesso à consciência alheia. Tais semelhanças revelam um parentesco estrutural entre introspecção e fenomenologia, ainda que enraizadas em contextos distintos.

Em síntese, Brito parte da consciência para permanecer nela, buscando no interior do espírito as respostas para a realidade; Husserl parte da consciência para retornar ao mundo, compreendendo que “é pela vivência do homem no mundo que se conhece o próprio homem” (Rodrigues, 2018, p. 173). Enquanto a Psicologia Transcendente é tentativa de resolver os problemas da filosofia primeira pela via psicológica, a Psicologia Fenomenológica é via de acesso à subjetividade transcendental. Brito procura unir filosofia, ciência e psicologia em uma síntese espiritual; Husserl busca fundamentar epistemologicamente as ciências por meio da fenomenologia.

Apesar das diferenças, ambos convergem naquilo que é mais essencial: a crença de que a crise da ciência é, em última instância, uma crise do humano, e que a sua superação passa pela redescoberta do espírito, da consciência e do sentido. Em Husserl e em Brito, a renovação da Psicologia é também a renovação da própria cultura.

5 Considerações Gerais

A crise da Psicologia, tal como diagnosticada por Edmund Husserl e Raimundo de Farias Brito, reflete uma problemática mais ampla: a perda do sentido do humano na modernidade. O predomínio do positivismo e do naturalismo reduziu o sujeito a objeto, a consciência a mecanismo e a razão a cálculo. Diante desse quadro, ambos os filósofos empreenderam esforços de reconstrução, cada qual a seu modo, mas convergindo em um mesmo horizonte: a necessidade de uma nova Psicologia, capaz de restituir ao homem sua profundidade espiritual e moral.

Husserl encontrou na Fenomenologia Transcendental o caminho para superar o psicologismo e o naturalismo (Davidson, 2021). Ao recolocar a subjetividade no centro da investigação, restabeleceu o elo entre ciência e experiência, entre conhecimento e sentido. Sua Psicologia Fenomenológica não pretende substituir a psicologia empírica, mas fundamentá-la, reconduzindo-a ao seu objeto originário: a consciência em ato (Solarte-Aragón, 2024). Com isso, a Psicologia volta a ser compreendida como ciência das vivências, das estruturas

intencionais e dos modos pelos quais o mundo se constitui para o sujeito (Braga, 2024; Borba, Rocha; Braga, 2023; Natário, 2022).

Farias Brito, por sua vez, propôs a Psicologia Transcendente como via de reencontro entre filosofia, ciência e moral. Em oposição ao materialismo e ao ceticismo, reafirma o espírito como princípio da realidade e da vida. Sua proposta de introspecção rigorosa e reflexiva não se limita à observação do eu individual, mas busca a essência universal do humano. Ao conceber o mundo como atividade intelectual e o homem como “ideia divina”, Brito confere à Psicologia uma função ética e metafísica: conhecer o espírito é conhecer o sentido da existência.

A convergência entre ambos não reside em uma identidade conceitual, mas em uma proximidade de motivações teleológicas. Ambos foram guiados por um mesmo impulso: restaurar a unidade perdida entre razão e espírito, ciência e moral, sujeito e mundo. Em suas obras, a renovação da Psicologia é também a renovação da cultura. Ao reintroduzirem a subjetividade como fonte de sentido, Husserl e Brito antecipam um paradigma de ciência que não se esgota no método, mas se abre à totalidade da experiência humana.

Reconhecer o paralelismo entre Husserl e Farias Brito é reconhecer também a universalidade de suas intuições. Mesmo distantes geográfica e historicamente, ambos compreenderam que a tarefa da filosofia é reencontrar o humano em meio à crise da objetivação. Se Husserl partiu da consciência intencional para alcançar o mundo, Brito partiu do espírito para abarcar a totalidade. E, embora linguagens e métodos divirjam, o núcleo ético-espiritual que os anima é comum: a busca pela verdade que liberta e pela razão autêntica que orienta o viver.

Assim, a leitura comparativa de suas obras revela mais do que um simples paralelo histórico: evidencia um encontro de destinos filosóficos que, ao pensarem a Psicologia, refletiram sobre a própria condição humana. Ambos apontam para uma ciência renovada, fundada na interioridade, no sentido e na responsabilidade moral. A Fenomenologia de Husserl e a Psicologia Transcendente de Brito permanecem, portanto, como convites ao retorno ao espírito e à consciência, fundamentos de uma Psicologia verdadeiramente humana e de uma cultura reconciliada consigo mesma.

A obra dos dois filósofos é vastíssima e ainda pouco explorada. Cabe, portanto, destacar que novas pesquisas podem revelar outros paralelismos, divergências e razões. De todo modo, o pensamento de ambos supera os motivos da crise da humanidade ao reconectá-la com a razão autêntica, e suas propostas de uma nova Psicologia, distintas da Psicologia Científica, abrem caminhos para a renovação da cultura.

Referências

ALES BELLO, A. **Introdução à fenomenologia**. Bauru: Edusc, 2006.

ALMADA, L. F. **A ideia de filosofia como ciência do espírito no Brasil**. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2009.

ALMADA, L. F.; ROMÃO, F. P. Filosofia, o domínio de si e a significação da existência: um legado da filosofia brasileira. **Ágora Filosófica**, v. 25, n. 2, p. 57–70, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25247/P1982-999X.2025.v25n2.p57-70>.

ALMEIDA, E.; GOTO, T. A. O Eu como polo de atividades e hábitos. **Revista do NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity**, v. 14, n. 2, 2022.

ALVES, P. M. dos S. A relevância da fenomenologia husserliana para uma psicologia centrada na subjetividade humana. **RPD**, v. 22, n. 47, p. 1–15, 2022.

BORBA, J. M. P.; ROCHA, J. G.; BRAGA, J. O. Da delimitação da psicologia fenomenológica à necessidade de retorno ao mundo da experiência pré-científica. **Revista do NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity**, 2023.

BRAGA, J. O. Meditações husserlianas relativas à psicologia fenomenológica, escritos de 1925, parágrafos 5 e 6: implicações para as abordagens psicoterápicas humanistas. **PHS Phenomenology, Humanities and Sciences**, v. 16, 2024.

BRANCO, D. A unidade na fenomenologia de Edmund Husserl. **AUFKLÄRUNG**, v. 11. n. 2, p. 117–126, 2024.

BRAVO GONZÁLEZ, J. Os escritos de Edmund Husserl. In: SERRANO DE HARO, A. (Org.). **Guia Comares de Husserl**. Granada: Editorial Comares, 2021. p. 19–34.

BRITO, R. F. **A base física do espírito**. v. 53. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 1912/2006.

BRITO, R. F. **O mundo interior**: ensaio sobre os dados gerais da filosofia do espírito. Uberlândia: Edufu, 1914/2013.

CARVALHO, L. R. **A formação filosófica de Farias Brito**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

CARVALHO, G. F. **Edmund Husserl e a fundação do idealismo fenomenológico-transcendental**. Curitiba. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2024.

CAVALIERI, E. **Via a-teia para Deus e a ética teleológica a partir de Edmund Husserl**. Vitória: Edufes, 2013.

CERQUEIRA, L. A. **Maturidade da filosofia brasileira: Farias Brito**. 2008. Disponível em: <http://textosdefilosofiabrasileira.blogspot.com/2008/08/maturidade-da-filosofia-brasileira.html>. Acesso em: 01 dez. 2019.

CONTARATO, T. S. R. Filosofia, psicologia e arte segundo Raimundo de Farias Brito. **ECOS: Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 14, n. 1, 2023.

CROWELL, S. Husserl's transcendental phenomenology. *In*: JACOBS, H. (Org.). **The Husserlian mind**. Londres: Routledge, 2021. p. 140–154.

DAVIDSON, L. **Overcoming psychologism**: Husserl and the transcendental reform of psychology. Springer, 2021.

DE SANTIS, D. **Husserl and the a priori**. Springer, 2021.

DRUMMOND, J. J. Husserl's complex concept of objectivity. *In*: JACOBS, H. (Org.). **The Husserlian mind**. Londres: Routledge, 2021. p. 327–339.

FERRAGUTO, F. Fichte and Husserl: rigorous science and the renewal of humankind. *In*: COE, C. D. (Org.). **The Palgrave handbook of German idealism and phenomenology**. Londres: Palgrave Macmillan, 2021.

FERREIRA, D. Edith Stein: entre a psicologia de William Stern e a fenomenologia de Edmund Husserl. **Revista NUFEN**, v. 13, n. 1, 2021.

FONTANA, V. F. Epoché como abertura ao campo de experiência transcendental em Husserl. **PHS Phenomenology, Humanities and Sciences**, v. 4, n. 4, e48, 2024.

GYEMANT, M. **Husserl et Freud, un héritage commun**. Classiques Garnier, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOTO, T. A. **Introdução à psicologia fenomenológica: a nova psicologia de Edmund Husserl**. São Paulo: Paulus, 2015.

HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Covilhã, Portugal: LUSOSOFIA, 1935/2008.

HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**: uma introdução à filosofia transcendental. BIEMEL, W. (Ed.); FERRER, D. F. (Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1954/2012.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. MORÃO, A. (Trad.). Lisboa: Edições 70, 1907/2000.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. SUZUKI, M. (Trad.). São Paulo: Idéias e Letras, 1913/2006.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**. ALVES, P. (Trad.). Lisboa: Phainomenon – Clássicos de Fenomenologia / CFUL. 1931/1950.

KORELC, M. Teleologia e vontade segundo Husserl. **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 53, p. 343–382, 2013.

KORELC, M. Deus como princípio necessário na fenomenologia de Husserl. **PHILÓSOPHOS**, v. 28, n. 1, p. 1–43, 2023.

KURAVSKY, E. Neither philosophy nor theology: the origin in Heidegger's earliest thought. **Open Theology**, v. 7, p. 180–207, 2021.

LAUER, L. F. N. **Lógica e ontologia na lógica pura do jovem Husserl**: um estudo sobre dois aspectos da dimensão formal. Florianópolis. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Federal de Santa Catarina. 2021.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, n. spe., p. 37–45, 2007. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.

LOUNDO, D. O Cordel Filosófico de Raimundo: Farias Brito, a filosofia do espírito e a Índia. **Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia**, v. 11, n. 1, p. 30–83. 2022.

MARTÍN SALA, J. J. S. **La fenomenología de Husserl como utopía de la razón: introducción a la fenomenología**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2008.

MARTÍN SALA, J. J. S. Psicologia e fenomenologia. **Revista do NUFEN**, v. 10, n. 3, p. 1–21. 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol10.n03artigo33>.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. MOURA, C. A. R. (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1945/1999.

MIRON, R. **Hedwig Conrad-Martius: the phenomenological gateway to reality**. Springer, 2021.

NATÁRIO, P. M. C. **As psicologias de Husserl**. Lisboa. Dissertação (Mestrado). Universidade de Lisboa, 2022.

PORTA, M. A. G. Prolegômenos aos “Prolegômenos”: sobre o lugar das “Investigações lógicas” no **Psychologismustreit**. **Phenomenology, Humanities and Sciences**, v. 2, n. 3, p. 356–365, 2021.

RENAUDIE, P.-J. The first breakthrough: psychology, theory of knowledge, and phenomenology of meaning in *Logical Investigations*. In: JACOBS, H. (Org.). **The Husserlian mind**. Londres: Routledge, 2021. p. 7–21.

RODRIGUES, E. G. **A consciência de si como liberdade e ação moral: evidências imanentes e transcendentais do espírito**. Rio de Janeiro, Brasil. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2018.

SERON, D. Experiencing the a priori. **European Journal of Philosophy**, v. 29, n. 4, p. 1145–1163, 2021.

SOLARTE-ARAGÓN, C. C. La psicología fenomenológica de E. Husserl y J. Patočka: una propuesta ética y epistemológica. **Revista de Psicología Universidad de Antioquia**, v. 16, n. 1, e355063, 2024.

STURM, F. G. (1962). **O significado atual do pensamento britânico**. Disponível em: <http://textosdefilosofiabrasileira.blogspot.com/2008/06/o-significado-atual-do-pensamento.html>. Acesso em: 15 dez. 2019.

VARGAS-GUILLÉN, G. **El cuidado del alma: alzarse, conmoverse. De Patočka a Comenio**. Universidad Pedagógica Nacional, 2024.

YOSHIMI, J. Phenomenological psychology as philosophy of mind. *In*: JACOBS, H. (Org.). **The Husserlian mind**. Londres: Routledge. 2021. p. 446–458.

ZILLES, U. A fenomenologia husserliana como método radical. *In*: HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2002. p. 6–42.



O ensino de filosofia no estado do Rio Grande do Sul: a questão da formação para o exercício docente

Leandro Inácio Berkmann¹
Daniel Marcolino Claudino de Sousa²

Resumo: Este trabalho deteve-se na questão da formação de graduação ou de especialização para o exercício da docência da disciplina de filosofia no Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, considerou dados do ano de 2025, apontando números de docentes em exercício que não têm formação em filosofia a fim de pensar as implicações tanto para os próprios profissionais quanto para os alunos. Considerou ainda aspectos do ensino de filosofia trazidos por documentos da educação regional e nacional como parâmetro para o desenvolvimento em aula da referida disciplina. Para o desenvolvimento desta pesquisa recorreu-se à análise de artigos, documentos e estatísticas relevantes para o tema, com o objetivo de contribuir para a fomentação da discussão no meio acadêmico.

Palavras-chave: ensino de filosofia; formação docente; ensino médio; empresarialização da educação; ensino fora da área de especialização.

The teaching of philosophy in the state of Rio Grande do Sul: the question of teaching practice

Abstract: This work focused on the issue of undergraduate or postgraduate training for teaching philosophy in secondary education in the state of Rio Grande do Sul. For this purpose, it included data from the year 2025, pointing out the number of teachers in practice who do not have training in philosophy, in order to consider the implications for the professionals themselves as well as for the students. It also considered aspects of philosophy teaching brought by regional and national education documents as a parameter for the development of the aforementioned discipline. The method was the analysis of articles, documents, and statistics relevant to the discussion, with the aim of contributing to its development in the academic community.

Keywords: philosophy teaching; teacher training; secondary education; the corporatization of education; out-of-field teaching.

La enseñanza de la filosofía en el estado de Rio Grande do Sul: la cuestión de la formación docente

Resumen: Este estudio se centró en la formación de grado y posgrado para la docencia de filosofía en la educación secundaria en el estado de Rio Grande do Sul. Para ello, se consideraron datos de 2025, destacando el número de docentes en ejercicio que carecen de título en filosofía, con el fin de considerar las implicaciones tanto para los propios profesionales como para el alumnado. También se consideraron aspectos de la docencia de filosofía presentes en documentos educativos regionales y nacionales como parámetros para el desarrollo de esta asignatura en el aula. La investigación implicó el análisis de artículos, documentos y estadísticas relevantes para el tema, con el objetivo de contribuir al debate en la comunidad académica.

¹ Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e cursando Especialização em Ensino de Filosofia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail: lebrusque@gmail.com

² Doutor em Educação e Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: daniel.marcolinosousa@gmail.com

Palabras clave: filosofía de la enseñanza; formación del profesorado; educación secundaria; la corporativización de la educación; enseñanza fuera del área de especialización.

1 Introdução

A partir de 2008, após anos de mobilização pela obrigatoriedade e inclusão do ensino de filosofia no Ensino Médio, por meio da lei 11.684/2008 (Gatti, 2010; Tomazetti; Benetti, 2012), mesmo em meio à resistência e aos entraves impostos pelo governo estadual (Ceed/RS, 2007), criou-se a expectativa, posteriormente reforçada pelo Plano Nacional da Educação - PNE 2014–2024 (Brasil, 2015), de que essa disciplina seria ministrada por profissionais formados na área (licenciados ou bacharéis com complementação pedagógica). Presumia-se que a obrigatoriedade da disciplina no currículo e as resoluções incentivariam jovens a buscar cursos superiores de filosofia (Tomazetti; Moraes, 2016) e, gradualmente, substituiriam os professores de outras áreas que lecionassem a disciplina de forma emergencial e temporária.

Entretanto, essa expectativa começou a mudar ainda durante o período legal de implementação da disciplina. O vaivém da filosofia no currículo levou muitos universitários a priorizar o bacharelado, mestrado e doutorado para atuar no ensino superior, em detrimento da licenciatura (Tomazetti, Benetti, 2012). Paralelamente, o avanço de correntes utilitaristas e neoliberais que questionam a relevância da filosofia frente a disciplinas de cunho técnico e prático, fortaleceu movimentos de desvalorização e exclusão desse saber do currículo escolar (Pinto *et al.*, 2024; Saraiva; Chagas; Luce, 2022).

Além disso, políticas estaduais voltadas a reduzir custos com pessoal e aumentar o controle sobre o trabalho docente pela designação de professores fora de sua área de formação, continuou a afligir a filosofia e a reforma curricular, transformando o componente curricular em uma disciplina “tampão” para completar carga horária (Finamor Neto, 2016; Rocha, 2023; Brasil, 2025).

Não se ignoram o esforço, a dedicação e a criatividade dos professores de outras áreas que hoje lecionam filosofia no Ensino Médio gaúcho. Todavia, sabe-se da importância técnica do específico filosófico, da materialidade dos textos filosóficos e da abordagem filosófica, enfim, da literatura filosófica consolidada historicamente e reconhecida como textos-base para o Ensino Médio por documentos oficiais de educação no país. O fenômeno do ensino fora da área de especialização tem sido recorrente, e a literatura demonstra suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem (Ball, 2000; Costa, 2018; Ingersoll, 1999; Viegas, 2022). A

prática favorece a instrumentalização e a banalização do saber filosófico (Tomazetti, 2002), tornando-o vulnerável a exclusões recorrentes do currículo para dar espaço a disciplinas de caráter técnico-científico exigidas pelo mercado (Lima; Monteiro, 2022).

É nesse contexto que se insere o problema desta pesquisa, qual seja, a identificação da formação de graduação ou especialização dos professores que, em 2025, lecionam filosofia no Ensino Médio do Rio Grande do Sul e as implicações do ensino fora da área da formação dos docentes para eles próprios, alunos e para a disciplina. Está longe deste trabalho a pretensão de oferecer soluções definitivas para os problemas educacionais referentes à disciplina de filosofia. Pretende examinar possíveis implicações do ensino fora da área de formação para professores, estudantes e disciplina.

Sabe-se o quanto os desafios da educação formal, como a questão do domínio de conteúdos, métodos e especificidades são fundamentais ao trabalho filosófico em sala de aula. Embora essa temática registre certo “espírito” organizacional, refletir sobre a formação do professor de filosofia significa indagar sobre a própria sobrevivência da disciplina no currículo e também sobre o pensamento crítico, condição a ela especialmente atribuída, que tornaria os alunos cidadãos ativos e comprometidos com a transformação social (Rio Grande do Sul, 2021). Além disso, este trabalho considerará se a configuração em que se apresenta essa disciplina não estaria contribuindo para sua própria “desfilosofização” (Gallo, 2007).

Investigar a adequação formativa do professor de filosofia em exercício também significa discutir a qualidade da educação (Lomba; Schuchter, 2023), o respeito ao princípio de igualdade formativa dos alunos e os impactos das políticas neoliberais sobre o ensino (Saraiva; Chagas; Luce, 2022). Essa reflexão se torna ainda mais relevante se considerarmos que os professores são frequentemente responsabilizados pela crise educacional e, simultaneamente, tidos como a principal solução para ela (Cruz; Ramos; Silva, 2017).

A presente pesquisa se deu com base em revisão bibliográfica e documental. Foram analisados dados da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação, bem como livros, teses, dissertações e artigos de referência nas áreas de Educação e Ensino de filosofia. O estudo combina análise qualitativa e quantitativa (Gil, 2021), oferecendo um panorama histórico e atual da filosofia no Ensino Médio gaúcho, da formação dos docentes e das consequências do fenômeno de ensino exercido fora da área de especialização.

2 Filosofia no Ensino Médio gaúcho

Entre 1851 e 1871, segundo Arriada (2011), quando o governo da então Província de São Pedro do Rio Grande do Sul ofertou pela primeira vez o ensino secundário no Liceu Dom Afonso, a disciplina de filosofia foi incluída de forma obrigatória no currículo. Mesmo diante dos protestos de pais que defendiam um programa mais prático e rápido para o ingresso dos filhos em cursos superiores e serviços públicos (Arriada, 2011), a obrigatoriedade atendia aos requisitos de equiparação do Colégio Pedro II e por ser considerada pelos governantes gaúchos essencial para a formação de cidadãos honrados, cultos e de bons princípios, peculiares da oligarquia rural, então elite gaúcha.

Tendo como modelo os grandes escritores clássicos, [a filosofia] acaba formando o espírito, com a finalidade de desenvolver a clareza no pensamento e na expressão, o rigor na concatenação das ideias e das proposições, o cuidado com a medida e o equilíbrio, a adequação, tão justa quanto possível, da língua à ideia (Arriada, 2011, p. 305).

Na década de 1940, o estado restabeleceu o ensino secundário sob deliberação da reforma Capanema (Lei 4.244/1942). A Filosofia foi incluída nos currículos das escolas estaduais a fim de consolidar o projeto educacional do Estado Novo para formar cidadãos moralmente responsáveis, patrióticos e humanistas (Tambara; Arriada; Amaral, 2021). Apesar do número reduzido de professores com formação específica na área³, a filosofia coroaria a formação dos estudantes, revelando-lhes o vasto e nobre conteúdo do saber humano (Cartolano, 1985).

Nesse sentido, o ensino da filosofia, fragmentado como era em diversos “ramos” ou “disciplinas” filosóficas, vinha responder às solicitações da realidade social, política e cultural da época, contribuindo, de sua parte, para a inculcação de uma certa concepção de mundo, aceita e defendida pelo grupo que estava no poder (Cartolano, 1985, p. 61).

No período que seguiu à promulgação da LDB/1961, sendo a Filosofia colocada como disciplina complementar, o governo gaúcho facultou a oferta às escolas, condicionando-a à disponibilidade de um professor formado na disciplina (Dutra, 2014). Nas escolas localizadas nas pequenas cidades e localidades marginalizadas, os alunos foram tolhidos do acesso ao

³ Entre os anos de 1939 e 1961, foram criados 10 cursos superiores de filosofia (PUC/RS, UFRGS, UCPEL, UNISINOS, UPF, UNIJUÍ, FAFIMC, UNIFRA, UCS e UFSM), ligados a alguma Instituição Religiosa, ao Poder público, à Universidade e/ou aos professores entusiastas da filosofia, cujos formados, que não seguiram a vida religiosa ou pesquisa, foram gradativamente incorporados no magistério público gaúcho (Bavaresco, 2001).

saber filosófico. Já nas escolas da capital e grandes cidades gaúchas, que conseguiam atrair os formados nas faculdades de filosofia. Conforme Cartolano, a filosofia deveria

ser ensinada lembrando que a metafísica é o campo dos problemas realmente decisivos e importantes; os problemas concretos que emergem da realidade social, econômica e política, e que deveriam ser objeto de reflexão da atividade filosófica, não são vistos como decisivos (1985, p. 66).

Depois de ser expurgada do currículo nos anos do regime ditatorial empresarial-militar, no período de redemocratização, com base na lei federal n. 7.044/82, que tornou a disciplina optativa, o governo gaúcho, novamente, facultou às escolas a sua reintrodução, seus conteúdos e objetivos, sendo inserida se julgassem necessária para a formação geral dos alunos (Dutra, 2014). A falta de ditames e a pouca clareza acerca do sentido da filosofia no currículo deixou cada professor livre para decidir sobre o *que e como* ensinar, pouco contribuindo para a formação crítica (Dutra, 2014).

Em última análise, fuge-nos o que deveria ser ensinado ao aluno de 2º Grau na disciplina de Filosofia, havendo uma definição pouco clara a respeito do sentido dessa disciplina no currículo do ensino médio. Considerando que não há obrigatoriedade, considerando que a disciplina é dada opcionalmente em algumas escolas, de maneira muito caótica, em virtude da falta de profissionais que lá a trabalhem, etc. penso que a Filosofia acaba sendo ministrada de uma maneira muito superficial, como “tapa-furo” (Ferreira, 1992, p. 10).

Em 2008, após anos de luta (Gatti, 2010; Tomazetti; Benetti, 2012), por força da Lei nº 11.684, a filosofia voltou a ser incorporada, de forma obrigatória, no currículo do Ensino Médio gaúcho, cujo “desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica e na formação ética está ligado diretamente à sua natureza argumentativa e à sua tradição histórica” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 117).

3 Ensino de filosofia hoje

Na última reforma curricular, sob ditames das correntes utilitaristas e neoliberais, que pautam os conteúdos de valor econômico imediato e mensuráveis (Pinto *et al.*, 2024; Saraiva; Chagas; Luce, 2022), a filosofia perdeu o status de disciplina, sendo rebaixada a “estudos e práticas”⁴ (Brasil, 2018; Rio Grande do Sul, 2021), com a carga horária reduzida ao mínimo

⁴ Para Carvalho (2019), a terminologia “estudos e práticas” não garante a autonomia da filosofia enquanto área de conhecimento, abrindo espaço para as redes de ensino contratarem profissionais com “notório saber” e não licenciados, minimizando a importância do saber específico docente.

para abrir espaço aos itinerários formativos e ao projeto de vida (Saraiva; Chagas; Luce, 2022).

O cenário curricular tornou-se desfavorável para o desenvolvimento da Filosofia na Educação Básica e a situação da disciplina se agrava pelo fato de ela ser lecionada, na maioria das escolas, por professores formados em outras áreas do conhecimento, tidos pelo Conselho Estadual de Educação (2012) como profissionais multifuncionais e polivalentes, o que lhes permitiria lecionar disciplinas de outras áreas (Ceed/RS, 2012; Cruz; Ramos; Silva, 2017; Santos; Silva, 2024).

Nessa conjuntura, o currículo do Ensino Médio gaúcho reflete uma presença não-linear da disciplina de Filosofia. Quando a legislação lhe confere obrigatoriedade, o governo a considera fundamental e essencial para a educação dos jovens, porém, quando lhe é retirado o caráter de obrigatoriedade, o governo lhe revoga a relevância. Os objetivos delegados à disciplina - compreensão da realidade e desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, a fim de formar jovens autônomos, atuantes e cidadãos comprometidos socialmente (Rio Grande do Sul, 2021) - tornam-se quiméricos e principiam um movimento para a exclusão da disciplina do currículo em favor de disciplinas úteis às avaliações externas e ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho.

O movimento pela submissão da escola à preparação para as avaliações externas e para o trabalho segue a tendência capitaneada por grupos empresariais, que atuam no Rio Grande do Sul e no país. A “empresarialização” das redes de ensino parte do mau desempenho das escolas nas avaliações, justificando soluções moldadas a partir de experiências “bem sucedidas” em escolas públicas administradas por organizações ou entidades privadas em “parcerias” firmadas com entes federativos.

A ingerência do privado na educação pública foi assimilada pela rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, cujo Referencial Curricular Gaúcho, ancorado na BNCC e nos moldes da abordagem educacional das competências e habilidades, “evidencia a força dessa gramática neoliberal nas normativas, por destacar a importância de formar sujeitos flexíveis, por meio do empreendedorismo, das habilidades socioemocionais e das parcerias privadas” (Saraiva; Chagas; Luce, 2022, p. 438).

Atualmente, a redução das horas para a disciplina de filosofia segue os interesses empresariais de uma formação supostamente amparada pelos interesses e necessidades dos alunos. Dilui-se a disciplina em projetos, segundo itinerários formativos dos alunos. Conforme se tem conhecimento da experiência nacional com os itinerários formativos,

trata-se de um franco fracasso dada a falta de recursos materiais e humanos para a elaboração de projetos consistentes integrados aos contextos comunitários e econômicos dos alunos.

4 Ensino fora da área de especialização

O ensino fora da área de especialização (*out-of-field teaching*) consolida-se com a designação de professores para lecionar disciplinas para as quais não possuem qualificação acadêmica específica e adequada (Hobbs; Porsch, 2021; Ingersoll, 1999). Do mesmo modo, ocorre quando os professores são designados a lecionar em níveis e tipos de escolas para as quais não possuem qualificações, certificações ou determinadas especializações necessárias (Hobbs; Porsch, 2021).

Essa prática se sustenta por diversas variantes desde a escassez sistêmica de professores das áreas pretendidas, distribuição desigual de professores, tamanho e localização da instituição de ensino, pouca atratividade do magistério público, alto índice de rotatividade até a carga horária dos componentes curriculares no sistema de formação das licenciaturas (Costa, 2018; Ingersoll, 2019; Hobbs; Porsch, 2021; Lomba; Schuchter, 2023).

Outrossim, o ensino fora da área de especialização pode ocorrer pela própria desvalorização da formação especializada. Conforme Ingersoll (1999, p. 34):

A comparação com as profissões tradicionais é gritante. Poucas exigiriam cardiologistas para fazer partos, advogados imobiliários para defender casos criminais, engenheiros químicos para projetar pontes ou professores de sociologia para ensinar inglês. A suposição comum é que essas profissões tradicionais exigem muita habilidade e treinamento [...]. Em contraste, o ensino fora da área de atuação subjacente pressupõe que os ensinamentos fundamental e médio exigem muito menos habilidade, treinamento e expertise do que essas profissões tradicionais e, portanto, a especialização é considerada menos necessária (tradução nossa).

Para Costa (2018) e Finamor Neto (2016), a principal causa do ensino fora de área é o oportunismo do ente responsável pelo provimento e designação dos professores, desonerando “a folha de pagamento que o governo estadual gasta mensalmente com funcionalismo público, numa sobreposição da noção do gasto público à noção de investimento público” (Finamor Neto, 2016, p. 85), mas também, para “ter mais controle sob a força de trabalho, de maneira que pode exigir mais subordinação, responsabilização e produtividade” (Santos; Silva, 2024, p. 1063).

Não obstante, quando professores são nomeados a lecionar disciplinas alheias a sua formação específica e continuada, eles

têm que dedicar mais tempo a estudo e planejamento para ensinar algo para o qual não foram preparados/as. Isso não significa que o/a professor/a não tenha que planejar, pelo contrário, o planejamento deve fazer parte do seu trabalho, assim como a remuneração pelo tempo a ele destinado. No entanto, [...] aprofunda a precariedade do trabalho, quando o/a professor/a deixa de aprimorar o ensino da disciplina na qual se formou para ensinar superficialidades que não contribuem para uma formação sólida e crítica dos/das estudantes (Santos; Silva, 2024, p. 1062).

A inadequação entre a formação dos professores e a disciplina que lecionam não é uma exclusividade da Filosofia, mas atinge, há décadas, todas as disciplinas do Ensino Médio. Não é também um fenômeno exclusivo da educação gaúcha, mas de todas as redes estaduais de ensino do país e mesmo de diversas outras nações (Ingersoll, 1999; Silva, 2020; Brasil, 2025).

A situação da disciplina de Filosofia, ministrada por um professor sem a formação específica, é uma realidade vivenciada em escolas localizadas em regiões marginalizadas e municípios menos populosos (Brasil, 2025), porém, corroboraram para o governo estadual afastar os questionamentos acerca da falta de professores, sobre a qualidade das aulas e sobre a aprendizagem dos alunos, uma vez que, ao nomear professores “habilitados”, transfere aos professores total responsabilidade por eventuais fracassos, dificuldades e negligências da e com a disciplina de Filosofia (Rocha, 2023).

5 Conhecimento específico do professor de filosofia

O professor é aquela pessoa que assumiu a docência como seu ofício profissional, que se materializa em algum estabelecimento de ensino e nas ações de transmissão, construção e assimilação dos conhecimentos de determinada disciplina a outrem (Cericato, 2016; Lomba; Schuchter, 2023). Ou ainda:

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa a propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade (Libâneo *apud* Rocha, 2023, p. 161).

Nesse cenário, as condições do ensino-aprendizagem em relação aos conhecimentos da disciplina que leciona (Rebolledo *et al.*, 2025) e sua profissionalidade (Gatti *et al.*, 2019) “passam por um bom domínio de informações e saberes de referência que permitam ao ades da área em que irão atuar, isto é, a formação inicial e continuada lega o conhecimento e as

competências necessárias para ensinar e satisfazer as necessidades da instituição e dos seus alunos (Ingersoll, 1999; Cericato, 2016; Roldão, 2017; Costa, 2018).

Obviamente, a formação específica não garante *per se* a eficiência do trabalho do professor ou a assimilação do conteúdo ministrado e o cumprimento dos objetivos estabelecidos para a disciplina que o professor irá lecionar (Costa; Britto; Waltenberg, 2020). Não raras vezes, professores formados na disciplina que lecionam, facilmente caem na tentação da utilização de linguagem rebuscada e na repetição em solilóquio de visões pessoais ou passam a aula a ler, expor e comentar os textos, os cálculos e as teorias, ignorando os métodos específicos das disciplinas e a realidade do alunado (Tomazetti, 2007).

No caso da Filosofia para a qual a sociedade delega, erroneamente, a exclusividade na formação crítica dos jovens (Ceppas, 2010), a formação específica na área torna-se imprescindível. Para Ceppas, é imperioso ao professor de filosofia “ter uma cultura filosófica tão vasta quanto a do bacharel, do mestre e do doutor, na medida em que precisa trabalhar com precisão as mais diversas referências da história da filosofia, e reagir com rapidez às mais diversas reações dos alunos”⁵ (2010, p. 180).

Considerando a falta de especialidade na formação do docente de Filosofia, o Ministério da Educação (MEC) adverte que o ensino de filosofia pode:

Reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns, a um pretenso aprendizado direto do filosofar que encobre, em verdade, bem intencionadas ou meramente demagógicas “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas, que acabam conduzindo à descaracterização tanto da Filosofia quanto da educação” (Brasil, 2006, p. 36).

Nesse contexto, delegar a disciplina a um professor que não possua formação específica, além de impor “o decréscimo de sentido atribuído ao valor formativo do saber, substituído pelo seu valor performático” (Tomazetti, 2007, p. 60-61), pode trazer uma série de prejuízos ao processo de aprendizado dos alunos (Costa, 2018; Silva Filho, 2019) e, ao próprio trabalho, motivação e criatividade do professor. Assim,

Não importa o quão comprometido um professor seja, nenhuma de suas atividades poderia ser conduzida adequadamente sem a compreensão de conteúdo específico. Mesmo se o professor tivesse diretrizes curriculares a seguir e auxílio de um bom material didático, a compreensão de conteúdo específico ainda seria importante para

⁵ Em relação à equiparação imperiosa mencionada por Ceppas (2010), referenciado no parágrafo anterior, pensamos que a docência no Ensino Básico exige, antes, certa sólida horizontalidade de conhecimentos e uma relação consistente com o contexto dos alunos mais do que profundidade propriamente nos temas, como demanda um doutoramento. Em muitos casos, ao contrário, o doutoramento concorre para distanciar o professor do Ensino Básico, seja pela busca de maior reconhecimento social, seja por melhor remuneração e melhores condições de trabalho.

extrair todo o potencial que uma explicação, exercício ou tarefa podem ofertar em termos de ensinamento aos alunos (Costa; Britto; Waltenberg, 2020, p. 373).

Sabe-se da necessidade de que o ensino seja conectado com a realidade a quem se destina. Contudo, tal exigência, com frequência, torna-se desmedida e a expectativa de um ensino dinâmico acabam transformando as aulas em momentos de prazer, repleta de jogos e brincadeiras, negligenciando a utilidade prática e os conteúdos complexos e abstratos das disciplinas (Caetano, 2023), para adequar o ensino escolar à interatividade, espetacularização e tempo de apresentação daquelas “cousas” ignóbeis e pueris que a Internet e as mídias sociais lhes oferecem diariamente (Tomazetti, 2007; Caetano, 2023).

Esse aspecto de dinamicidade e prazer conferido à Filosofia não é de todo incoerente, se considerarmos que ela, no momento, está alocada no currículo como “estudos e práticas” e com carga horária reduzida (Rio Grande do Sul, 2021). Porém, as “oportunidades” e “possibilidades” apresentadas para ela no Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021) vão além da interatividade e espetacularização e estão intimamente atreladas ao professor e a sua formação.

Sendo assim, a ausência do domínio amplo dos conteúdos, metodologia e especificidades da Filosofia poderá comprometer não apenas o ordenamento dos conteúdos, a “transposição didática”⁶ dos temas e especificidades dessa área do conhecimento (Costa; Britto; Waltenberg, 2020), mas também acarretar omissões ou distorções de ideias-chave dos conteúdos e temáticas, sonhando oportunidades de aprendizagem e conteúdos essenciais para a formação integral dos alunos (Ball, 2000).

6 Os professores de filosofia em exercício

Quando da reintrodução da Filosofia no currículo, em 2008, criou-se a perspectiva de que profissionais formados em Filosofia (licenciados ou bacharéis com complementação pedagógica) passariam a ministrar a disciplina nas escolas gaúchas, conforme as resoluções normativas promulgadas por ocasião exatamente da reintrodução da disciplina no currículo (Ceed/RS, 2007). Por outro lado, os subterfúgios governamentais consolidaram a política de designação de não formados em Filosofia (Ceed/RS, 2012).

⁶ Este artigo não defende o uso do termo “transposição didática”, comumente utilizado para a “transposição” de conteúdo de filosofia para aulas no Ensino Médio, em razão de se tratar de uma operação complexa de ida e vinda entre conteúdo e prática pedagógica, contexto dos alunos, dentre vários outros aspectos. Seu uso aqui se dá apenas pela popularização do termo.

Abaixo, na Tabela 1, é apresentado o percentual de professores de Filosofia em exercício e sua formação de graduação no estado do Rio Grande do Sul:

Tabela 1 - Formação dos professores que lecionam a disciplina Filosofia

Licenciatura em filosofia, bacharel com formação pedagógica, 2ª licenciatura	17,96%
Bacharel em filosofia sem formação pedagógica	0,51%
Licenciatura em outra área, bacharel com formação pedagógica, 2ª licenciatura	78,94%
Bacharel em outra área sem formação pedagógica	1,37%
Outros	1,22%
	100,00%

Fonte: adaptada pelos autores a partir de Seduc/RS (2025).

No ano em curso, os dados revelam que, dentre os professores que lecionam⁷ o componente curricular de Filosofia 17,96% deles possuem licenciatura ou bacharelado em filosofia com complementação pedagógica ou uma segunda licenciatura. 0,51% dos docentes possuem bacharelado na disciplina, porém sem a formação pedagógica ou segunda licenciatura. Somam-se a estes, 2,12% dos professores que, formados nas mais diversas áreas do conhecimento, cursaram alguma pós-graduação na área de Filosofia e que a Secretaria de Educação do estado equipara e considera habilitados pela formação continuada.

Entre os graduados em filosofia (licenciatura ou bacharelado), apenas 37,91% concluíram algum curso de pós-graduação, seja lato ou stricto sensu. Desses, 4,67% optaram por uma especialização na área de Filosofia, enquanto 29,12% escolheram cursos em outras áreas do conhecimento ou gestão institucional e educação. Além disso, 2,75% possuem título de mestre (área de Ensino, Educação ou História) e 1,37% alcançaram o doutorado na área de Educação.

A maioria dos professores que leciona filosofia não possui formação específica na área. 78,94% possuem como primeira formação uma licenciatura plena ou bacharelado em diferentes saberes, acrescida/o de complementação pedagógica ou uma licenciatura como segunda formação. Dentre esses, destacam-se os formados em História, Geografia, Pedagogia e Ciências Sociais, que compõem com a Filosofia a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Têm-se ainda, professores formados em matemática, física, química, educação física, biologia e letras, disciplinas do currículo do ensino médio. Ainda, têm-se professores formados em administração, contabilidade, direito e comunicação social-jornalismo.

⁷ Os dados se referem até a data de 06/08/2025, ocasião de obtenção de Relatório da Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul.

Ademais, lecionam filosofia 1,37% de bacharéis formados em História, Sociologia, Contabilidade, Direito e Ciências Sociais, porém, sem a formação pedagógica ou uma segunda licenciatura. Por fim, 1,22% dos professores que lecionam filosofia, com formação no Magistério (Normal), ainda cursando o ensino superior e formados em cursos técnicos.

Legalmente, os formados em Filosofia, seja na modalidade licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica, atendem os requisitos e são considerados habilitados para lecionar a disciplina conforme a LDB/96 e lei 12.014/09 (Brasil, 2009). Porém, atos administrativos, sob alegação da falta de profissionais habilitados, desconsideração das instituições de ensino superior pela formação de professores polivalentes e para as áreas de conhecimento do Ensino Médio (Ceed/RS, 2012) e o aumento no número de alunos, concederam ao governo do estado, autorizar e habilitar formados nas demais áreas, a lecionarem filosofia.

Para concessão da habilitação, o governo estadual considerou que os formados na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contaram com no mínimo 120 horas de Filosofia nas grades curriculares de seus cursos, estes carregam características comuns com a Filosofia e com esta compõem a “área de conhecimento” (Ceed/RS, 2012). Para os demais, alega-se que “entre não prover a vaga – deixando os alunos sem aulas – e prover a vaga com um professor ainda não habilitado, a segunda alternativa é a menos danosa” (Ceed/RS, 2012), mesmo que, a priori, trate-se de formações incompatíveis com a Filosofia, foram habilitados e designados para realizar o “atendimento emergencial de necessidades temporárias, de excepcional interesse público” (Rio Grande do Sul, 2014, p. 1), dada a inexistência de candidatos habilitados na área específica ou área de conhecimento.

Para além dos argumentos governamentais para o provimento de professores, a alocação daqueles sem a formação específica para lecionar Filosofia, contribuem para a perpetuação do ensino fora da área de especialização, que aflige a disciplina de Filosofia e demais componentes curriculares do Ensino Médio.

Esse cenário e os fatores que sustentam a justificativa governamental, conforme Finamor Neto (2016), decorrem das próprias mazelas do sistema educacional e da precarização do trabalho docente, que tornaram o ofício da docência pouco atrativo e a reivindicação a favor do professor multifuncional, flexível e polivalente, que nos moldes do Toyotismo, dominando as técnicas, metodologias e procedimentos didáticos de uma disciplina, na propositura governamental, torna-se habilitado a ministrar qualquer disciplina da área de conhecimento de sua formação inicial, refletindo a política da redução dos custos com a força de trabalho e desoneração da folha de pagamento do funcionalismo.

Destarte, as “improvisações” (Gatti *et al.*, 2019, p. 32) a que um professor tem que recorrer para ministrar duas, três ou mais disciplinas, acabam isentando o provedor (estado) da contratação de um professor para cada disciplina. Não obstante, diante da carga horária reduzida ao mínimo e sendo ministrada apenas no primeiro ano do Ensino Médio, a disciplina tornou-se uma espécie de “muleta”, disponível para aqueles que precisam preencher a carga horária dos contratos (Rocha, 2023). Assim, avulta-se o percentual dos ditos “professores quebra-galhos” (Raizer; Rodrigues; Caregnato, 2017, p. 195).

Para Finamor Neto (2016) e Santos e Silva (2024), a inadequação formativa do professor às disciplinas que leciona retrata a precarização legalizada das condições de trabalho docente, pactuadas no arcabouço legal que rege o funcionalismo público. Como a situação alcança, prioritariamente, professores temporários, estes outorgam seu trabalho ao estado, que decidirá e exigirá o consentimento sobre a lotação, horários e disciplinas a serem trabalhados, inclusive alheias à sua formação, a fim de preencher as horas do contrato (Finamor Neto, 2016).

7 Professores não especializados e suas implicações

As implicações e impactos resultantes da incompatibilidade da formação específica dos professores com as disciplinas lecionadas são inúmeros e, em alguma medida, quantitativamente mensuráveis, dada a oferta de indicadores (Costa; Britto; Waltenberg, 2020). No caso específico da Filosofia, o fenômeno da incompatibilidade da formação com a disciplina lecionada impacta diretamente a própria disciplina, os professores, os alunos e o processo de ensino-aprendizagem.

Os impactos do ensino fora da área recaem, primeiramente, sobre os professores (Ingersoll, 1999; Rebolledo *et al.*, 2025). Conforme Roldão (2017), lecionar disciplinas fora de sua formação desencadeia uma “crise identitária” no professor, interferindo na projeção de si mesmo e no reconhecimento como especialista de uma determinada área do saber ou por sua profissionalidade (“professor de Filosofia”, “professor de História”) junto aos alunos, pais e demais profissionais das escolas. Renegados a uma categoria genérica desprovida do status e, portanto, desprofissionalizado. Assim,

por se tratarem de professores especialistas em suas disciplinas, sentem que seu conhecimento e sua formação são relegados a um segundo plano, sentindo-se desvalorizados ao terem de dedicar menos tempo ao ensino de suas disciplinas. Eles percebem as exigências feitas pela escola e pelas famílias; no entanto, não

conseguem perceber em que medida essas demandas provocam uma crise (Alfonsi; Placco, 2013, p. 77).

Para Raviv *et al.* (2003), o domínio discursivo e epistemológico das metodologias e especificidades da disciplina e a capacidade de transmiti-lo de forma acessível, além de aferir legitimidade (epistêmica), articula e confere autoridade no âmbito da sala de aula e leva alunos a considerar o professor eficaz e portador de autoridade, fonte fidedigna de conhecimento. Porém, caso observem a falta de domínio e dificuldade em transmitir o conteúdo próprio da disciplina, evento comum entre os professores que lecionam disciplinas fora da sua área de formação, os alunos tendem a perder o interesse, tornarem-se céticos e críticos a ponto de contestar, resistir e testar a autoridade e os conhecimentos do professor (Raviv *et al.*, 2003). Nesse sentido, o autor afirma que

embora ainda vejam os professores como fontes confiáveis de conhecimento disciplinar, percebem que outras fontes podem ser mais confiáveis, que os professores nem sempre são bons transmissores de conhecimento e que nem sempre possuem conhecimento suficiente em sua disciplina (Raviv *et al.*, 2003, p. 35, tradução nossa).

Para Viegas (2022), lecionar várias disciplinas é um grave problema, sobretudo quando muitas delas se dão fora de sua especialização, considerando ainda os problemas comuns encontrados na educação básica, como salas superlotadas, baixos salários, dentre outros. A burocracia e a expectativa por resultados acarretam a intensificação e sobrecarga de trabalho do professor. Assim, o número de aulas, conteúdos dissemelhantes a serem trabalhados, avaliações de diversas turmas (ou de outras disciplinas lecionadas) a serem elaboradas e corrigidas, extrapolam o tempo da atividade laboral, alcançando amplamente a esfera doméstica (Rebolledo *et al.*, 2025), o que impacta o desenvolvimento das aulas, a formação contínua, a motivação e a sanidade física e mental do professor (Viegas, 2022).

Da mesma forma, lecionar uma disciplina, cujas exigências e especificidades da área são limitadas pela falta de formação específica, acaba por desafiar a capacidade intelectual do professor, como sua habilidade de “transmissão” dos conhecimentos básicos e de improvisação desse profissional, mesmo que se apoiem nos livros didáticos (Ingersoll, 1999).

Como consequência, em nível pessoal, o professor passa a questionar a eficácia de seu trabalho e empenho, além de sua capacidade em promover a aprendizagem e levar mudanças positivas aos alunos (Raviv *et al.*, 2003), abalando a confiança e a satisfação no trabalho. O quadro de *desposseção* de qualidades fundamentais ao exercício docente tende a comprometer a saúde física e mental do profissional (Rebolledo *et al.*, 2025; Viegas, 2022),

além de instalar as condições para a migração de cargo ou o abandono da docência (Ingersoll, 1999).

Inúmeras evidências demonstram que a formação dos professores impacta diretamente o processo de aprendizagem dos alunos (Ingersoll, 1999). Assim, acabam não agregando valor aos conteúdos trabalhados (Silva Filho, 2019). Partindo da premissa de Costa, Britto e Waltenberg, nuances referentes ao “saber o *que* ensinar e saber *como* ensinar, são afetadas pela sua formação superior” (2020, p. 372). A ausência ou a formação alheia à disciplina que leciona compromete o ordenamento dos conteúdos, a transposição didática dos temas e a desconsideração da metodologia (por desconhecimento), e influencia “negativamente o desempenho dos professores em sala de aula, a qualidade do ensino e, em última análise, os resultados de aprendizagem dos alunos” (Rebolledo *et al.*, 2025, p. 643 nossa tradução).

Além desses aspectos podemos ainda mencionar o prejuízo na inserção dos alunos na orientação do pensamento crítico, já que a Filosofia não se relaciona diretamente à funcionalidade dos conhecimentos escolares que, em grande medida, voltam-se para a formação do mercado de trabalho. Ao contrário, como destacam diversos filósofos, dentre eles Marilena Chauí (1997), a filosofia se ampara na autonomia do pensamento. Pode-se ainda lembrar um trecho de uma lista vasta de elementos característicos da filosofia apontados pela filósofa. Assim, diz ela que, se não aceitar a realidade como naturalmente dada for útil, “se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil” (Chauí, 1997, p. 18), então essa disciplina seria, pois, o mais útil dentre os saberes.

Por sua vez, Costa (2018) examina diversas pesquisas nacionais e internacionais que evidenciam os impactos do conhecimento específico do professor na aprendizagem dos alunos. Mesmo considerando as particularidades de cada contexto escolar, os resultados demonstram que os impactos na aprendizagem e o desempenho dos alunos são positivos quando o docente tem formação na área que leciona e negativos quando a formação é alheia à disciplina.

Embora o professor possa recorrer a artifícios adaptativos e compensatórios para gerenciar sua falta de conhecimento específico (Rebolledo *et al.*, 2025), o ensino torna-se fragmentado e superficial. Há dificuldade em simplificar os conteúdos complexos da disciplina nas aulas e o acompanhamento da aprendizagem poderá ter como métrica o progresso do aluno em direção ao conhecimento do professor e não à progressão linear do conteúdo da disciplina (Costa, 2018).

Nesse contexto, no caso da disciplina de Filosofia, por exemplo, leituras, discussões e argumentações são limitadas e simplificadas ao conteúdo que o docente leva os alunos a considerar. Ademais, “a falta de domínio de conhecimentos específicos pode causar impacto em resultados de difícil mensuração, como o interesse dos alunos pelas disciplinas ou seu desenvolvimento de pensamento crítico” (Costa, 2018, p. 79).

Para Ball (2000), a falta de formação específica poderá levar o professor a fazer adaptações que negligenciam o aprendizado a partir das experiências, interesses e realidades dos alunos na disciplina que leciona. Poderá ainda impossibilitar a extração de todo o potencial que uma explicação e um exercício podem oferecer para o ensinamento aos alunos, comprometendo a condução das aulas, visto que os alunos estão submetidos ao restrito conhecimento do professor. Sendo assim, será afetada a qualidade na formulação de questões e no direcionamento das discussões, que estarão restringidas ao conhecimento fragmentado, minando o conforto do professor no processo. Para a autora,

Ser capaz de ver e ouvir da perspectiva de outra pessoa, de dar sentido ao erro aparente de um aluno ou de apreciar a percepção expressa de forma não convencional de um aluno exige essa capacidade especial de desvendar os próprios entendimentos altamente comprimidos, que são a marca registrada do conhecimento especializado (Ball, 2000, p. 7, tradução nossa).

Do mesmo modo, a formação do professor acarretará “desvirtuamento e a banalização” (Tomazetti, 2002, p. 72) da Filosofia, reduzida e desvalorizada para a adequação curricular do Ensino Médio a tópicos da história da filosofia (abordagem historiográfica), alíneas de política e questões alusivas à moral e ética, extraídas dos livros didáticos e textos paradidáticos (Francklin, 2023). Há ainda a situação escolar comum em que “muitos gestores conclamam os professores de filosofia para que atuem com mais propriedade junto às turmas, evidenciando as questões comportamentais, ou seja, enquadrando-os ao padrão da escola” (Oliveira, 2017, p. 16).

Para Costa, “não importa o quão comprometido um professor seja, nenhuma dessas tarefas é possível sem a compreensão de conteúdo específico” (2018, p. 67). Caso contrário, corrobora-se para a instrumentalização da filosofia, operando-se em “prol de um cientificismo e um tecnicismo irrefletido” (Lima; Monteiro, 2022, p. 365), do reforço do senso comum, da substanciação da pecha de disciplina inútil, repetidamente elegível a ser expurgada do currículo, além do desinteresse e indiferença dos alunos pela disciplina e pela própria produção do seu pensamento reflexivo-crítico (Santos, 2019).

Em termos acadêmicos, a formação dos professores situa o ensino de filosofia, “na maioria das vezes, concentrada na dualidade entre reproduzir certo academicismo ou fazer da filosofia um debate qualquer que, no contexto do Ensino Médio, acredita-se que não necessitaria de um rigor filosófico” (Monteiro, 2016, p. 11-12).

Como se pode perceber por todo o exposto, a questão aqui abordada tem múltiplas complexidades e merece a extensão da discussão em outros espaços discursivos.

8 Considerações Finais

Conforme se procurou mostrar neste trabalho, no Rio Grande do Sul, a educação vem enfrentando múltiplos desafios que comprometem sistematicamente a qualidade do ensino oferecido aos jovens que cursam o Ensino Médio. O ensino fora da área de formação dos professores se soma a diversos outros problemas. São problemas que variam da falta de políticas educacionais que atentem para a “crise” das licenciaturas, infraestrutura escolar, condições gerais do trabalho docente, até as desigualdades socioeconômicas e de oportunidades que afligem os estudantes. É preciso ainda considerar as disputas curriculares e as crescentes ingerências de grupos privados na gestão pública da educação.

Interessaram a esta reflexão as implicações da atuação de professores que lecionam disciplinas para as quais não possuem formação específica, fenômeno que aflige o componente curricular de Filosofia no estado gaúcho e no país. No entanto, não se objetivou apresentar uma solução definitiva para o problema. Buscou-se contribuir para afirmar um referencial de protesto à política de contenção de custos e subjugação dos professores, que diretamente afeta a qualidade do ensino ofertado aos jovens gaúchos e, em meio à crescente “empresarialização” da educação pública, fazer uma defesa da importância da filosofia, que, no momento, com a carga horária reduzida ao mínimo, tornou-se “muleta” para preencher a carga horária contratual dos docentes e tornar quimérico qualquer intento para uma formação de jovens e cidadãos críticos, autônomos.

A história da educação no Rio Grande do Sul é testemunha de que a presença da filosofia nunca foi unanimidade para a formação dos jovens gaúchos. Sua figuração não-linear no currículo corrobora para explicar o número reduzido de jovens que buscam os cursos de licenciatura em filosofia. Sendo assim, essa disciplina figura entre aquelas elegíveis para ter sua carga horária reduzida ou mesmo retirada do currículo para abrir espaço para aquelas consideradas mais nobres.

Ademais, a Filosofia tornou-se uma das disciplinas que ajuíza a desigualdade de oportunidades do sistema educacional, em que uma parte dos alunos é atendida por professores com formação na área e outra é marginalizada e assistida por professores formados em outras disciplinas, normalistas e até mesmo formados em cursos técnicos, solução governamental rápida, que no presente ano alcançou incríveis 78,94%.

Apesar da boa vontade, os professores formados em História, Pedagogia, Geografia ou Ciências Sociais, por exemplo, podem prejudicar os aspectos conceitual e metodológico próprios da filosofia. Pesam no exercício docente a falta do conteúdo e especificidades de análise filosófica, de sua tradição argumentativa e de seus procedimentos investigativos característicos, podendo levar os docentes ao uso inadequado do material didático e a destacar, por exemplo, aspectos desconexos da biografia e contexto histórico de um filósofo, fazendo da aula de filosofia um debate conduzido por metodologias ativas, corroborando, assim, para a afirmação do senso-comum de que a Filosofia não passa de uma justaposição de opiniões, em que cada um diz o que pensa acerca de determinado tema.

O fenômeno do ensino fora da área de especialização é uma realidade que se perpetuou no sistema de ensino do Rio Grande do Sul e aflige não apenas o componente curricular de Filosofia. Longe da preocupação com a qualidade da educação dos alunos e justificada por razões administrativas, o governo do estado viu na designação de professores sem a formação específica uma forma de redução de custos com pessoal, não realização de concursos e uma forma de obrigar os professores a cumprir as horas dos contratos, sob a justificativa de que eles são profissionais polivalentes, aptos a lecionar qualquer disciplina do currículo do Ensino Médio.

No entanto, a desconformidade formativa revela-se danosa para os professores, alunos e para os componentes curriculares. As implicações para os professores são múltiplas: crise identitária, perda de autoridade epistêmica, sobrecarga de trabalho, diminuição do sentimento de autoeficácia e dedicação de tempo além do contratual ao estudo e planejamento de conteúdos das aulas, intensificando, assim, a precarização do trabalho docente e o desgaste físico e mental dos profissionais, podendo levá-los ao abandono da carreira.

Para os alunos, as implicações são igualmente graves. A falta de formação específica compromete o ordenamento dos conteúdos, a aplicação das metodologias próprias e específicas da Filosofia, a transposição didática, tornando o ensino fragmentado e superficial, limitando-se à memorização de tópicos do livro didático ou à assimilação de preceitos éticos e morais, sem o desenvolvimento adequado de habilidades argumentativas e críticas. Com isso, privam-se os alunos de oportunidades essenciais de aprendizagem que apenas o domínio

especializado do conteúdo filosófico, de sua história, de seus métodos e especificidades pode proporcionar.

A própria disciplina de Filosofia padece com esse cenário. Reduzida a tópicos da história da Filosofia ou a questões morais descontextualizadas, ela perde seu ensejo transformador e sua índole problematizadora. Sem a formação filosófica, os professores passam a instrumentalizá-la, descaracterizando e aviltando o saber filosófico, o que acaba por reforçar sua pecha de disciplina “inútil”, com pouca ou nenhuma contribuição para a formação integral dos estudantes.

Embora o estado tenha criado e consolidado mecanismos legais e normativos que habilitam professores de outras áreas a lecionarem Filosofia, sob a alegação da “área de conhecimento” ou o “atendimento emergencial”, conforme se demonstrou, tal perspectiva é nociva para os entes envolvidos. Isentar o poder público de sua responsabilidade pela formação e contratação de professores especializados apenas naturaliza esse quadro.

Embora a formação específica dos professores não garanta a qualidade do ensino, ela alicerça a condição, de saída, necessária para o desenvolvimento fecundo da Filosofia no Ensino Médio. Por todo o exposto, fica claro que designar professores sem a formação específica para lecionar Filosofia perpetua um ciclo de desvalorização que afeta profissionais, estudantes e o próprio saber filosófico.

Referências

ALFONSI, S. O; PLACCO, V. M. N. S. A crise não reconhecida: identidade docente de professores do Ensino Fundamental 2. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, MG, v. 5, n. 8, p. 62–79, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/75>. Acesso em: 19 out. 2025.

ARRIADA, E. **A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

BALL, D. L. Bridging practices: intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 51, n. 3, p. 241–247, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487100051003013>. Acesso em: 13 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487100051003013>.

BAVARESCO, A. Os cursos de Filosofia no RS: memória e aprendizagem. **Razão e Fé**, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 51–67, 2001. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rff/article/view/2443>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2024**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-instituicionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-resumo-tecnico>. Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias**. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio).

BRASIL. **Plano nacional de educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/publicacoes/item/33-plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>. Acesso em: 10 set. 2025.

CAETANO, C. K. S. O lúdico no ensino de filosofia: uma ferramenta para o ensino de falácias. **Revista Docentes**, Fortaleza, CE, v. 8, n. 21, p. 89–97, 27 mar. 2023. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/793>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino do 2º Grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, F. O. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 14, n. 3, p. 973–985, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621>. Acesso em: 28 set. 2025. doi: <https://doi.org/10.21723/riace.v14i3.10621>.

CEED/RS. **Parecer CEED no 322/2007**: Manifesta-se sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, a partir do início do ano letivo de 2008, no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, CEEd/RS, 2007. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0322-2007>. Acesso em: 27 maio 2025.

CEED/RS. **Parecer no 157/2012**: Orienta sobre o exercício do magistério em estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino, a título efetivo e emergencial. Consolida normas anteriormente exaradas. Determina procedimento. Porto Alegre, RS, CEEd/RS, 2012. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0157-2012>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CEPPAS, F. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (org.). **Filosofia: ensino médio**. v. 14. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 171–184.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273–289, ago. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200273&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 jul. 2025. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647>.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, R. M. **A área de formação docente importa para a qualidade do aprendizado dos alunos?: uma análise com dados em painel do censo escolar**. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – UFF, Niterói, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/34549>. Acesso em: 12 jun. 2025.

COSTA, R; BRITTO, A; WALTENBERG, F. Efeitos da formação docente sobre resultados escolares do ensino médio. **Estudos Econômicos**, São Paulo, SP, v. 50, n. 3, p. 369–409, jul.-set. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/164462>. Acesso em: 25 abr. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41615031raf>.

CRUZ, S. P. S; RAMOS, N. B; SILVA, K. A. C. P. C. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise historico-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1186–1204, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645863>. Acesso em: 7 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8645863>.

DUTRA, J. C. **A relevância da Filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio**. 2014. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPel, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3191>. Acesso em: 21 maio 2025.

FERREIRA, M. O. V. O ensino de filosofia no 2º grau. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 1, p. 9–12, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/26321>. Acesso em: 28 ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi01.26321>.

FINAMOR NETO, J. G. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a situação das professoras com contrato de trabalho temporário na zona norte de Porto Alegre. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/134688>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FRANCKLIN, A. A carga horária do ensino de filosofia no novo ensino médio. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, BA, v. 23, n. 3, p. 156–166, out. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/3462>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê; GOTO, Roberto (org.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15–36.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 jun. 2025. <https://doi.org/doi:10.1590/S0101-73302010000400016>.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO Brasil, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HOBBS, L; PORSCHE, R. Teaching out-of-field: challenges for teacher education. **European Journal of Teacher Education**, Bruxelas, v. 44, n. 5, p. 601–610, out. 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2021.1985280>. Acesso em: 19 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1985280>.

INGERSOLL, R. M. Measuring out-of-field teaching. In: HOBBS, Linda; TÖRNER, Günter (org.). **Examining the phenomenon of “teaching out-of-field”**: international perspectives on teaching as a non-specialist. [S. l.], Springer Singapore, 2019. p. 21–51.

INGERSOLL, R. M. The problem of underqualified teachers in american secondary schools. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 26–37, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X028002026>. Acesso em: 10 ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X028002026>.

LOMBA, M. L. R; SCHUCHTER, L. H. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 39, p. e41068, 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982023000100192&tlng=pt. Acesso em: 6 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469841068>.

MONTEIRO, R. A. **A Filosofia no ensino médio**: possibilidades e experiências. 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – UFMG, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ANJNVN>. Acesso em: 16 jun. 2025.

OLIVEIRA, J. A. **O professor de filosofia e o incômodo filosófico frente ao conhecimento**. 2017. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNINOVE, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1688>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PINTO, G. L. H. *et al.* Sobreviventes e naufragos: reflexões sobre Filosofia e Sociologia no Ensino Médio no contexto de disputas sociopolíticas contemporâneas. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, PR, v. 46, n. 1, p. e68034–e68034, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/68034>. Acesso em: 12 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.68034>.

RAIZER, L; RODRIGUES, J. M; CAREGNATO, Célia Elizabete. Ensino de Sociologia na Educação Básica: um olhar sobre o perfil e a formação dos professores no Rio Grande Do Sul. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, RJ, p. 187–205, jul. 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/13>. Acesso em: 7 jul. 2025.

RAVIV, A. *et al.* Teachers’ Epistemic Authority: Perceptions of Students and Teachers. **Social Psychology of Education**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 17–42, mar. 2003. Disponível em:

<https://link.springer.com/10.1023/A:1021724727505>. Acesso em: 15 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021724727505>.

REBOLLEDO, J. D. *et al.* Bridging knowledge gaps in out-of-field teaching: aqualitative exploration of teacher challenges, instructional strategies, and institutional supportnal. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, AL, v. 10, n. 2, 10 maio 2025. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/3372. Acesso em: 19 set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.48017/dj.v10i2.3372>.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 51.490**: Institui o Cadastro de Contratações Temporárias de Professores(as). 19 maio 2014. Disponível em: https://files.comunidades.net/profemarli/DEC_51.490.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Porto Alegre: Seduc/RS, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio**. Porto Alegre: Seduc/RS, 2021.

ROCHA, J. G. **A profissionalidade docente do professor de filosofia**: dilemas, controvérsias e contradições no ensino médio. 2023. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3698>.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 191–202, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANTOS, F. R. M. Ensino de filosofia: desafios e possibilidades da docência no ensino médio na contemporaneidade. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, RS, v. 5, n. 2, p. 111–120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/35802>. Acesso em: 15 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5902/2448065735802>.

SANTOS, S. C. M; SILVA, K. N. P. Precarização, privatização e desprofissionalização do magistério no Ensino Médio brasileiro. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 18, n. 42, 18 dez. 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1995>. Acesso em: 20 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v18i42>. 1995.

SARAIVA, M; CHAGAS, Â. LUCE, M. B. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 419–442, 15 set. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1544>. Acesso em: 11 set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1544>.

SEDUC/RS. **Professores de filosofia 2025**. Lei de Acesso à Informação – LAI. Pedido nº. 12088203/0168. Resposta recebida em: 06/08/2025.

SILVA, F. I. M. A filosofia ensinada: reflexões e práticas. **Cadernos do Nefi**, Teresina, PI, n. 1, v. 2, n. 1, p. 15–21, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/cadernosNefi/article/view/10024>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SILVA FILHO, G. A. Efeito da formação docente sobre proficiência no início do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, RJ, v. 73, n. 3, p. 385–411, jul.-set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rbe/article/view/76649>. Acesso em: 12 jun. 2025.

TAMBARA, E; ARRIADA, E; AMARAL, G. L. O ensino secundário no Rio Grande do Sul - 1940-1960: notas introdutórias. In: PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (org.) **Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro**. v. 1. Campo Grande: Editora Oeste, 2021. p. 289–308.

TOMAZETTI, E. M. Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões. **Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 27, n. 2, dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/4454>. Acesso em: 1 jun. 2025.

TOMAZETTI, E. M.; BENETTI, C. C. Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 12, n. 37, p. 1027, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4888>. Acesso em: 7 jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7215>.

TOMAZETTI, E. M. A relação dos jovens com a filosofia no ensino médio. **Philosophos**, Goiânia, GO, v. 12, n. 1, p. 57–78, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/philosophos/article/view/3391>. Acesso em: 10 ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5216/phi.v12i1.3391>.

TOMAZETTI, E. M; MORAES, S. B. A. Formação do professor de filosofia: entre o saber e o fazer. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, MT, v. 7, n. 2, p. 744–758, 17 jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9779>. Acesso em: 27 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v7i2.9779>.

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A.; BELLENZIER, C. S.; CENTENARO, J. F. O penduricalho do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio Gaúcho: o proposto pelo Referencial Curricular Gaúcho e o vivido pelos estudantes. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 25, n. 84, p. 173–191, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/32262>. Acesso em: 30 set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.084.DS10>.

VIEGAS, M. F. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa** [online], [S. l.], v. 48, p. e244193, dez. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Jx7mQXpBGZp5CLgcW94WHy/>. Acesso em: 12 jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>.