

FRANCISCO FERNANDES LADEIRA
GRACIELA MENDES NOGUEIRA TARGINO
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO EM ANÁLISE: DESAFIOS E TENDÊNCIAS NO CENÁRIO ATUAL



EDITORA
SCHREIBEN

FRANCISCO FERNANDES LADEIRA
GRACIELA MENDES NOGUEIRA TARGINO
BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO EM ANÁLISE:

DESAFIOS E TENDÊNCIAS NO CENÁRIO ATUAL


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL·E), com direção editorial

Revisão: os autores

Livro publicado em: 06/06/2026

Termo de publicação: TP0462026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em análise : desafios e tendências no cenário atual / Organizado por Francisco Fernandes Ladeira, Graciela Mendes Nogueira Targino, Bruna Beatriz da Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska. – Itapiranga : Schreiben, 2026.
206 p. ; il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF
ISBN: 978-65-5440-693-2
DOI: 10.29327/5866875
1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Prática pedagógica. 4. Ensino.
5. Formação de professores. I. Ladeira, Francisco Fernandes. II. Targino, Graciela Mendes Nogueira. III. Rocha, Bruna Beatriz da. IV. Ivanicska, Rebeca Freitas. V. Título

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO: DESAFIOS ESTRUTURAIS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	7
A ATUALIDADE DA PEDAGOGIA LIBERTADORA: UMA HERMENÊUTICA-DIALÉTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA.....	9
<i>Volnei Fortuna</i>	
ENTRE INVISIBILIDADE E DESUMANIZAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANA E ALTERIDADE EM A HORA DA ESTRELA, DE CLARICE LISPECTOR.....	21
<i>Andréa Pereira Cerqueira</i>	
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	31
<i>Carolina Braz Carlan Rodrigues</i>	
<i>Vanessa Candito</i>	
<i>Karla Mendonça Menezes</i>	
COMO DESENVOLVER HÁBITOS DE LEITURA PROFICIENTE NO MUNDO DIGITAL.....	41
<i>Maria Alice Machado da Silveira</i>	
O POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS.....	46
<i>André Ricardo de Souza</i>	
CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	53
<i>Ingrid Avelin Santos Oliveira</i>	
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	
SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: INTERFACES ENTRE O MAL-ESTAR DOCENTE, EXPERIÊNCIAS DISCENTES E CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA COGNITIVO- COMPORTAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	62
<i>Agenilson Calisto de Assunção</i>	
<i>Francisco Fernandes Ladeira</i>	

A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO:
O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TECNOLOGIAS
ASSISTIVAS COMO FERRAMENTAS DE MEDIAÇÃO.....72

Ezequiel Santos da Conceição

Jaqueline Santos de Oliveira

Francisco Fernandes Ladeira

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
INTERFACES, TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA
A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....81

Elisângela Rigueira Sabino Tensol

Francisco Fernandes Ladeira

A ESTÉTICA DA DIFERENÇA:
COMO AS ARTES CÊNICAS POTENCIALIZAM
A AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....90

Diógenes Almeida Queiroz Diógenes Segundo

EFICÁCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO SECTOR DE SAÚDE
NO COMBATE A MALÁRIA EM MOÇAMBIQUE.....103

Guerreiro Augusto Mundefu

Tânia da Marisa José Augusto

COLAPSO EM SALA DE AULA:
A URGÊNCIA DA INTEGRAÇÃO ENTRE SAÚDE
E EDUCAÇÃO PARA QUE A DOCÊNCIA SOBREVIVA.....136

Elke Maciel Nóbrega Arruda

ZOOLOGIA CULTURAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: O POTENCIAL
PEDAGÓGICO DA ZOONÍMIA POPULAR COMO PONTE ENTRE
SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTO CIENTÍFICO.....142

Elidiomar Ribeiro Da-Silva

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE:
ENTRE A TEORIA E OS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA UMA
EDUCAÇÃO COM EQUIDADE ÀS CRIANÇAS QUILOMBOLAS.....150

Kátia Regina Motti

Manuela Areias Costa

NARRATIVAS DOS *SABERES E FAZERES* DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DE ESCOLA DO/NO CAMPO.....161

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

Heloísa Helena da Silva Ferreira

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS DE CONVIVÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO (PCS) DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL.....	171
<i>Antonia Cristina Rocha Fioravant</i>	
<i>Paula Mayara Oliveira Fernandes</i>	
<i>Luiz Antonio Piesanti</i>	
<i>Carla Villamaina Centeno</i>	
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA DESENVOLVER DISCIPLINA E PRÁTICAS SAUDÁVEIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA....	184
<i>Paulo Roberto Duarte Riba</i>	
A ARTETERAPIA COMO RECURSO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	190
<i>Gilcimara Assis Santana</i>	
A IMPORTÂNCIA EM SE TRABALHAR ARTE E CULTURA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	196
<i>Fernanda Sanches Valentin</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	203

PREFÁCIO:

DESAFIOS ESTRUTURAIS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A presente coletânea, intitulada “Educação em Análise: Desafios e Tendências no Cenário Atual”, reúne trabalhos que examinam aspectos fundamentais da realidade educacional brasileira. A organização da obra, em torno de eixos temáticos como inclusão, tecnologias digitais, inovações curriculares, metodologias pedagógicas e saúde mental dos professores, permite ao leitor uma visão articulada dos principais problemas e possibilidades que se apresentam à educação contemporânea.

O primeiro capítulo estabelece as bases teóricas da obra ao discutir a atualidade da pedagogia freireana. Argumenta-se que o pensamento de Paulo Freire demanda constante reinvenção diante das formas contemporâneas de opressão, entre as quais se destacam o neoliberalismo, o racismo e o machismo. A noção de conscientização é retomada como processo central para que os sujeitos desenvolvam leitura crítica da realidade e assumam posição ativa diante das contradições sociais.

No campo das metodologias de ensino, os capítulos sobre Educação Física e Artes Cênicas oferecem contribuições relevantes. São analisados os potenciais das metodologias ativas para promover a aprendizagem significativa, destacando estratégias como gamificação, aprendizagem baseada em problemas e ensino colaborativo. Evidencia-se que tais abordagens favorecem o protagonismo dos estudantes e a construção de hábitos saudáveis, embora se reconheçam os desafios relacionados à formação docente e à infraestrutura escolar. Em outro texto, é investigado como as artes cênicas podem potencializar a autonomia de alunos com deficiência. Os estudos de caso apresentados demonstram avanços nas dimensões física, social e cognitiva dos participantes, indicando que as práticas teatrais e de dança, quando orientadas por princípios inclusivos, contribuem para a superação de barreiras impostas por modelos tradicionais de ensino.

A obra dedica atenção especial à Educação Inclusiva. São abordadas as relações entre currículo, avaliação e inclusão, argumentando-se que a superação de práticas excludentes requer a adoção de currículos flexíveis e de modelos avaliativos formativos, que priorizam o acompanhamento do processo de aprendizagem em detrimento da classificação dos alunos. Essa discussão é aprofundada ao examinar as interfaces entre Educação Inclusiva e Educação Integral. Assim, são identificadas tensões estruturais entre essas duas abordagens, entre as quais se destacam a insuficiente formação docente e a permanência

de práticas avaliativas seletivas. A ausência de equipes multidisciplinares nas escolas é apontada como fator que transfere aos professores responsabilidades para as quais não foram preparados.

No que se refere ao uso de tecnologias digitais, capítulos específicos abordam o desenvolvimento de hábitos de leitura no ambiente digital, apontando que a fragmentação dos conteúdos e o excesso de estímulos visuais dificultam a concentração e a interpretação crítica. Defende-se a mediação pedagógica como estratégia central para a formação de leitores proficientes. Também é analisado o potencial das tecnologias nas aulas de música nas séries iniciais, demonstrando que recursos como aplicativos e plataformas interativas ampliam as possibilidades de criação e produção musical, desde que integrados a um planejamento pedagógico consistente. O uso de Inteligência Artificial e tecnologias assistivas na mediação da aprendizagem de estudantes surdos também se faz presente. Sustenta-se que a IA, quando empregada como tecnologia assistiva cognitiva, pode oferecer suporte imediato à compreensão de conceitos e à organização do pensamento. Contudo, alerta-se para os limites dessas ferramentas, que não substituem a mediação interpessoal nem a formação ética dos usuários.

A saúde mental de professores é tema central em alguns capítulos. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura sobre as interfaces entre mal-estar docente, experiências discentes e contribuições da terapia cognitivo-comportamental. A conclusão é que há um ciclo de sofrimento psicológico que interage entre professores e alunos, prejudicando o ambiente escolar. Diante dessa realidade, a promoção do bem-estar na Educação Inclusiva demanda estratégias que articulem políticas educacionais, condições de trabalho adequadas e abordagens psicológicas baseadas em evidências. Essa discussão é aprofundada ao analisar o colapso em sala de aula como reflexo da ausência de integração entre saúde e educação. Propõe-se, assim, a criação de núcleos integrados de saúde educacional como política pública para reduzir a sobrecarga docente e oferecer suporte técnico e emocional aos profissionais.

Outros capítulos ampliam o escopo da obra ao abordar temáticas como a formação de professores alfabetizadores em escolas do campo, a organização do trabalho didático em escolas de tempo integral e a importância da arte e da cultura na formação do pedagogo. Também é examinada a invisibilidade de populações tradicionais nos currículos oficiais e defendida a adoção de abordagens interculturais que valorizem os saberes e as identidades dessas comunidades.

Em síntese, a coletânea oferece contribuições consistentes para refletir sobre educação brasileira contemporânea. Os capítulos apresentam diagnósticos pontuais dos desafios enfrentados por professores e gestores, ao mesmo tempo que indicam caminhos possíveis para a superação das dificuldades identificadas. A articulação entre fundamentos teóricos sólidos e propostas práticas fundamentadas confere à obra relevância para pesquisadores, docentes e formuladores de políticas educacionais.

A ATUALIDADE DA PEDAGOGIA LIBERTADORA: UMA HERMENÊUTICA-DIALÉTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA

Volnei Fortuna¹

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea ao longo da história passou por desafios complexos. Na atualidade o cenário tem sido marcado pela intensificação das desigualdades sociais, pela expansão da racionalidade neoliberal e pelo enfraquecimento das práticas democráticas. Nesse contexto, pensar a educação exige uma reflexão ética, política e filosófica sobre a conjuntura da formação humana. A fragilidade das relações humanas e o avanço desregulado do individualismo, revelam a necessidade de resgatar nas perspectivas pedagógicas o compromisso com a emancipação dos sujeitos e com a transformação da realidade. Nesse horizonte o pensamento de Paulo Freire permanece necessário e atual.

A pedagogia freireana fundamenta-se na compreensão do ser humano enquanto sujeito histórico e vocacionado à liberdade, ao ser mais. Educar significa criar e recriar condições para que o sujeito tenha condição de leitura crítica do mundo e da realidade em que se encontra inserido. Nesse contexto, a educação assume um caráter político, ético e transformador.

Para tanto, o presente capítulo busca analisar o desafio da reinvenção da pedagogia freireana diante das exigências do século XXI. A reinvenção de Paulo Freire compreende tornar a sua obra como movimento vivo de formação crítica e reconstrução permanente. O verbo “reinventar” torna-se categoria central e aponta para a necessidade de atualizar a práxis libertadora frente às novas formas sofisticadas de opressão, existentes na sociedade contemporânea. Dentre essas formas destacam-se o neoliberalismo, o racismo estrutural, o machismo,

¹ Formado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas (UNILASALLE). E-mail: fortunavolnei@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3047-2300>.

a xenofobia, a aporofobia, a exclusão social, entre tantas outras que poderiam ser citadas.

A racionalidade neoliberal com a sua mão invisível, produz sujeitos adaptados à lógica do mercado, enfraquecendo vínculos humanos que fortalecem a coletividade e a solidariedade. Com isso, o conhecimento passa da dimensão humanizadora e coloca-se a serviço dos interesses econômicos e da lógica de mercado. Paradoxalmente a essa proposição, Freire vislumbra na educação uma fonte de conscientização, de diálogo e de participação democrática. A conscientização emerge como processo pelo qual o sujeito reconhece as contradições da realidade e assume posição crítica.

Destaca-se que a formação de subjetividades democráticas, na perspectiva freireana, constitui-se na vivência das práticas educativas e nas relações humanas. Essa condição implica reconhecer a pluralidade das vozes e a diversidade presentes na sociedade e coloca o sujeito como protagonista de ações humanizadoras. O diálogo estabelecido com questões feministas, raciais e culturais amplia a compreensão da pedagogia libertadora, mostrando que a luta contra a opressão exige abertura à diversidade e compromisso ético com a dignidade humana. A educação libertadora exige participação ativa dos sujeitos e permite aos sujeitos problematizar os contextos de sociedade, fortalecendo a autonomia na construção de ambientes dignos e solidários para todos.

A reinvenção da pedagogia freireana apresenta-se como exigência histórica e filosófica na contemporaneidade. Em tempos de desumanização e fragilidade social, retomar Paulo Freire significa reafirmar a esperança, acreditando na transformação da realidade por meio da educação crítica, democrática e humanizadora. A teoria pedagógica da obra freireana constitui-se como um projeto de humanidade, tendo na sua essência a liberdade, a solidariedade e o reconhecimento de outrem como sujeito de dignidade e historicidade.

O DESAFIO DA REINVENÇÃO DA PEDAGOGIA FREIREANA

A práxis freireana está acoplada ao desafio da reinvenção. O verbo reinventar está inerente ao seu pensamento e obra. A autocrítica e o diálogo entre Freire e outros pensadores faz com que se reinvente constantemente. Scocuglia (2005) desafia a pensar a reinvenção da pedagogia freireana a partir das quatro concepções de conscientização, desenvolvidas em sua caminhada política e educacional: a consciência da realidade nacional, a consciência crítica, a consciência de classe e a consciência das múltiplas subjetividades, estando atrelada a elas a dimensão da história como possibilidade do inédito-viável. Freire compreende que a conscientização tem um significado profundo e está “convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de

conhecimento, uma aproximação crítica da liberdade” (FREIRE, 1980, p. 25). A consciência provoca o sujeito a transformação do mundo. Nesse sentido, o desafio na atualidade consiste no fomento de formação de consciências capazes de seguir o pensamento freireano sem cair no relativismo de segui-lo, mas sim, reinventá-lo.

O esforço realizado por Freire direciona-se na construção de uma concepção de conhecimento com capacidade de moldar a realidade. O desafio da reinvenção da pedagogia freireana instiga a pensar a tarefa do educador libertador na contemporaneidade. Provocar a teoria para que possa atender a cotidianidade do ser humano. Esse pressuposto exige rigorosidade e motivação dentro do ato de ensino e aprendizagem. Quer dizer, que os sujeitos reconheçam a importância do conhecimento para a superação das contradições sociais. A opção seguida pelo educador pode confirmar a dominação, como também, pode ser caminho de possibilidades de novos horizontes. Reinventar Freire hoje é ser autêntico no desenvolvimento de uma pedagogia que proporcione o encontro entre a subjetividade do educador e a subjetividade do educando. Esse encontro intersubjetivo tem a condição de estimular a transformação dos sujeitos e de seu contexto.

A superação dos contextos padronizados abre espaço para a ação criativa. Educar para a liberdade propõe que tanto os educadores, como os educandos sejam sujeitos cognitivos, com posição crítica diante do ato de conhecer. Estar engajado na educação libertadora, demanda “testemunho de respeito pela liberdade, um testemunho a favor da democracia, na virtude de conviver com as diferenças e respeitá-las” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 63). Com isso, deseja-se dizer que, em pleno século XXI, situações de violência, de racismo, de xenofobia, de desigualdade social, entre outras, apresentam-se de forma sofisticada. Para que se possa superá-las, faz-se necessário um estudo sério sobre cada uma destas dimensões, mesmo compreendendo que, muitas vezes, este problema perpassa a sala de aula e está na sociedade. A educação para a liberdade requer que os sujeitos se organizem, mobilizem-se e investiguem criticamente a própria realidade, este pode ser o impulso para a transformação.

O novo, que Freire estimula as pessoas a efetivarem, apresenta-se na linha metodológica de perceber o objeto cognoscitivo, estudá-lo criticamente a partir de seu contexto e buscar, por meio do olhar crítico, a superação das estruturas de dominação entranhadas na consciência dos sujeitos, organizando as relações da sociedade de forma harmônica. “Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é [...] o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 65). Quando se critica a educação articulada na escola, tem-se que criticar o sistema que moldou ou está moldando

a escola, ou seja, no contexto atual, o sistema neoliberal. A educação não molda a sociedade, mas os mecanismos de poder existentes na sociedade têm condição de modelarem a educação. O fato é que a ideologia dominante, ao pensar a educação, reflete sobre como manter a reprodução do domínio e de como evitar que os sujeitos se rebelem criticamente diante da realidade de dominação.

Cabe ao sujeito libertador desocultar o que a ideologia dominante oculta através de seu currículo. Aliás, este é um ponto essencial a ser debatido e refletido na atualidade: como intensificar os processos formativos e epistemológicos libertadores, sem antes realizar uma mudança de currículo? Nussbaum (2015) alerta que o currículo deve ser planejado cuidadosamente, tendo presente o conhecimento das culturas, da história e do mundo. Tem-se que manter um lugar de destaque para “as humanidades e para as artes, desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa” (NUSSBAUM, 2015, p. 96). Com isso, pretende-se permitir olhares estratégicos de ampliação do debate libertador e da educação democrática, que desvela e desafia os sujeitos a um ato crítico de conhecimento, leitura e compreensão da sociedade, mobilizando a subjetividade dos sujeitos. “Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha *contra* alguns mitos, que nos *deformam*. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 96). A posição contrária a estes mitos contesta o poder dos dominadores, contraria o *status quo* e visa a mudança social. A defesa do *status quo* é própria dos que defendem a manutenção do currículo. Parte-se do pressuposto de aprender a perceber o outro sujeito não como coisa, mas como ser humano. Em outras palavras, vivenciar o reconhecimento da humanidade do outro.

Nesse processo, faz-se necessário que o ato de ensino e aprendizagem interativos tenham participação dos sujeitos. Não é possível falar em participação e não proporcionar o experimento, e o gosto pela participação. Da mesma maneira, ocorre com a democracia. No currículo, tem-se a contradição da fala da democracia, mas não da prática. “O currículo oficial nos fala constantemente em democracia, sem permitir que os estudantes tenham a liberdade de praticá-la” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 96). A liberdade, utilizada pelos sujeitos dentro dos limites democráticos, emerge na criticidade do ato de conhecimento. Nesse sentido, tanto a liberdade, quanto a democracia são atos sociais.

Em contraponto à atuação coletiva da sociedade, o capitalismo estabelece uma noção de vida utópica pautada pela individualidade. “O individualismo é um mito espalhafatoso do capitalismo, que precisa de uma política de “dividir para conquistar” contra a solidariedade das pessoas comuns que ele procura

organizar numa cultura comercial e conformista” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 189). A educação, sendo uma frente de luta, permite que as classes dominadas se posicionem diante das classes dominantes. O silêncio do sujeito dominado faz com que prevaleça a voz do dominador. Freire denomina de *cultura do silêncio* todas as formas que impossibilitam o sujeito de dizer a própria palavra, palavra que tem condição de transformar e interferir na realidade.

A participação ativa e a pronúncia na sociedade provocam o exercício da práxis e a “organização revolucionária para abolição das estruturas de opressão” (FREIRE, 1981, p. 50). A dominação, cultivada desde a infância pelas classes populares, faz com que aprendam desde cedo a não pronunciar a própria palavra. Para a superação da ambiguidade entre dizer e não dizer a palavra, encontra-se o fortalecimento da educação libertadora. Nessa conjuntura, o “educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala (FREIRE, 1996, p. 117). Utilizar-se da comunicação a partir do *falar com*, superando a ideia do *falar para*, também é um exercício democrático de sujeitos que se comunicam.

O enfrentamento da alienação requer da educação libertadora uma pedagogia ativa, criativa e crítica, que esteja presente na subjetividade dos sujeitos e que possibilite condições para que ocorra “a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 1987, p. 70). Quanto mais cultiva-se no sujeito a problematização de seu ser-no-mundo, mais se sentirá desafiado a corresponder aos desafios. A problematização é um ato dialético que gera comprometimento e torna os sujeitos capazes de terem, em suas mãos, o próprio destino.

A educação para a liberdade é uma “força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE, 1996, p. 25). A força iluminadora torna os sujeitos capazes de criarem condições, que garantam a dignidade humana e o aprimoramento da tomada de consciência de forma coletiva. Para tanto, ouvir o sujeito, sua história, seu contexto, o olhar orgânico de sua existência é fundamental para construção de processos libertadores. Este é um contraponto à ideia de linguagem padrão estabelecida pela classe dominante.

Freire ensina por meio da realidade dos sujeitos e, ainda mais, estando com eles. Exemplifica através de uma metáfora em que um intelectual começa a participar em atividades de um grupo de camponeses. Num dos encontros, um camponês expressa: “olha aqui, companheiro, se você pensa que vem aqui ensinar como cortar uma árvore, não precisa, porque já sabemos como fazer isso. O que precisamos é saber se você estará conosco quando a árvore cair”

(FREIRE; SHOR, 2021, p. 255). O camponês provoca o intelectual ao exercício da práxis, reconhece o conhecimento do intelectual, mas também reconhece o seu conhecimento. Coloca-o na situação-limite de estar junto e enfrentar o posterior que, neste caso, metaforicamente, é posto ao cair da árvore. No impacto do cair da árvore, o ato revolucionário acontece.

Acredita-se que, a reinvenção do pensamento freireano na atualidade, requer a intensificação da tese de educação libertadora nas esferas da sociedade, bem como, da compreensão de estudo. O estudo ativo e crítico de um autor impossibilita que seu leitor se aliene e domestique. A atitude crítica na leitura tem que ser a mesma frente à existência e à realidade. O estudo precisa ser um convite ao desvelamento da realidade para que possa ser transformada.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1981, p. 10).

Desse modo, estudar Freire à maneira de sua própria definição tem significação na reinvenção, no ato de criar, de recriar, de reescrever e de ser sujeito da própria história na sociedade e no mundo. É preciso que os atos de aprendizagem e de ensino sejam os potencializadores da mudança da ordem das coisas, a partir do pulsar do sonho e da esperança, mantendo o respeito à subjetividade de cada sujeito. Além do que, mais do que nunca, faz-se necessária a retomada das obras de Paulo Freire para o debate de pensar e repensar a educação brasileira.

Suas obras inspiram para luta revolucionária com horizonte a uma vida digna, enquanto direito da pessoa humana. É importante que se perceba a dignidade que está acoplada ao contexto social e à peculiaridade de cada sujeito, reconhecendo a “sua existência histórico-social e seu desejo por um bom futuro. O futuro torna-se, então, a base de qualquer razão para a solidariedade, unido aqueles que se encontram comprometidos em conseguir [...] uma responsável qualidade de vida” (MERGNER, 2001, p. 91). Em síntese, reinventá-lo significa cultivar o sonho de um mundo possível, em que o passado problematizado abre caminhos para criar e reinventar o presente e consolidar um futuro de sociedades acolhedoras e mais bonitas para todos.

A FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES DEMOCRÁTICAS NA DIVERSIDADE DE SUAS VOZES

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros. (FREIRE, 2016, p. 77)

Essa epígrafe permite uma reflexão aprofundada sobre o cuidado que Freire tinha com as pessoas. Adverte a importância de se lutar por uma ética que garanta o respeito à vida na sua integralidade. Além do que, expressa, anterior a esta passagem, na Terceira carta pedagógica denominada *Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – Índio Pataxó*, “não creio na amorosidade entre homens e mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo” (FREIRE, 2016, p. 77). O sujeito é convidado a conviver com a diversidade de subjetividades, dentre elas, a subjetividade feminista, de gêneros, de culturas. Freire reconhece que no livro, *Pedagogia do Oprimido e Educação como prática da liberdade*, utiliza-se de uma linguagem machista. Na obra, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, realiza uma intensa reflexão sobre esta perspectiva, agradecendo as mulheres norte-americanas que se manifestaram referente ao uso de sua linguagem.

Ao desvendar a realidade opressora feminina, o movimento feminista norte-americano buscava esclarecer as contradições de gênero existentes na sociedade, que massificam a mulher, única e exclusivamente, por ser mulher. Sendo questionado em um encontro nacional sobre Educação pela socióloga Noema L. Viezzer, fundadora da Rede Mulher de Educação, como compreendia a relação de dominação entre os gêneros na sociedade, Freire responde:

Eu jamais teria escrito *Pedagogia do Oprimido* se, ao mesmo tempo, eu me permitisse oprimir minhas filhas, minha esposa e as mulheres com quem trabalho. As mulheres estão certas em organizar-se e dizer o que tem que ser mudado em relação às opressões que hoje sofrem. E nós, educadores, precisamos entendê-las, ouvi-las e acompanhar as mudanças que ocorrerão graças às suas iniciativas (VIEZZER, 1996, p. 596).

A hermenêutica válida nesse diálogo entre Viezzer e Freire demonstra abertura interpretativa sobre a dimensão de outros textos e autores. Chama atenção sobre as relações sociais constituídas na sociedade entre homens e mulheres, que são possíveis de mudança. Freire é fundamental para entender a contradição existente nos diversos setores da sociedade que se mantém até a atualidade. Por isso, a importância de trabalhar a interconexão nas relações entre sujeitos e a natureza. A harmonia e as relações equitativas entre gêneros

provocam o equilíbrio e a harmonia nas relações humanas com a natureza. “Com esta visão de mundo vale a pena desenvolver uma “pedagogia da esperança” (VIEZZER, 1996, p. 597). Esta dinâmica formativa colabora para a autenticidade dos sujeitos, validando suas experiências tanto em âmbito educacional, quanto no processo de constituição da vida, exigindo-lhes posicionamento crítico diante da realidade. Freire reflete sobre a linguagem machista e a necessidade de mudança. Interpela a preocupação sobre a discriminação e o discurso machista vivenciado nas práticas da sociedade.

Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque a mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa (FREIRE, 1992, p. 68).

Recusar a ideologia machista e mudar a linguagem torna-se parte de um sonho possível, criador e recriador de uma linguagem antidiscriminatória e democrática, que envolva os sujeitos em práticas transformadoras, para não cair na contradição de um discurso democrático e prática colonizadora. Em *Medo e Ousadia* (2021), Ira Shor, em diálogo com Paulo Freire, expressa a sua experiência de sala de aula, observando que “os homens interrompem as mulheres que estão falando, mas as mulheres não interrompem os homens” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 273). Apresenta a dificuldade que os homens têm de respeitar o tempo da mulher e o direito à fala, sem que sejam interrompidas. Nesse momento, Shor interrompe o homem e pede que a mulher termine sua exposição. Esse aspecto de linguagem está acoplado também à tonalidade da voz, onde a mulher expressa-se com uma voz mais baixa do que o homem. Da mesma maneira, o posicionamento crítico da mulher em público é bem menos oportunizado, com isso, usa-se da estratégia de possibilitar que seus comentários sejam mais longos.

Shor provoca sobre às questões de sexo e raça no Brasil, e Freire responde dizendo que a sociedade brasileira é autoritária, machista e racista. Destaca-se que para Freire o racismo e o machismo são reflexos do autoritarismo. Faz uma observação que, ao retornar ao Brasil, dá-se conta da “luta das mulheres [...] que começaram a lutar, começaram a protestar, começaram a rejeitar o fato de continuarem a ser objetos dominados pelos homens” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 275). Este posicionamento não quer dizer que tenham conquistado a liberdade, mas demonstra um caminho percorrido de conscientização. A luta pela liberdade da mulher tem que ser sobre a sua liderança e conta com a contribuição dos homens a partir de um viés de criticidade.

Quanto à dimensão de racismo e sexismo, Freire não acredita que numa sociedade capitalista seja possível sua superação, da mesma forma, não compreende que a sociedade socialista seja capaz de intervir de forma mecanicista. Parte do pressuposto da transformação social efetivada por sujeitos revolucionários. “Se realmente queremos reinventar a sociedade, para que as pessoas sejam cada vez mais livres e mais criativas, esta nova sociedade deve ser criada por homens e por mulheres” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 279). Para tanto, os revolucionários têm que estar atentos para que a superação do racismo e do sexismo não caia na retórica e comece imediatamente. Este movimento exige do sujeito a desmistificação da realidade, para criar e recriar uma cultura de mudança desta realidade.

No livro, *À sombra desta mangueira* (2013), Freire faz uma denúncia sobre as formas de discriminação, não importando “se contra o negro, a mulher, o homossexual, o índio, o gordo, o velho” (FREIRE, 2013, p. 153). Nesse contexto, faz-se necessário o anúncio de um imperativo ético que tenha como primado a luta contra toda e qualquer forma de discriminação. “Discriminados porque negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores, brasileiros, árabes, judeus, não importa por quê, temos o dever de lutar contra a discriminação. A discriminação nos ofende a todos porque fere a substantividade do ser” (FREIRE, 2013, p. 121). A discriminação é uma ofensa que fere a subjetividade dos sujeitos, por isso, faz-se necessária a luta contra a negação do próprio ser em si. Essa luta exige que se una à diversidade existente na sociedade em prol da humanização. A luta consiste na transformação da realidade opressora.

Elencando a partir da luta da mulher, encontra-se a posição de sujeitos ativos na sociedade que visam a mudança da forma patriarcal, racista, homofóbica e depredadora do meio ambiente. O patriarcado está impregnado na consciência dos sujeitos, é uma presença condicionante nas relações sociais e considerado um fenômeno estrutural. Para que se caminhe em direção à desconstrução dessas estruturas opressivas, faz-se necessária a luta para consolidação de políticas públicas capazes de superar as fragilidades sociais, como a desigualdade, o atual modelo de exploração e concentração de renda, entre outros. Lutar pelas mudanças necessárias na sociedade vai além da luta sobre a dimensão de gênero, chegando à profunda compreensão das formas de dominação, de discriminação, de exploração e de violência existentes na sociedade. A presença nessa luta, torna os envolvidos sujeitos abertos à construção de novos projetos de vida para a humanidade.

A formação de subjetividades democráticas, na diversidade de suas vozes, é um ato de resistência que se coloca na posição de enfrentamento ao poder. É necessário o entendimento de que a resistência implica na luta dos sujeitos

contra as formas de opressão, sendo elas, na relação familiar, matrimonial e social. “Em Paulo Freire, mudança e transformação social assumem um caráter de comprometimento e engajamento nas lutas a favor das causas dos oprimidos” (WEYH, 2010, p. 276). Nesse sentido, a resistência é uma forma de enfrentamento das relações de poder. Resistir é um ato de rebeldia que permite existir. Da mesma maneira, a formação de subjetividades democráticas na diversidade funda-se na capacidade de resistência dos sujeitos e de rompimento das situações-limites que tem como horizonte a dignidade humana.

As obras freireanas pautam-se pela educação, epistemologia, filosofia e sociologia, em vista da formação de subjetividades democráticas e respeitadas à diversidade existente na sociedade. São livros nascidos da própria luta de Freire e que provocam os leitores a serem sujeitos da própria história, despertando-lhes a coragem para participar da transformação da sociedade. No livro, *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire* (1999), a professora universitária, Ana Mae Barbosa, dispõe de um depoimento admirável de Paulo Freire:

Fui sujeito da *pedagogia em favor do oprimido* de todas as classes sociais e de todos os gêneros, praticada por Paulo Freire, e, mais tarde, fui testemunha da influência que essa pedagogia transformada em teoria operou nas universidades americanas, africanas, inglesas e européias em geral (BARBOSA, 1999, p. 25).

Com esse entusiasmo expresso pela interpretação de Barbosa a obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire, de tornar a *pedagogia em favor do oprimido*, que se segue escrevendo a história. História que abre horizontes tendo em vista um mundo mais bonito, menos violento, menos intolerante com a diversidade e mais democrático, ético e justo, em que todos os sujeitos possam viver com dignidade. A unidade na diversidade e a pedagogia em favor do oprimido são elementos essenciais que possibilitam uma prática para a liberdade. Lutar pelo exercício desses princípios significa conviver com a diversidade de vozes existentes na sociedade. “É a sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27). Isso demanda prática educativa e ética embasada no respeito às diferenças. Portanto, unir as forças contra a opressão é uma formulação ética que intensifica a luta compartilhada por aquilo que inferioriza os sujeitos, considerando as diferenças naquilo que os descaracteriza. Em síntese, “a *unidade na diversidade* tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: *dividir para reinar*” (FREIRE, 1992, p. 151).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia freireana tem relevância na referência teórica, filosófica e hermenêutica, que possibilita pensar a conjuntura da educação contemporânea. Diante de uma sociedade marcada pela desigualdade, mercantilização da vida e avanço das formas de desumanização, a proposta freireana apresenta-se como resistência ética e humanizadora. Na atualidade a educação tem como exigência promover no sujeito a capacidade de interpretar criticamente as contradições históricas e propor caminhos emancipatórios pautados na conscientização. É pela superação da consciência ingênua que o sujeito se dará conta que pode transformar as realidades e humanizá-las.

Reinventar Paulo Freire é um desafio permanente, considerando que isso significa reconhecer a necessidade de estar em constante movimento, em formação crítica e aberto às especificidades de cada tempo. O pensamento freireano mantém sua vitalidade pelo vínculo à realidade histórica dos sujeitos e à necessidade de superação das estruturas de dominação, que perduram desde o seu tempo.

No contexto atual, com a racionalidade neoliberal que promove o individualismo, a competitividade e coloca o mercado no centro, gera-se o enfraquecimento da percepção de coletividade, de solidariedade e de humanização. Esses conceitos são primordiais para a consolidação de sociedades potencializadoras de humanização. Para tanto, a educação libertadora tem papel essencial na formação da subjetividade democrática. A democracia se concretiza nas práticas cotidianas de participação, escuta, diálogo e respeito à diversidade. O reconhecimento das múltiplas subjetividades, amplia a dimensão emancipadora da educação. A formação de consciência crítica permite ao sujeito ultrapassar a alienação e faz com que compreenda a sua condição histórica. Nesse contexto, a práxis pedagógica congrega a reflexão e a ação para a transformação das sociedades.

Por fim, Freire provoca a humanidade para que mantenha acesa a chama da esperança. Uma esperança crítica e histórica, comprometida com a transformação social, que potencializa os sujeitos à luta pela justiça, liberdade e humanização. Portanto, reinventar Freire na atualidade, exige que o sujeito assuma a educação como prática de liberdade e cultive a esperança no caminho de consolidação de uma sociedade que cultiva à dignidade humana em todas as suas formas de expressão.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. Sobre a Pedagogia do Oprimido. *In*: FREIRE, A. M. A. (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. p. 25-26.
- FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- MERGNER, Gottfried. Paulo Freire: algumas idéias sobre a razão na solidariedade. *In*: FREIRE, Ana M. A. (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001. p. 81-91.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- VIEZZER, M. L. Paulo Freire e as Relações Sociais de Gênero. *In*: GADOTTI, M. *et al.* (Org.). **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora & Instituto Paulo Freire, 1996.
- WEYH, Cênio. Mudança/Transformação Social. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 276-277.

ENTRE INVISIBILIDADE E DESUMANIZAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANA E ALTERIDADE EM A HORA DA ESTRELA, DE CLARICE LISPECTOR

Andréa Pereira Cerqueira¹

INTRODUÇÃO

A literatura ocupa lugar fundamental na ampliação da experiência humana e na problematização de formas históricas de exclusão social. Ao representar sujeitos marginalizados, silenciados ou submetidos a processos contínuos de desumanização, a narrativa literária transforma-se em espaço privilegiado de reflexão ética e formação crítica. Mais do que reproduzir conflitos sociais, a literatura frequentemente cria condições para que o leitor confronte realidades que a lógica cotidiana tende a banalizar ou invisibilizar.

Nesse horizonte, *A Hora da Estrela* (Lispector, 1993), última obra publicada em vida por Clarice Lispector, apresenta-se como narrativa profundamente atravessada por questões relacionadas à invisibilidade social, à fragilidade da experiência humana e aos limites do reconhecimento subjetivo. A trajetória de Macabéa evidencia uma existência marcada pela pobreza material, pelo silenciamento discursivo e pela ausência de pertencimento social. Migrante nordestina vivendo no Rio de Janeiro, a personagem ocupa posição marginal dentro da lógica urbana moderna, atravessando espaços e relações sem produzir reconhecimento efetivo.

A experiência de Macabéa revela formas cotidianas de exclusão que ultrapassam a dimensão econômica e alcançam a linguagem, os afetos e a própria constituição da subjetividade. Ao deslocar para o centro da narrativa uma vida socialmente considerada insignificante, Clarice Lispector transforma a literatura em espaço de confronto ético com aquilo que a sociedade frequentemente prefere ignorar. A narrativa evidencia como pobreza, violência simbólica, apagamento

¹ Doutoranda em Literatura pela Universidade de Brasília. Especialista em Literatura Contemporânea, Literatura Infantojuvenil e Literaturas em Língua Inglesa. Professora de Literatura no GranCursos Online. Escritora e Membro da Associação Nacional de Escritores (ANE). E-mail: prof.andreacerqueira@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0927406393454167>.

social e empobrecimento formativo articulam-se na produção de subjetividades fragilizadas, ao mesmo tempo em que expõe os mecanismos cotidianos de naturalização da exclusão.

Nessa perspectiva, o romance dialoga diretamente com reflexões acerca da formação humana, da dignidade e dos processos de desumanização presentes na modernidade contemporânea. Simultaneamente, a obra evidencia a potência da experiência literária como forma de resistência ética contra a banalização da indiferença e contra o apagamento de sujeitos historicamente marginalizados.

O presente artigo propõe analisar *A Hora da Estrela* a partir das relações entre invisibilidade social, formação humana e alteridade, mobilizando contribuições teóricas de Antonio Candido (2011), Paulo Freire (1987), Walter Benjamin (2012), Benedito Nunes (1995) e Jorge Larrosa (2002). Busca-se compreender de que modo Clarice Lispector constrói, por meio da trajetória de Macabéa e da própria instabilidade da narração de Rodrigo S. M., uma crítica às formas contemporâneas de silenciamento e desumanização. Pretende-se ainda discutir como a experiência literária pode atuar na ampliação da sensibilidade ética e da percepção crítica diante de existências historicamente marginalizadas.

INVISIBILIDADE SOCIAL E PRECARIEDADE DA LINGUAGEM

Desde as primeiras páginas de *A Hora da Estrela* (Lispector, 1993), Macabéa surge como figura situada nas margens da experiência social, afetiva e simbólica. Sua existência é atravessada pela invisibilidade e pela fragilidade, elementos que condicionam sua relação com o mundo, sua percepção de si mesma e sua capacidade de elaboração subjetiva. A protagonista circula pela cidade sem produzir pertencimento efetivo, como se ocupasse um espaço mínimo dentro da ordem urbana moderna. Sua presença raramente mobiliza escuta, memória ou reconhecimento humano. Rodrigo S. M., ao descrevê-la, afirma tratar-se de uma moça que “somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando. [...] o seu viver é ralo” (Lispector, 1993, p. 38). A formulação intensifica a percepção de uma existência reduzida ao mínimo vital, marcada pelo apagamento social e pela precariedade da experiência humana.

A exclusão vivida por Macabéa ultrapassa a dimensão econômica e alcança a linguagem, o afeto e a própria constituição da subjetividade. A personagem surge destituída dos atributos valorizados socialmente: beleza, prestígio econômico, capital cultural e domínio da linguagem legitimada. Seu corpo aparece continuamente associado à fome, à fragilidade e à inadequação, como se a própria materialidade de sua existência denunciasse um processo histórico de abandono.

Nesse sentido, a narrativa aproxima-se da reflexão de Antonio Candido acerca da função humanizadora da literatura. Em “O direito à literatura”, o crítico afirma: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2017, p. 182).

A formulação de Candido ilumina a trajetória de Macabéa porque evidencia que a exclusão social também envolve restrição das possibilidades de elaboração humana da experiência. A personagem vive submetida a um cotidiano empobrecido, marcado pela repetição mecânica, pela escassez de vínculos afetivos e pela ausência de experiências formativas consistentes. Sua relação com o mundo é mediada por fragmentos dispersos de informação, anúncios radiofônicos e discursos superficiais que não produzem consciência crítica.

Esse empobrecimento simbólico manifesta-se intensamente na relação da personagem com a linguagem. Macabéa fala pouco, formula frases simples e frequentemente demonstra dificuldade em compreender o sentido das palavras que escuta. Sua fala é hesitante e fragmentária, incapaz de produzir verdadeira interlocução. Em muitos momentos, a personagem apenas reproduz slogans, frases prontas e informações desconexas assimiladas mecanicamente pela cultura de massa. A própria protagonista define-se de maneira reduzida e fragmentária ao afirmar: “sou datilógrafa e virgem, e gosto de coca-cola” (Lispector, 1993, p. 52). A formulação evidencia uma subjetividade limitada a identificações mínimas e precárias.

A narrativa aproxima-se, nesse ponto, da reflexão de Paulo Freire sobre linguagem e opressão. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire afirma: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1987, s. p.). A condição de Macabéa evidencia precisamente essa impossibilidade de ação-reflexão pela linguagem. Sua insuficiência discursiva limita sua capacidade de interpretar criticamente a própria realidade e intensifica sua vulnerabilidade social. Clarice Lispector demonstra que a violência da exclusão também se manifesta na negação das condições simbólicas necessárias para que um sujeito possa narrar a si mesmo e ser reconhecido como plenamente humano.

A própria profissão da personagem possui forte dimensão simbólica. Macabéa trabalha como datilógrafa, isto é, ocupa-se da reprodução mecânica da escrita sem possuir domínio efetivo da linguagem enquanto instrumento de consciência e expressão subjetiva. Clarice constrói, assim, uma ironia profunda: a personagem manipula palavras que não consegue transformar em experiência crítica ou pertencimento simbólico.

A reflexão aproxima-se de Walter Benjamin, para quem a modernidade produz formas profundas de empobrecimento da experiência. Em “Experiência

e pobreza”, o filósofo afirma: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano” (Benjamin, 2012, p. 124). Em *A Hora da Estrela* (Lispector, 1993), essa pobreza manifesta-se na própria constituição subjetiva de Macabéa, cuja existência parece limitada por rotinas mecânicas, relações frágeis e ausência de pertencimento social.

O Rio de Janeiro apresentado pela narrativa é marcado pelo anonimato, pela velocidade e pela indiferença. Macabéa atravessa quartos alugados, ruas e ambientes de trabalho sem estabelecer vínculos profundos com os espaços que frequenta. A cidade surge como território hostil, onde determinadas vidas passam despercebidas e são reduzidas à condição de existência descartável.

A lógica do apagamento também aparece nas relações humanas da personagem. Olímpico a humilha constantemente: “– E você tem cor de suja” (Lispector, 1993, p. 70) e mais adiante “– Você, Macabéa, é um cabelo na sopa. Não dá vontade de comer” (Lispector, 1993, p. 78). Glória a reduz a objeto de desprezo: “– Oh mulher, não tens cara?” (Lispector, 1993, p. 82) e os sujeitos que cruzam seu caminho raramente demonstram verdadeira escuta. A violência presente no romance manifesta-se sobretudo pela banalização cotidiana da exclusão e pela incapacidade coletiva de reconhecer plenamente a humanidade do outro.

Benedito Nunes (1995) observa que a obra clariceana frequentemente conduz o sujeito a experiências de instabilidade existencial e precariedade da linguagem. Em *A Hora da Estrela* (Lispector, 1993), essa fragilidade adquire dimensão social concreta. Macabéa encarna uma existência situada nos limites da visibilidade humana, revelando como determinadas subjetividades são historicamente produzidas sob o signo do silenciamento.

Apesar disso, Clarice Lispector evita reduzir a personagem a simples alegoria da miséria. Pequenos desejos, fantasias e curiosidades emergem ao longo da narrativa, preservando vestígios de sensibilidade e imaginação. Macabéa sonha, interessa-se por palavras desconhecidas e alimenta expectativas mínimas diante do mundo. Esses momentos impedem sua completa objetificação e revelam uma humanidade frágil, continuamente ameaçada pelas estruturas sociais que a cercam.

Assim, a narrativa clariceana transforma a invisibilidade social em problema ético e estético. Ao deslocar para o centro uma vida socialmente considerada irrelevante, Clarice Lispector obriga o leitor a confrontar aquilo que a lógica urbana moderna frequentemente prefere ignorar. A narrativa evidencia como pobreza, silenciamento e precariedade linguística articulam-se na produção de subjetividades marginalizadas, convertendo a literatura em espaço de resistência contra a banalização da exclusão humana.

FORMAÇÃO HUMANA E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A trajetória da personagem Macabéa evidencia como a exclusão social compromete profundamente os processos de formação humana. Sua existência é marcada por carência afetiva, empobrecimento cultural e ausência de experiências capazes de ampliar consciência crítica e elaboração subjetiva. A personagem constitui-se em um universo atravessado pela carência material e simbólica, no qual humilhação, silêncio e invisibilidade tornam-se experiências cotidianas.

A narrativa sugere que Macabéa cresceu privada de acolhimento emocional, escuta e desenvolvimento intelectual. Criada por uma tia severa, aprende desde cedo a ocupar um lugar diminuído dentro do mundo. Sua infância é marcada pela repressão, pela violência e pela escassez afetiva, elementos que limitam suas possibilidades de autonomia, imaginação e percepção crítica da realidade.

Tal perspectiva aproxima-se diretamente da reflexão de Paulo Freire sobre os processos de desumanização social. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire afirma:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (Freire, 1987, s. p.).

A formulação ilumina a trajetória de Macabéa, cuja existência parece moldada por profunda adaptação à exclusão. A personagem raramente questiona as humilhações que atravessam sua vida ou percebe criticamente os mecanismos responsáveis por sua exclusão. Pobreza, abandono e silenciamento tornam-se experiências naturalizadas, incorporadas à sua percepção de si mesma.

A formação precária manifesta-se também na relação da personagem com a cultura e a informação. Macabéa consome fragmentos radiofônicos, anúncios e curiosidades superficiais sem que isso produza efetiva elaboração reflexiva. As informações acumulam-se mecanicamente, desconectadas da experiência concreta. Em determinado momento, a protagonista declara que come cachorro-quente e às vezes sanduíche de mortadela com café e refrigerante (Lispector, 1993, p. 84), frase que sintetiza a condição de privação e simbólica de sua existência reduzida à sobrevivência mínima.

Walter Benjamin (2012) ajuda a compreender essa dimensão da narrativa ao observar que a modernidade produz excesso de informação e enfraquecimento da experiência comunicável. Em “O narrador”, o filósofo afirma: “Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias

surpreendentes” (Benjamin, 2012, p. 219). Na trajetória de Macabéa, a vida cotidiana transforma-se em sucessão mecânica de rotinas incapazes de produzir pertencimento ou elaboração subjetiva consistente. Cercada por discursos fragmentários e relações superficiais, a personagem permanece incapaz de construir compreensão crítica da própria realidade.

A violência simbólica ocupa lugar central nesse processo. Clarice Lispector constrói uma narrativa na qual a brutalidade social aparece sobretudo nos pequenos gestos cotidianos de desprezo, humilhação e silenciamento que reafirmam continuamente a posição marginal da protagonista.

A relação entre Macabéa e Olímpico evidencia intensamente essa lógica. Olímpico ridiculariza sua fala, despreza sua aparência e demonstra vergonha diante de sua simplicidade intelectual. Sua necessidade de afirmar superioridade revela mecanismos de compensação simbólica presentes em estruturas sociais profundamente hierarquizadas. A humilhação da protagonista funciona como forma de reafirmação de poder.

Macabéa aceita grande parte dessas agressões sem reação efetiva, o que evidencia um profundo processo de internalização da exclusão. A personagem parece convencida de que merece pouco e deve ocupar pouco espaço. Paulo Freire observa que sujeitos submetidos continuamente à opressão acabam incorporando imagens diminuídas de si mesmos. Em *Pedagogia do oprimido*, o autor afirma: “Tanto mais se adaptam os oprimidos à situação concreta de opressão, tanto mais facilmente podem ser dominados” (Freire, 1987, s. p.).

A reflexão ajuda a compreender a submissão de Macabéa. Sua vulnerabilidade decorre de um processo social contínuo de desumanização que compromete sua percepção de valor e pertencimento.

Glória também participa dessa dinâmica de violência simbólica. Sua relação com Macabéa é atravessada por desprezo, competição e pequenas crueldades banalizadas. Clarice Lispector evidencia, desse modo, que a exclusão social infiltra-se nas relações cotidianas e atravessa os vínculos afetivos mais ordinários.

O corpo da protagonista constitui espaço privilegiado dessa marginalização. Fragilizado pela fome, pela doença e pela precariedade material, ele revela concretamente as marcas do abandono social. Sua aparência, constantemente associada à insuficiência e à inadequação, transforma-se em signo visível de sua exclusão.

Antonio Candido observa que a literatura possui função humanizadora porque amplia nossa capacidade de percepção da complexidade humana. Em “O direito à literatura”, o crítico afirma: “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (Candido, 2017, p. 188).

A formulação ajuda a compreender a dimensão ética do romance. A violência sofrida por Macabéa envolve uma mutilação simbólica da experiência humana. A personagem é continuamente privada de reconhecimento, escuta e pertencimento, como se sua existência ocupasse um lugar secundário dentro da vida social.

Apesar disso, Clarice Lispector evita reduzir Macabéa a simples alegoria da miséria. Pequenos desejos, fantasias e curiosidades emergem ao longo da narrativa e preservam vestígios de sensibilidade e imaginação. A personagem sonha, interessa-se por palavras desconhecidas e demonstra fascínio por elementos banais do cotidiano. Esses instantes revelam uma subjetividade ainda atravessada por desejo, embora continuamente ameaçada pelas estruturas sociais que a cercam.

Desse modo, *A Hora da Estrela* (Lispector, 1993) evidencia como pobreza material, violência simbólica e empobrecimento formativo articulam-se na produção de subjetividades fragilizadas. Clarice Lispector expõe uma sociedade que naturaliza a exclusão e banaliza determinadas formas de sofrimento humano. Ao deslocar essa existência invisibilizada para o centro da narrativa, a autora transforma a literatura em espaço de resistência ética contra os processos cotidianos de desumanização.

LITERATURA, ALTERIDADE E FORMAÇÃO CRÍTICA

Transformar em centro narrativo uma existência socialmente invisibilizada constitui um dos gestos éticos mais radicais da novela clariceana. Ao acompanhar a trajetória de Macabéa, o leitor é conduzido a confrontar formas naturalizadas de exclusão e indiferença que atravessam a vida urbana moderna. A protagonista ocupa um lugar marginal dentro da ordem social, embora sua condição marginal seja continuamente deslocada para o centro da experiência estética. É precisamente nesse movimento que a narrativa adquire sua força crítica.

A literatura, nesse contexto, funciona como experiência de alteridade. Clarice Lispector obriga o leitor a permanecer diante de uma existência considerada irrelevante pelo mundo social, rompendo automatismos perceptivos e desorganizando formas cristalizadas de indiferença. Macabéa é pobre, solitária, linguisticamente precária e socialmente invisibilizada. Sua vida parece atravessada por insignificância contínua. Ainda assim, a narrativa devolve densidade humana a essa existência marginalizada e transforma sua vulnerabilidade em problema ético.

A dimensão crítica do romance aproxima-se da reflexão de Antonio Candido (2017) sobre a função humanizadora da literatura. Para o crítico, a

experiência literária amplia a capacidade de compreensão do outro e fortalece formas de sensibilidade diante da complexidade humana. Em *A Hora da Estrela* (Lispector, 1993), essa função torna-se evidente porque a narrativa interrompe a banalização cotidiana da exclusão e obriga o leitor a confrontar formas de sofrimento frequentemente absorvidas pela normalidade social.

A figura de Rodrigo S. M. intensifica essa dimensão ética da narrativa. O narrador problematiza continuamente o próprio ato de narrar, expondo os limites da linguagem diante da dor humana. Sua fala é atravessada por hesitações, interrupções e reflexões acerca da dificuldade de representar plenamente a experiência de uma jovem nordestina pobre e invisibilizada socialmente.

Em diversos momentos, Rodrigo demonstra desconforto diante da possibilidade de transformar o sofrimento de Macabéa em matéria literária. Clarice Lispector evidencia a tensão presente no ato de narrar o outro, sobretudo quando esse outro ocupa posição radical de vulnerabilidade. O romance evita sentimentalismos e impede que a pobreza seja convertida em espetáculo.

Walter Benjamin ajuda a compreender essa crise da representação. Em “O narrador”, o filósofo afirma: “A arte de narrar está em vias de extinção” (Benjamin, 2012, p. 213). A formulação ilumina diretamente a condição de Rodrigo S. M. Sua linguagem hesita, corrige-se e reconhece continuamente sua insuficiência diante da experiência humana. Narrar Macabéa torna-se tarefa instável, atravessada pela consciência dos limites da própria linguagem.

Benedito Nunes (1995) observa que a escrita clariceana frequentemente transforma a linguagem em espaço de crise existencial. Em *A Hora da Estrela* (Lispector, 1993), essa crise adquire dimensão social concreta. A dificuldade de representar plenamente a protagonista evidencia os limites éticos da linguagem diante de vidas historicamente produzidas sob o signo da invisibilidade.

A relação entre Rodrigo S. M. e Macabéa também revela profundas desigualdades simbólicas. O narrador possui domínio discursivo e capacidade reflexiva que a protagonista não possui. Enquanto Macabéa encontra dificuldade para elaborar sua própria experiência, Rodrigo organiza discursivamente sua trajetória. Clarice Lispector evidencia, desse modo, que o acesso à linguagem também constitui forma de poder.

Entretanto, a narrativa impede que o narrador permaneça em posição confortável de superioridade intelectual. Rodrigo é continuamente afetado pela experiência de narrar Macabéa. Sua fala revela culpa, desconforto e instabilidade diante da precariedade da personagem. A exclusão da protagonista produz fissuras em sua própria linguagem e desmonta qualquer possibilidade de neutralidade narrativa.

Jorge Larrosa ajuda a compreender essa dimensão formativa da literatura. Para o autor: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece,

o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21). A experiência literária produzida por *A Hora da Estrela* (Lispector, 1993) atua precisamente nesse sentido. O romance provoca inquietação ética e amplia a percepção da vulnerabilidade humana. A narrativa produz deslocamento crítico do olhar ao expor formas de exclusão frequentemente naturalizadas pela vida social.

A cena final do romance intensifica profundamente essa experiência. Após uma vida marcada pela precariedade, Macabéa experimenta brevemente uma promessa ilusória de felicidade através da cartomante. Pela primeira vez, imagina para si reconhecimento, amor e transformação. Pouco antes de morrer, a personagem pensa: “Quanto ao futuro” (Lispector, 1993, p. 104). A frase interrompida pela morte brutal intensifica a fragilidade de sua existência social e afetiva.

Clarice Lispector transforma essa morte em experiência ética para o leitor. A narrativa recusa reduzir Macabéa a estatística da pobreza urbana e insiste em devolver humanidade àquilo que a sociedade tende a banalizar. Ao deslocar para o centro uma existência historicamente marginalizada, *A hora da estrela* evidencia a potência da literatura como espaço de alteridade, escuta e formação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que *A Hora da Estrela* (Lispector, 1993) ultrapassa a representação individual da pobreza para construir uma crítica profunda aos mecanismos sociais de invisibilização e desumanização presentes na modernidade urbana. A trajetória de Macabéa revela uma existência marcada pelo silenciamento, pela fragilidade afetiva, pela exclusão simbólica e pela limitação das possibilidades de reconhecimento humano. Clarice Lispector desloca para o centro da narrativa uma vida socialmente considerada irrelevante, obrigando o leitor a confrontar formas cotidianas de indiferença frequentemente naturalizadas pela ordem social.

A análise da obra permitiu compreender que a exclusão vivida pela protagonista não se restringe à carência material. Sua marginalização alcança a linguagem, a experiência, os afetos e os processos de formação humana. Nesse sentido, as contribuições teóricas de Antonio Candido, Paulo Freire, Walter Benjamin, Benedito Nunes e Jorge Larrosa possibilitaram ampliar a compreensão da narrativa clariceana como espaço de problematização ética e crítica das estruturas que produzem subjetividades fragilizadas e socialmente apagadas.

Além disso, o romance evidencia a potência da literatura como experiência de alteridade e formação crítica. Ao acompanhar a trajetória de Macabéa e as hesitações do narrador Rodrigo S. M., o leitor é conduzido a

perceber aquilo que a lógica social frequentemente reduz ao anonimato. A narrativa interrompe automatismos perceptivos e amplia a sensibilidade diante de formas historicamente banalizadas de sofrimento humano. Nesse movimento, a literatura afirma-se como prática humanizadora capaz de tensionar discursos naturalizados de exclusão.

Sendo assim, *A Hora da Estrela* (Lispector, 1993) demonstra que a experiência literária pode atuar como espaço de resistência ética frente à banalização da desigualdade e da indiferença social. Ao transformar a precariedade de uma existência marginalizada em matéria estética e crítica, a autora reafirma a capacidade da literatura de produzir deslocamento, inquietação e reflexão acerca das formas contemporâneas de desumanização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 123-128.

BENJAMIN, Walter. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LISPECTOR, Clarice Lispector. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Carolina Braz Carlan Rodrigues¹

Vanessa Candito²

Karla Mendonça Menezes³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Física escolar tem um papel significativo na formação integral dos estudantes, promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também o cognitivo, afetivo e social. Segundo Lopes (2011), a disciplina deve ser entendida como uma prática educativa que contribui para a formação de um cidadão crítico, autônomo e saudável. Neste contexto, a Educação Física se distancia da visão tradicional, que apenas valoriza a prática desportiva, para abraçar um modelo pedagógico mais amplo, que inclui a promoção de hábitos saudáveis, a construção de valores, a socialização e o desenvolvimento motor. No entanto, apesar da crescente importância da disciplina, muitos desafios ainda persistem em sua implementação pedagógica, particularmente no que diz respeito à promoção de uma aprendizagem significativa e ao engajamento dos alunos.

-
- 1 Doutora e mestre em Educação em Ciências, com graduação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Especialista em Treinamento, Musculação e Atividade Física, e em Informática na Educação e com aperfeiçoamentos em Liderança, Gestão Educacional, Educação e Tecnologia. Atua como professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Santa Maria e pesquisadora na Universidade Federal de Santa Maria, integrando o Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (GENSQ).
 - 2 Doutora. Mestra em Educação em Ciências, Especialista em Educação, Especialista em Ciências Ambientais e Especialista em Educação Ambiental. Licenciada em Ciências Biológicas. Atua como Assessora Pedagógica na rede municipal de ensino do RS. É membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências e participante do Grupo de Estudo em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (GENSQ).
 - 3 Doutora. Licenciada e Bacharel em Educação Física com Pós-Doutorado em Promoção da Saúde. Atua como pesquisadora e docente na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Para superar essas limitações, as metodologias ativas têm se destacado como uma estratégia inovadora voltada à transformação das práticas pedagógicas contemporâneas no ensino de diversas áreas do conhecimento, promovendo maior participação dos estudantes, autonomia no processo de aprendizagem e construção significativa do saber. Essas abordagens favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, da colaboração e da resolução de problemas, aproximando os conteúdos escolares das vivências e necessidades dos alunos.

De acordo com Bonwell e Eison (1991), as metodologias ativas são caracterizadas por um conjunto de práticas que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa e o desenvolvimento de habilidades de autonomia, reflexão e colaboração. Esse movimento tem sido ampliado em diversas pesquisas, com autores como Almeida (2014) e Arévalo (2017) defendendo que, ao promoverem um aprendizado mais dinâmico e interativo, essas metodologias são capazes de melhorar o desempenho dos alunos e aumentar sua motivação.

A Educação Física, ao adotar essas metodologias, pode explorar novas formas de ensinar e aprender, indo além do ensino tradicional que, muitas vezes, não consegue engajar os alunos de maneira significativa. A proposta de metodologias ativas na Educação Física não se restringe apenas ao uso de tecnologias ou novas ferramentas pedagógicas, mas implica em uma reestruturação do processo de ensino, visando à construção coletiva de saberes e ao protagonismo do aluno. Arévalo (2017) enfatiza que as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, a gamificação e o ensino colaborativo, têm mostrado grande potencial em diversas áreas do conhecimento, especialmente no desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras.

Nesse contexto, o uso da gamificação no ensino de Educação Física tem se mostrado particularmente eficaz. Gatti (2019) destaca que o conceito de gamificação envolve a aplicação de elementos de jogos em contextos não relacionados ao entretenimento, com o objetivo de promover o engajamento, a competição saudável e a aprendizagem ativa. Na Educação Física, isso pode significar a criação de desafios, competições e experiências de aprendizagem que incentivem os alunos a participar ativamente das atividades físicas, promovendo tanto o prazer pela prática quanto o desenvolvimento de competências motoras essenciais.

Além disso, a aprendizagem baseada em problemas e o ensino colaborativo são abordagens que se alicerçam na interação entre os alunos, na troca de conhecimentos e na resolução de desafios coletivos. Esses métodos, como discutido por Cunha e Fernandes (2013), são extremamente relevantes

para o desenvolvimento motor, pois possibilitam a construção de habilidades práticas em um ambiente colaborativo e problematizador, onde o aprendizado se dá de maneira mais efetiva e significativa. Assim, ao integrar teoria e prática, se promove o desenvolvimento não apenas de habilidades motoras, mas também de habilidades cognitivas e socioemocionais, contribuindo para a formação de indivíduos mais críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

O foco desse estudo é investigar como a adoção de metodologias ativas pode contribuir para o ensino de Educação Física, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências motoras e à promoção de hábitos saudáveis entre os estudantes. A pesquisa propõe-se a explorar diferentes estratégias de ensino, como a utilização de tecnologias digitais, a gamificação e a aprendizagem baseada em projetos, analisando seus efeitos na motivação dos alunos, na promoção de um estilo de vida saudável e no desenvolvimento de suas capacidades físicas e motoras. E fornecer subsídios teóricos e práticos para educadores e pesquisadores interessados em transformar a forma de ensinar e aprender na Educação Física, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva, significativa e voltada para a saúde e bem-estar dos estudantes.

METODOLOGIA

O estudo aqui apresentado é de natureza qualitativa, com enfoque exploratório e caráter bibliográfico. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é fundamental para levantar o estado da arte de um determinado tema, permitindo ao pesquisador construir um panorama crítico fundamentado. Trata-se de uma análise teórica construída a partir da leitura e interpretação de autores que discutem as metodologias ativas, a didática da Educação Física e as propostas curriculares contemporâneas.

POTENCIAIS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O ensino de Educação Física enfrenta, há muito tempo, o desafio de se afastar de práticas tradicionais que não conseguem engajar efetivamente os alunos nem atender às suas necessidades de desenvolvimento físico, emocional e social. Em busca de soluções mais eficazes, educadores têm explorado novas abordagens pedagógicas que priorizam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Nesse contexto, as metodologias ativas se destacam como uma estratégia poderosa para transformar a forma como as aulas de Educação Física são conduzidas, oferecendo um ambiente de ensino mais dinâmico, colaborativo e centrado no aluno.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, a gamificação e o ensino colaborativo, têm se mostrado eficazes não apenas no desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também na promoção de habilidades motoras e no fortalecimento da saúde dos estudantes. De acordo com Bonwell e Eison (1991), essas metodologias envolvem o aluno em atividades que exigem sua participação ativa, promovendo uma aprendizagem mais significativa. No campo da Educação Física, essa abordagem permite que o estudante se envolva de maneira mais direta com as atividades físicas, compreendendo melhor seus benefícios e a importância para o seu bem-estar físico e mental.

A gamificação, por exemplo, tem sido amplamente adotada no ensino de Educação Física, como forma de estimular a motivação dos alunos por meio de jogos, desafios e elementos de competição saudável. Gatti (2019) destaca que, ao integrar aspectos lúdicos no processo de aprendizagem, é possível criar um ambiente mais atraente e engajador, que favorece a participação ativa dos estudantes. Esse tipo de abordagem também favorece a criação de um vínculo positivo com a prática física, o que pode resultar em mudanças nos hábitos dos alunos, promovendo uma vida mais saudável.

Além disso, a aprendizagem baseada em problemas e o ensino colaborativo proporcionam aos alunos a oportunidade de aprender por meio da resolução de situações práticas e problemas reais. Cunha e Fernandes (2013) ressaltam que essas metodologias permitem que os estudantes desenvolvam habilidades motoras de forma integrada a um aprendizado teórico, enquanto trabalham em grupo para alcançar soluções e objetivos comuns. Essa forma de aprendizagem, que estimula a interação social e o pensamento crítico, tem um grande potencial para a formação de cidadãos mais conscientes de sua saúde e mais preparados para enfrentar desafios cotidianos.

No entanto, a implementação de metodologias ativas no ensino de Educação Física não está isenta de desafios. A resistência ao uso de novas metodologias por parte de alguns educadores, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de formação contínua dos professores são obstáculos que precisam ser superados para que essas práticas possam ser amplamente adotadas. Além disso, é necessário que os educadores estejam preparados para adaptar as metodologias ativas ao contexto da Educação Física, considerando a diversidade de alunos, a infraestrutura disponível e os objetivos pedagógicos da disciplina.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) propõe uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando competências cognitivas, socioemocionais, éticas e corporais. A BNCC orienta que o processo de ensino-aprendizagem esteja centrado no estudante,

estimulando a autonomia, a participação e o protagonismo juvenil. Nesse contexto, as metodologias ativas se apresentam como estratégias pedagógicas alinhadas às diretrizes do documento, pois favorecem práticas mais participativas e reflexivas. Na Educação Física, essa perspectiva rompe com modelos tradicionais centrados apenas na execução técnica dos movimentos e amplia as possibilidades de aprendizagem.

De acordo com Moran (2022), as metodologias ativas promovem maior envolvimento dos estudantes ao incentivarem a investigação, a colaboração e a resolução de problemas reais. Essa proposta dialoga diretamente com as competências gerais da BNCC, especialmente aquelas relacionadas ao pensamento crítico, à comunicação, à responsabilidade e ao uso das tecnologias digitais. Outro aspecto importante refere-se ao compromisso da BNCC com a inclusão, a diversidade e o respeito às diferentes formas de aprendizagem.

Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas favorecem práticas pedagógicas mais flexíveis e centradas nas necessidades dos estudantes, permitindo maior participação e engajamento nas atividades escolares. Na Educação Física, isso significa criar situações de aprendizagem que valorizem as diferentes capacidades corporais, ritmos e interesses dos alunos, promovendo um ambiente mais democrático e acolhedor. Darido (2021), destaca que a Educação Física escolar deve oportunizar experiências que integrem corpo, cultura, reflexão e participação social. Assim, o ensino deixa de privilegiar apenas o rendimento físico e passa a considerar o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões física, social, emocional e cultural.

Além disso, a BNCC reconhece a importância das tecnologias digitais e das múltiplas linguagens no contexto educacional contemporâneo (BRASIL, 2018), e enfatiza que a escola deve preparar os estudantes para compreender e atuar criticamente na cultura digital. Nesse sentido, as metodologias ativas contribuem para a construção de aprendizagens mais contextualizadas e significativas, especialmente quando associadas ao uso de recursos tecnológicos e estratégias híbridas de ensino. Na Educação Física, o uso de aplicativos, jogos digitais, desafios colaborativos e plataformas interativas amplia as possibilidades pedagógicas e fortalece o protagonismo estudantil.

A pandemia de COVID-19 gerou uma mudança significativa nos paradigmas educacionais, exigindo a rápida adoção de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, inclusive na Educação Física. Nesse cenário, metodologias ativas que antes eram restritas a alguns contextos inovadores passaram a ser uma necessidade em larga escala, especialmente aquelas que promovem o engajamento do aluno de forma remota ou híbrida. Segundo Lima e Lopes (2021), as tecnologias digitais não substituem a prática corporal, mas

podem atuar como mediadoras na construção de conhecimentos sobre o corpo, a saúde e o movimento, fortalecendo a autonomia dos alunos em contextos de ensino-aprendizagem mais flexíveis.

Silva e Ferreira (2021) relatam experiências positivas com o uso de jogos digitais e desafios físicos adaptados no ensino remoto, indicando que a ludicidade aliada à tecnologia promoveu maior adesão às atividades e fortalecimento dos vínculos entre alunos e professores. Dessa forma, o ambiente virtual, ao invés de ser um obstáculo, tornou-se uma oportunidade para repensar práticas e construir novas formas de ensinar e aprender a partir da interação ativa com os conteúdos corporais.

Além disso, o ensino híbrido surge como uma proposta viável e duradoura para o ensino de Educação Física. Martins e Souza Neto (2021) apontam que a combinação entre encontros presenciais e atividades virtuais permite maior profundidade nas abordagens pedagógicas e ampliação das possibilidades didáticas. Nas aulas presenciais, o foco pode estar na vivência prática e na socialização corporal, enquanto nas atividades remotas, os estudantes podem refletir sobre temas como saúde, movimento e cultura corporal, em um processo contínuo de construção do conhecimento. Essa alternância de espaços e tempos favorece a personalização do ensino e amplia a atuação do aluno como sujeito ativo.

A cultura corporal constitui um dos principais fundamentos da Educação Física escolar e está diretamente relacionada às orientações da BNCC. Segundo Bracht (2021), a Educação Física deve possibilitar aos estudantes o acesso crítico às diferentes manifestações da cultura corporal, como jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura. Nesse contexto, as metodologias ativas contribuem para ampliar a participação dos alunos no processo de aprendizagem, permitindo que experimentem, analisem e reflitam sobre essas práticas de forma mais significativa. Ao invés de apenas reproduzir movimentos técnicos, os estudantes passam a compreender os sentidos culturais, sociais e históricos das práticas corporais, fortalecendo sua autonomia e capacidade crítica.

De acordo com Neira (2016), a valorização da cultura corporal na Educação Física escolar exige práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural e as experiências dos estudantes. As metodologias ativas favorecem esse processo ao estimular a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, rodas de discussão, gamificação e ensino colaborativo permitem que os alunos relacionem os conteúdos corporais às suas vivências sociais e culturais. Dessa forma, a Educação Física deixa de estar centrada apenas no desempenho físico e passa a promover reflexões sobre identidade, inclusão, respeito às diferenças e participação social.

Os autores, Tavares e Vieira (2023), destacam que a cultura digital quando integrada de forma crítica à prática pedagógica, pode contribuir para o fortalecimento de uma Educação Física mais contextualizada, inclusiva e democrática. O papel do professor, nesse contexto, se transforma: ele deixa de ser apenas um transmissor de técnicas e se torna um mediador de experiências significativas, construídas em diálogo com os interesses, os contextos e os recursos disponíveis aos alunos.

A formação docente diante das exigências contemporâneas do ensino de Educação Física precisa ser repensada, especialmente no que se refere à incorporação das metodologias ativas e ao uso crítico das tecnologias digitais. A pandemia evidenciou lacunas na formação inicial e continuada dos professores, sobretudo no que diz respeito ao domínio de ferramentas pedagógicas inovadoras e à capacidade de adaptar estratégias de ensino a diferentes contextos, como o remoto e o híbrido.

Para Tavares e Vieira (2023), é imprescindível que os cursos de licenciatura incluam, em seus currículos, disciplinas que abordem metodologias ativas, cultura digital e educação híbrida, permitindo que os futuros professores desenvolvam competências pedagógicas alinhadas às demandas da sociedade atual. Além disso, é essencial que os sistemas de ensino invistam em formação continuada, proporcionando momentos de reflexão, troca de experiências e atualização teórico-prática. Como reforçam Lima e Lopes (2021), o professor precisa ser preparado não apenas para utilizar tecnologias, mas para ressignificar sua prática pedagógica com intencionalidade, sensibilidade e abertura ao novo, sempre centrado na promoção de uma aprendizagem significativa e inclusiva.

No entanto, é fundamental considerar os riscos associados à tecnocracia educacional. A simples inserção de tecnologias digitais no contexto escolar não garante, por si só, uma prática pedagógica inovadora ou transformadora. Como destaca Kenski (2021), a tecnologia deve ser compreendida como meio e não como fim, devendo estar subordinada a propósitos pedagógicos claros e significativos. Assim, a formação docente precisa incorporar uma abordagem crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias, capacitando o professor a tomar decisões didáticas alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola e às necessidades dos estudantes. Sem essa reflexão, corre-se o risco de perpetuar práticas tradicionais revestidas de aparente inovação.

Outro fator que merece destaque refere-se à infraestrutura escolar e ao suporte institucional oferecido ao professor. Mesmo docentes bem formados enfrentam limitações quando as instituições de ensino não disponibilizam recursos básicos, como conexão estável à internet, equipamentos tecnológicos acessíveis, ambientes colaborativos e tempo para planejamento coletivo. De acordo com Moran (2022), a inovação pedagógica requer tanto investimento

em formação quanto em condições materiais e organizacionais que favoreçam a mudança de paradigma. Nessa perspectiva, é imprescindível compreender que a responsabilidade pela implementação efetiva das metodologias ativas é compartilhada entre os gestores escolares, os órgãos educacionais e os profissionais da educação.

Além disso, é necessário reafirmar que a introdução das metodologias ativas no ensino da Educação Física não representa um rompimento com os princípios fundamentais da área, mas sim a possibilidade de ressignificá-los. O movimento corporal, como núcleo central da disciplina, continua essencial, mas pode ser abordado de forma mais integrada, dialógica e contextualizada, promovendo aprendizagens significativas em diferentes dimensões do ser humano. Como argumenta Darido (2021), é preciso conciliar os conhecimentos da cultura corporal com práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento. Para isso, a formação do professor deve contemplar tanto os saberes específicos da motricidade quanto as competências didáticas e tecnológicas exigidas pelo cenário educacional contemporâneo.

Diante desses pressupostos, a articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais não apenas enriquece as práticas pedagógicas na Educação Física, como também potencializa o protagonismo estudantil e o desenvolvimento integral. Contudo, é fundamental que a implementação dessas metodologias seja acompanhada por políticas públicas que garantam infraestrutura, acesso à internet e formação docente. Como aponta Pereira e Damião (2022), as experiências vividas durante a pandemia podem servir como base para uma reconfiguração duradoura da prática pedagógica, promovendo uma Educação Física mais crítica, interativa e alinhada com os desafios contemporâneos da educação.

Assim, busca-se explorar os potenciais benefícios das metodologias ativas no ensino de Educação Física, ao mesmo tempo em que identifica os desafios que surgem na sua implementação. O estudo tem como pressuposto proporcionar uma reflexão crítica sobre como essas metodologias podem ser utilizadas de forma eficaz para transformar a experiência de aprendizagem dos alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento motor, mas também a construção de hábitos saudáveis e o fortalecimento da saúde física e mental. Ao integrar essas práticas inovadoras ao cotidiano escolar, é possível fomentar uma educação mais significativa, capaz de impactar positivamente a vida dos estudantes e contribuir para uma sociedade mais saudável e ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões realizadas, compreende-se que as metodologias ativas representam importantes possibilidades de transformação do ensino de Educação Física escolar, favorecendo práticas pedagógicas mais participativas, inclusivas e significativas. Ao estimular o protagonismo dos estudantes, a autonomia, a colaboração e a reflexão crítica, essas abordagens contribuem não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a formação integral dos sujeitos.

Além disso, a articulação entre metodologias ativas, cultura corporal, tecnologias digitais e BNCC evidencia a necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas tradicionais, aproximando os conteúdos escolares das vivências e necessidades contemporâneas dos estudantes. Estratégias como gamificação, aprendizagem baseada em projetos, ensino colaborativo e ensino híbrido ampliam as possibilidades de aprendizagem e fortalecem o vínculo dos alunos com a prática corporal e os hábitos saudáveis.

Entretanto, a efetivação dessas propostas ainda depende de investimentos em formação docente, infraestrutura tecnológica e políticas públicas educacionais que garantam condições adequadas para o desenvolvimento de práticas inovadoras. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola e os profissionais da educação estejam comprometidos com uma perspectiva crítica, democrática e humanizadora da Educação Física.

Por fim, entende-se que as metodologias ativas não substituem os fundamentos da Educação Física escolar, mas potencializam suas possibilidades pedagógicas, contribuindo para uma educação mais contextualizada, reflexiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

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

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. Washington, DC: The George Washington University, 1991.

BRACHT, Valter. As culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 43, p. e004321, 2021.

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

CUNHA, Maria Isabel da; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Práticas pedagógicas e formação docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2021.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2019.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2021.
- LIMA, Maria de Fátima; LOPES, Alice Casimiro. Educação, tecnologias digitais e ensino híbrido no contexto pós-pandemia. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 45-61, 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2011.
- MARTINS, João Batista; SOUZA NETO, Samuel de. Ensino híbrido e práticas pedagógicas na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. e27045, 2021.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: BT Acadêmica, 2022.
- NEIRA, Marcos Garcia. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2016.
- PEREIRA, Rodrigo da Silva; DAMIÃO, Carla Regina. Educação Física escolar e inovação pedagógica no pós-pandemia. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 55-72, 2022.
- SILVA, Ricardo Santos da; FERREIRA, Luciana Haddad. Jogos digitais e desafios corporais no ensino remoto de Educação Física. **Revista Educação Física em Debate**, Curitiba, v. 19, n. 3, p. 88-104, 2021.
- TAVARES, Henrique da Silva; VIEIRA, Mariana Costa. Cultura digital e metodologias ativas na Educação Física escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 16, n. 35, p. 1-15, 2023.

COMO DESENVOLVER HÁBITOS DE LEITURA PROFICIENTE NO MUNDO DIGITAL

Maria Alice Machado da Silveira¹

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive marcada pela intensa presença das tecnologias digitais, que modificaram profundamente as formas de comunicação, interação e acesso ao conhecimento. Nesse cenário, a leitura também sofreu transformações significativas, passando do suporte impresso para diferentes plataformas digitais, como tablets, celulares, computadores e livros eletrônicos.

Apesar da ampliação do acesso à informação, o ambiente digital apresenta inúmeros desafios para a formação de leitores proficientes.

A rapidez das redes sociais, a fragmentação dos conteúdos e o excesso de estímulos visuais podem dificultar a concentração e a interpretação crítica das informações. Nesse sentido e Segundo Chartier (1999), as mudanças tecnológicas alteram não apenas os suportes de leitura, mas também as maneiras de ler e compreender os textos. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem os estudantes a construir hábitos de leitura significativos no contexto digital.

Ante essa visão, o presente artigo tem como objetivo discutir estratégias para o desenvolvimento de hábitos de leitura proficiente no mundo digital, enfatizando a importância da mediação pedagógica, do uso consciente das tecnologias e da formação crítica dos leitores.

2. A LEITURA PROFICIENTE NO CONTEXTO DIGITAL

A leitura proficiente pode ser entendida como a capacidade de compreender, interpretar, analisar e refletir criticamente sobre diferentes tipos de textos. No contexto digital, essa competência torna-se ainda mais complexa, pois

¹ Licenciada em Pedagogia e Docente na Rede Pública de São Paulo, Especialista em Gestão Escolar. E-mail: mariaalicemachado@gmail.com.

os leitores precisam lidar com hipertextos, múltiplas linguagens e informações em constante circulação. Assim e de acordo com Soares (2002):

O letramento digital envolve práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias, exigindo novas habilidades cognitivas e interpretativas, não bastando apenas saber decodificar palavras; é necessário compreender, selecionar e avaliar criticamente as informações disponíveis no ambiente virtual.

Além disso, a leitura digital exige maior autonomia e capacidade de concentração, pois o excesso de notificações, propagandas e conteúdos rápidos pode prejudicar a construção de uma leitura profunda e reflexiva.

Conforme afirma Santaella (2013), o leitor contemporâneo precisa desenvolver competências para navegar entre diferentes linguagens e informações sem perder a capacidade crítica. Assim sendo, a formação de hábitos de leitura proficiente no mundo digital depende de práticas educativas que incentivem a interpretação, a análise crítica e a reflexão sobre os conteúdos acessados.

3. O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR DIGITAL

A escola possui um papel fundamental na formação de leitores críticos e proficientes, sobretudo na era digital. Cabendo a ela, promover experiências de leitura diversificadas, utilizando tanto recursos impressos quanto digitais para ampliar as competências leitoras dos estudantes.

Segundo Freire (1996), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que a leitura deve ser compreendida como prática social e crítica. Dessa forma, a escola precisa criar condições para que os alunos aprendam a interpretar não apenas textos escritos, mas também as informações presentes nos meios digitais.

Entre as estratégias pedagógicas que podem contribuir para a formação do leitor digital, destacam-se:

- Utilização de plataformas digitais de leitura;
- Incentivo à leitura de e-books;
- Desenvolvimento de projetos literários online;
- Produção de resenhas e debates virtuais;
- Uso de blogs e fóruns educativos;
- Práticas de leitura colaborativa;
- Discussão crítica sobre fake news e informações digitais.

Essas práticas favorecem o desenvolvimento da autonomia, da interpretação textual e do pensamento crítico. Além disso, aproximam a leitura da realidade dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Ampliando esse pensamento, Moran (2015), reitera que: “as tecnologias devem ser utilizadas como ferramentas mediadoras da aprendizagem, promovendo maior interação, participação e construção do conhecimento.”

4. ESTRATÉGIAS PARA DESENVOLVER HÁBITOS DE LEITURA NO MUNDO DIGITAL

Desenvolver hábitos de leitura no contexto digital exige ações contínuas e planejadas, que estimulem o interesse dos estudantes pela leitura, pois a criação de uma rotina leitora é fundamental para fortalecer a compreensão textual e ampliar o repertório cultural dos indivíduos.

Uma das principais estratégias consiste na mediação familiar e escolar, pois é certo que quando crianças e adolescentes convivem em ambientes que valorizam a leitura, tendem a desenvolver maior interesse pelos textos e pelas práticas leitoras.

Segundo Vygotsky (1998), o aprendizado ocorre por meio das interações sociais. Assim, o incentivo à leitura compartilhada, às discussões em grupo e às experiências coletivas de interpretação favorece o desenvolvimento das habilidades leitoras.

Outra estratégia importante é o uso equilibrado das tecnologias digitais. Recursos como aplicativos de leitura, audiobooks, bibliotecas virtuais e plataformas educacionais podem tornar a leitura mais acessível e atrativa para os estudantes. Além disso, é fundamental ensinar os alunos a selecionar fontes confiáveis de informação, desenvolvendo competências relacionadas à leitura crítica e à educação midiática.

Em um ambiente marcado pela circulação rápida de conteúdos, a capacidade de analisar informações torna-se indispensável para a formação cidadã.

A motivação também desempenha papel essencial no desenvolvimento do hábito de leitura. Permitir que os estudantes escolham temas de seu interesse, participem de clubes de leitura e utilizem recursos digitais interativos pode contribuir significativamente para a consolidação da prática leitora.

5. DESAFIOS DA LEITURA NO MUNDO DIGITAL

Embora as tecnologias digitais ofereçam inúmeras possibilidades para o acesso à leitura, especialmente de forma sucinta e menos rebuscada, acaba por fim, apresentando desafios relevantes para a formação de leitores proficientes. Esse fator se dá devido à superficialidade, baixo nível qualidade e complexidade dos tipos de textos dispostos nesses canais. Dessa forma, muitos usuários

consomem informações rápidas, resumidas e fragmentadas, dificultando a concentração e a compreensão aprofundada de textos e inferindo na habilidade de ler e interpretar textos mais complexos.

Segundo Carr (2011), a internet pode influenciar os processos cognitivos, tornando a leitura mais dispersa e menos reflexiva.

Outro desafio está relacionado à desinformação e às fake news. O excesso de conteúdos disponíveis exige que os leitores desenvolvam habilidades críticas para identificar informações falsas ou manipuladas. Ademais disso, a desigualdade no acesso às tecnologias digitais ainda representa um obstáculo significativo, já que muitos estudantes não possuem acesso adequado à internet ou a dispositivos tecnológicos, o que limita as oportunidades de leitura digital.

Não menos importante, a falta de incentivo familiar e a precariedade escolar do entorno social e família, também pode comprometer o desenvolvimento do hábito leitor, já que sem mediação adequada, os estudantes tendem a utilizar os dispositivos digitais apenas para entretenimento, deixando de explorar seu potencial educativo. Diante desses desafios, torna-se fundamental promover práticas educativas que valorizem a leitura crítica, reflexiva e significativa no ambiente digital e físico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal qual percebido neste artigo, o desenvolvimento de hábitos de leitura proficiente no mundo digital constitui um dos grandes desafios da educação contemporânea, uma vez que o leitor tem acesso nessas mídias a textos rasos, resumidos, fragmentados e com qualidade baixa, o que impossibilita a aquisição de novos vocabulários e a interpretação de textos mais completos e que valorizam a norma “cultura” da língua.

Nesse contexto leitor, viu-se que a escola, a família e os educadores desempenham papel fundamental em tal processo, pois podem atuar como mediadores da aprendizagem e incentivadores da prática leitora.

Quanto às tecnologias, ficou claro que o uso consciente desses recursos digitais pode contribuir significativamente para ampliar o acesso à leitura e fortalecer as competências leitoras dos estudantes, especialmente onde fontes confiáveis disponibilizam textos que potencializam a leitura e a interpretação textual, de maneira eficiente.

Por fim, foi discutido que investir em estratégias pedagógicas voltadas ao letramento digital e à leitura crítica significa preparar os indivíduos para atuar de forma consciente, autônoma e participativa na sociedade contemporânea, tornando indispensável formar leitores capazes de interpretar, analisar e refletir criticamente sobre os conteúdos acessados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARR, Nicholas. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Campinas: Papirus, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

O POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS

André Ricardo de Souza¹

1. INTRODUÇÃO

A música é uma das expressões artísticas mais antigas da humanidade e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, além de ocupar um espaço privilegiado na formação integral do ser humano, pois está presente no cotidiano das crianças desde os primeiros anos de vida. Ela estimula a sensibilidade, a criatividade, a coordenação motora e a socialização.

No contexto escolar, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, a música assume um papel essencial na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor dos alunos. Sua presença na escola não deve ser compreendida apenas como uma atividade recreativa, mas como uma linguagem artística e pedagógica que favorece a aprendizagem em múltiplas dimensões. Em outras palavras, o ensino de música deve ser compreendido como um espaço de experimentação, descoberta e construção de significados.

De acordo com Penna (2019), a música, ao ser incorporada ao processo educativo, contribui significativamente para a formação de habilidades como a atenção, a memória, a coordenação motora e a expressão emocional. A experiência musical estimula o raciocínio lógico e a criatividade, além de promover a sensibilidade estética e o respeito à diversidade cultural. Nas séries iniciais, em especial, a música torna-se uma ferramenta pedagógica que desperta o interesse e a motivação dos alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

Com o avanço das tecnologias digitais, novas possibilidades surgem para o ensino musical. Softwares educativos, aplicativos, plataformas interativas e recursos audiovisuais oferecem ferramentas que ampliam a forma como os alunos aprendem e se relacionam com a música. No entanto, o uso dessas tecnologias exige intencionalidade pedagógica e formação adequada por parte do professor,

¹ Pedagogo e Docente na Rede Pública de São Paulo, Especialista em Metodologia do Ensino de Música. E-mail: maestroandresousa@gmail.com.

por essa razão, este artigo propõe refletir sobre o potencial das tecnologias nas aulas de música nas séries iniciais, analisando suas contribuições, desafios e possibilidades na promoção de uma aprendizagem significativa e criativa, além de apontar a importância da formação docente para melhores práticas em seu ofício.

2. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO DAS SÉRIES INICIAIS

O ensino de música nas séries iniciais é fundamental para o desenvolvimento global da criança. Novamente conforme, Penna (2019), a musicalização infantil contribui para o aprimoramento da percepção auditiva, da concentração, da coordenação motora e das habilidades socioemocionais. Além disso, a música é um importante instrumento de inclusão, pois permite que todas as crianças, independentemente de suas condições, participem de experiências artísticas significativas.

A Lei nº 11.769/2008 tornou obrigatória a presença do conteúdo de música no currículo da educação básica, reconhecendo sua importância como linguagem e forma de expressão cultural. Entretanto, ainda há desafios quanto à formação de professores e à estrutura das escolas para o ensino de música, o que torna as tecnologias uma ferramenta promissora para suprir essas lacunas e diversificar as práticas pedagógicas.

No campo pedagógico, o ensino de música nas séries iniciais atua como um meio integrador entre as disciplinas, favorecendo a interdisciplinaridade. Por exemplo, ao trabalhar canções relacionadas a conteúdos de ciências, história ou matemática, o professor pode explorar ritmos, letras e contextos culturais, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. Como destaca Loureiro (2016), a música pode ser um recurso didático que amplia a compreensão dos conteúdos curriculares, promovendo a aprendizagem de maneira dinâmica e participativa.

Por fim, a musicalização infantil deve ser entendida como um conjunto de práticas que introduzem a criança no universo sonoro de forma lúdica e sensorial, favorece a construção de vínculos afetivos e sociais. Tal qual Brito (2017), a música possibilita a vivência coletiva, o trabalho em grupo e o desenvolvimento da empatia, promovendo a cooperação entre as crianças. Dessa forma, as atividades musicais contribuem não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação de valores sociais e emocionais.

3. O POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE MÚSICA

As tecnologias digitais, quando bem integradas ao processo educativo, ampliam as possibilidades de criação, escuta e produção musical. Moran (2015) destaca que o uso de recursos tecnológicos na educação não deve ser visto como

um fim em si mesmo, mas como um meio para enriquecer as experiências de aprendizagem.

A música, como linguagem expressiva, exige avaliação que considere o envolvimento, a criatividade e a capacidade de escuta e colaboração, e não apenas o desempenho técnico. O professor mediador, portanto, observa, orienta e dialoga com o aluno, ajudando-o a perceber suas conquistas e desafios.

Nas aulas de música, a mediação docente deve envolver o uso de estratégias pedagógicas diversificadas, que considerem as diferentes formas de aprender e é aí que entram as tecnologias se mostram favoráveis a esse propósito. Dessa forma, o professor pode utilizar recursos como jogos sonoros, atividades corporais, canções populares, instrumentos alternativos e tecnologias digitais. Essas práticas ampliam o repertório sonoro dos alunos e favorecem a aprendizagem ativa. Conforme Loureiro (2016), a mediação eficaz ocorre quando o professor consegue transformar o conteúdo musical em experiência significativa, despertando o prazer em aprender.

Nas aulas de música das séries iniciais, as tecnologias podem:

Facilitar o acesso a diferentes repertórios musicais, permitindo que as crianças conheçam sons, ritmos e culturas de várias partes do mundo;

Estimular a criatividade e a experimentação, por meio de aplicativos de composição, gravação e edição de áudio;

Favorecer a inclusão, com o uso de softwares que atendem diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais;

Despertar o interesse dos alunos, tornando as aulas mais interativas e motivadoras;

Promover o trabalho colaborativo, com atividades de criação coletiva mediadas por recursos digitais.

De acordo com Kenski (2012), as tecnologias não substituem o papel do professor, mas transformam a dinâmica da sala de aula, exigindo uma postura mais mediadora e menos transmissora de conhecimento.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIA NAS AULAS DE MÚSICA

O uso pedagógico das tecnologias no ensino de música deve estar alinhado aos objetivos educativos e às características da faixa etária dos alunos. Nas séries iniciais, o aprendizado deve ocorrer de forma lúdica e exploratória.

Entre as estratégias pedagógicas possíveis estão o uso de canções infantis, jogos musicais, brincadeiras rítmicas, apresentações artísticas e atividades de improvisação sonora. Essas práticas não apenas desenvolvem habilidades

musicais, mas também estimulam a concentração, a coordenação e a autoconfiança dos alunos. Além disso, a música pode ser utilizada como instrumento de inclusão, permitindo que crianças com diferentes habilidades e necessidades participem de forma ativa e integrada das atividades escolares.

Outro aspecto relevante é o poder da música em contribuir para a formação emocional das crianças. Como observa Fonterrada (2015), o contato com a música favorece o autoconhecimento, a expressão de sentimentos e a construção de uma relação saudável com o ambiente e com o outro. Por meio da escuta, do canto e da criação, a criança desenvolve a sensibilidade, a empatia e a percepção estética — competências essenciais para a vida em sociedade.

Em síntese, a música nas séries iniciais ultrapassa a dimensão do entretenimento: ela é um meio de aprendizagem, de expressão e de humanização. Seu potencial educativo reside na capacidade de integrar razão e emoção, corpo e mente, pensamento e sensibilidade. Ao valorizar a música no contexto escolar, o professor contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis, capazes de compreender o mundo de forma mais ampla e significativa. Assim, promover o ensino de música desde os primeiros anos escolares é investir na formação integral das crianças e na construção de uma educação que valoriza a arte, a cultura e a diversidade. A música, enquanto linguagem universal, é um poderoso instrumento para transformar a escola em um espaço mais acolhedor, expressivo e dinâmico.

Algumas práticas que potencializam a aprendizagem musical com o uso de tecnologias incluem:

Aplicativos musicais (como Chrome Music Lab, Walk Band e Incredibox), que permitem criar sons e ritmos de forma intuitiva;

Plataformas de vídeo e áudio, como YouTube e Spotify, utilizadas para audições comentadas e análises musicais;

Gravações de performances dos alunos, para autoavaliação e compartilhamento com a turma;

Recursos de realidade aumentada e instrumentos virtuais, que ampliam o repertório de sons e experiências musicais.

Essas práticas tornam a aula mais dinâmica, aproximando o conteúdo musical do universo digital em que as crianças já estão inseridas. Segundo Penna (2019), o ensino de música deve acompanhar as transformações culturais e tecnológicas da sociedade, sem perder de vista seu caráter formativo e sensível.

5. O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NAS AULAS DE MÚSICA

Como visto, o ensino de música, especialmente nas séries iniciais, tem se mostrado um espaço fértil para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais nas crianças. No entanto, para que a aprendizagem musical seja significativa, é fundamental o papel do professor como mediador aquele que cria condições para que o aluno construa o conhecimento musical de forma ativa, participativa e reflexiva. O professor mediador não se limita a transmitir conteúdos, mas orienta, estimula e desperta nos alunos o desejo de aprender e de se expressar por meio da música. Em outras palavras, o professor é o elemento-chave para que as tecnologias sejam utilizadas de forma crítica e significativa.

Segundo Vygotsky (1998), o processo de ensino-aprendizagem se dá na interação entre sujeito e meio social, sendo o professor o principal mediador dessa relação. Essa perspectiva sociocultural fundamenta a prática docente na música, pois a aprendizagem ocorre de modo colaborativo, por meio da troca, da escuta e da criação coletiva. Assim, o papel do professor nas aulas de música vai além da instrução técnica: ele atua como facilitador do diálogo entre o aluno, a linguagem musical e o contexto cultural em que está inserido.

O professor mediador deve compreender que o ensino da música envolve tanto o domínio de elementos técnicos (como ritmo, melodia e harmonia) quanto a valorização da expressão e da criatividade. De acordo com Penna (2019), o educador musical precisa construir práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno vivenciar a música em suas múltiplas dimensões ouvir, sentir, interpretar, criar e refletir. Nesse sentido, a mediação pedagógica deve articular a teoria à prática, favorecendo o aprendizado significativo e prazeroso.

Moran (2015), por sua vez defende que o docente deve desenvolver competências digitais e pedagógicas que o habilitem a integrar as tecnologias de maneira criativa, reflexiva e ética. Nas séries iniciais, isso significa planejar atividades que equilibrem o uso de recursos digitais com experiências sensoriais, corporais e coletivas, garantindo uma educação musical integral.

O professor também precisa estar atento à formação continuada, buscando conhecer novas ferramentas e metodologias que possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem musical.

A atuação mediadora do professor nas aulas de música também se caracteriza pelo estímulo à autonomia do aluno. O professor não é o centro da aula, mas um orientador que propõe desafios e conduz o processo de descoberta. Como afirma Moran (2015), o docente contemporâneo deve ser um facilitador de experiências de aprendizagem, proporcionando situações que despertem a curiosidade e o envolvimento dos estudantes. Nas atividades musicais, isso significa criar oportunidades para que as crianças experimentem sons, construam

instrumentos, improvisem melodias e expressem suas emoções. Além disso, o professor mediador é responsável por criar um ambiente acolhedor e inclusivo, no qual todos os alunos se sintam capazes de participar, independentemente de suas habilidades musicais. Essa postura favorece o desenvolvimento da autoconfiança e o respeito à diversidade. Segundo Brito (2017), a mediação sensível e afetiva do professor é essencial para que a música seja vivenciada como experiência estética, social e emocional. Ao reconhecer e valorizar as diferenças, o docente promove a inclusão por meio da arte.

Outro aspecto importante do papel mediador do professor é a avaliação formativa, que deve acompanhar o processo de aprendizagem, valorizando o progresso individual e coletivo.

A mediação também implica reflexão constante sobre a prática pedagógica. O professor precisa compreender que o ensino de música é um processo dinâmico e dialógico, no qual ele aprende junto com os alunos. Nessa perspectiva, a formação continuada é fundamental para que o docente amplie seus conhecimentos sobre música, pedagogia e tecnologias educacionais. O professor mediador é, portanto, um pesquisador de sua própria prática, capaz de adaptar-se às necessidades do grupo e de inovar em suas metodologias.

Dessa forma, o papel do professor mediador nas aulas de música é essencial para que a aprendizagem seja significativa, inclusiva e prazerosa. Sua atuação ultrapassa o simples ensino de notas e ritmos, pois envolve sensibilidade, criatividade e compromisso com o desenvolvimento integral do aluno. Ao mediar a relação entre a criança e a música, o professor desperta não apenas o conhecimento técnico, mas também o sentimento, a imaginação e a expressão elementos fundamentais para a formação humana.

6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Como já discutido aqui, apesar do grande potencial das tecnologias nas aulas de música, ainda existem desafios significativos, como a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a carência de equipamentos e a ausência de formação específica para o uso pedagógico desses recursos. Por outro lado, as perspectivas são promissoras, uma vez que com o avanço das tecnologias educacionais e o acesso crescente a dispositivos digitais, ampliam-se as possibilidades de inovação nas práticas musicais. Em se tratando do propósito pedagógico, as tecnologias podem sim contribuir para a democratização do ensino de música e para o desenvolvimento de habilidades artísticas e criativas nas crianças.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias nas aulas de música nas séries iniciais revela um vasto potencial para enriquecer o processo educativo, tornando-o mais participativo, criativo e significativo. Por isso, ao integrar recursos digitais ao ensino musical, o professor amplia as formas de expressão e de aprendizagem, promovendo uma educação que valoriza a arte, a sensibilidade e a inovação. Para isso, foi apontado a necessidade de se investir na formação dos docentes e ofertar recursos didáticos que possam possibilitar o trabalho com a música e as tecnologias de forma a potencializar o ensino dessas disciplinas de forma interdisciplinar, agregando mais riqueza, inovação, criatividade e conteúdos às aulas.

Conclui-se por fim que, a tecnologia quando utilizada com intencionalidade pedagógica, pode fortalecer o ensino de música, despertar o interesse das crianças e contribuir para sua formação integral. Cabendo à escola e aos educadores investirem em formação e infraestrutura para que essas práticas se tornem realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- LOUREIRO, Maria de Lourdes Sekeff. **Educação musical e práticas pedagógicas.** Campinas: Papirus, 2016.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação.** São Paulo: Papirus, 2015.
- PENNA, Maura. **Ensinar música nas escolas:** desafios e possibilidades. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.
- SANTOS, Cláudia Regina. **Tecnologias e práticas musicais na escola:** caminhos para a educação do século XXI. Curitiba: CRV, 2020.
- YIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Ingrid Avelin Santos Oliveira¹

Francisco Fernandes Ladeira²

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva se constitui como um importante pilar para as políticas públicas, sobretudo, na Educação Básica, reforçando o entendimento de que a educação é um direito subjetivo de todos, garantindo o acesso, a permanência e a formação integral da pessoa, conforme preconizam importantes documentos como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9.394/96).

Ao longo da história, a deficiência foi vista de diferentes formas, indo da rejeição até o modelo social hoje conhecido, que reconhece a importância da inclusão de todas as pessoas nas escolas regulares. Durante o século XX, o movimento de integração de alunos com necessidades específicas nas escolas regulares se intensificou, no entanto não havia qualquer tipo de preocupação com a modificação estrutural, com a formação dos profissionais que iriam receber esses alunos, tampouco com o aspecto socioemocional desses estudantes.

Nesse sentido, a identificação dos obstáculos que impossibilitam a inclusão plena passa pela compreensão das responsabilidades da escola e do corpo docente. A inclusão de alunos com necessidades específicas ainda é permeada por preconceitos e visões reducionistas que restringem a inclusão apenas ao aspecto do acesso físico. Diante disso, o currículo, em sua dimensão

1 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI. Pós-graduanda em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). E-mail: ingridavelin71@gmail.com.

2 Pesquisador de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia em Rede do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – Campus Ouro Preto. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2024). E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

social e política, se constitui como um importante instrumento necessário para enfrentar tais disparidades e promover a justiça social no cotidiano escolar.

Para além do currículo, também é imprescindível destacar o papel da avaliação que, por muito tempo, assumiu protagonismo na prática pedagógica. Historicamente, avaliar limitou-se ao ato de atribuir notas e classificar os alunos, seguindo uma lógica excludente. Todavia, ao pensar na educação atual, percebe-se que esse modelo já deveria ter sido superado, diante da pluralidade existente nas salas de aula. Como afirma Mantoan (2015, p. 28), “a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Isso posto, o presente estudo tem como objetivo analisar o papel da avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Especial e Inclusiva, compreendendo a importância do currículo no fortalecimento de práticas que respeitem e valorizem as diferenças, sobretudo na Educação Básica. Assim, busca-se compreender os fundamentos e a evolução histórica da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, apresentando as principais concepções de currículo e avaliação presentes na literatura educacional e na legislação específica, bem como discutir possibilidades avaliativas que promovam a equidade e respeitem as singularidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

Partindo da premissa de que o conhecimento científico reflete as práticas sociais humanas, que estão em constante movimento, compreende-se que as transformações educacionais não ocorrem de forma isolada. Elas podem ser compreendidas a partir do contexto histórico em que as necessidades humanas foram organizadas, considerando as estruturas políticas e ideológicas de cada época.

Assim, para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, optou-se por uma análise bibliográfica e documental, de caráter qualitativo e descritivo, buscando resgatar o percurso histórico da concepção de currículo e avaliação da aprendizagem na Educação Básica na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva. Como define Severino (2014), a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar dados, mas em compreender a profundidade das relações sociais e as significações dos fenômenos humanos.

A fundamentação teórica deste trabalho, por sua vez, apresenta e dialoga com autores clássicos e contemporâneos, tais como: Mantoan (2015), Bueno *et al.*, (2023), Freitas (2023) e Rodrigues (2010), que trazem uma análise contextualizada e histórica da Educação Especial e Inclusiva no Brasil,

destacando a necessidade de transformar as práticas escolares para uma inclusão efetiva. Já Luckesi (2011), Hoffmann (2001), Libâneo (1994) e Silva (2005), asseguram o embasamento teórico necessário para compreender sobre currículo, metodologia científica e a transição da avaliação classificatória e padronizada para modelos com foco na formação integral dos alunos a partir da mediação docente.

A análise documental destaca os marcos legais que orientam a política educacional brasileira, entre eles: a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Dessa forma, a articulação entre as referências teóricas e os documentos legais propõe pensar em novos caminhos para um currículo que valorize a diversidade e promova efetivamente o direito à aprendizagem inclusiva na Educação Básica.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Discutir sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil significa compreender que se trata de um percurso marcado por reivindicações sociais, avanços legais e transformações sobre como as diferenças são percebidas no ambiente escolar. Essas mudanças observadas ao longo do tempo decorrem das mobilizações e debates que buscaram, e ainda buscam, garantir direitos e superar práticas excludentes que, por muito tempo, afastaram da escola os alunos que não correspondiam aos padrões historicamente estabelecidos.

Bueno (2023) destaca que, na história da humanidade, a visão sobre a deficiência permeou diversos entendimentos, como a rejeição, o abandono e a segregação. Havia uma forte visão religiosa, sobretudo cristã, de que o nascimento dessas crianças seria um castigo em virtude dos pecados de seus pais e, assim, passavam por sessões de exorcismo, benzidas para retirarem os “demônios” que as “possuíam”, já que se direcionavam pela noção de que a deficiência seria castigo de Deus.

Contudo, essa visão associada à ideia de castigos divinos ou à própria condição de “inutilidade” da pessoa com necessidades especiais foi modificada na contemporaneidade, com a necessidade de produtividade a partir da ótica do sistema capitalista. Nesse sentido, Bueno *et al.*, (2023, p. 6) afirmam: “é a partir do século XIX que passa a ocorrer a preocupação com a educação dessas pessoas ainda em instituições segregacionistas”.

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência remontam ao século XIX. Em 1854, no então governo de Dom

Pedro II, fundou-se o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente foi renomeado como Instituto Benjamin Constant. Posteriormente, em 1857, estabeleceu-se o Instituto dos Surdos-Mudos, instituição que hoje corresponde ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Esses marcos iniciais, embora pautados em uma visão ainda restrita, estabeleceram as bases para o atendimento especializado no país. Carvalho (2007, p. 27) conta que Dom Pedro II sofria de epilepsia, tendo apresentado crises desde a juventude. Apesar de não existirem evidências históricas que comprovem uma relação direta entre sua condição de saúde e suas ações políticas, é possível considerar que essa experiência pessoal pode ter contribuído, ainda que indiretamente, para o desenvolvimento de uma maior sensibilidade em relação às pessoas com deficiência.

Rodrigues (2010) aponta que até a metade do século XX o atendimento às pessoas com deficiência ocorria, principalmente, em escolas e classes especiais, muitas vezes mantidas pela comunidade ou inseridas na rede pública. Nesse período, não havia definição e classificação das deficiências, o encaminhamento dos alunos era feito com base em critérios nem sempre claros, geralmente relacionados ao baixo desempenho escolar e às repetências, fator que reforçava práticas de segregação.

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), conhecida como constituição cidadã, representa um marco histórico. A CF/88 trouxe uma visão mais social e humana com relação aos direitos coletivos e, sobretudo, reforçando o papel do Estado e da sociedade na garantia desses direitos.

Durante muito tempo, o Brasil seguiu modelos que separavam os estudantes. Quem tinha alguma deficiência ou necessitava de algum atendimento específico acabava em um sistema paralelo, distante do ensino regular, o que só ampliava a exclusão social. Todavia essa prática começou a ser questionada quando novas visões pedagógicas entenderam que a diferença não é um problema, mas algo intrínseco à natureza humana; cada pessoa é única e suas características devem ser respeitadas e valorizadas.

Já em 1994, a partir de uma nova visão de educação para pessoas com deficiência, o governo da Espanha, em parceria com a UNESCO, promoveu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais”, que culminou em um dos documentos mais relevantes para a promoção da educação Inclusiva em todo o mundo: a “Declaração de Salamanca”. Nessa conferência se fizeram presentes representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, firmando um compromisso sobre a importância de uma educação para todos.

A declaração reafirma a urgência de escolas regulares se adequarem para acolher às necessidades individuais dos alunos, abrangendo aqueles

com necessidades educacionais especiais. Além disso, a Declaração de Salamanca definiu diretrizes para a reformulação dos sistemas educacionais, objetivando a criação de espaços de aprendizagem mais equitativos e inclusivos para todos.

Em 1996, alinhada com o texto constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reforça em seu texto que a educação é um dever compartilhado entre a família e o Estado. Fundamentada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, a legislação estabelece como finalidade o preparo do educando para os desafios da vida social e produtiva.

No entanto, apenas em 2008 que, de fato, ocorreu um importante avanço com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que, conforme Freitas (2023, p. 4) “engendrou esforços para criticar e superar as práticas de segregação total ou parcial de crianças com deficiência que resultaram das chamadas políticas de integração”.

A PNEEPEI (2008) estabeleceu as diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, representando um marco na consolidação da inclusão escolar no Brasil, ao estabelecer a escola regular como o espaço prioritário para a escolarização de todos os alunos. Dessa forma, a PNEEPEI reafirmou o princípio de que a inclusão não se limita à presença física na escola, mas implica a reorganização do sistema educacional para atender à diversidade, tendo a escola regular como regra e referência central do processo educativo (Brasil, 2008).

Em 2015, outro importante passo foi dado na educação inclusiva com a criação da 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, s.p).

No que diz respeito aos debates atuais, a Política Nacional de Educação Especial (PNEEI) de 2020, instituída pelo decreto 12.686 de 20 de outubro de 2025, traz novos caminhos para a inclusão, com algumas diferenças em relação ao que foi construído pela PNEEPEI de 2008 e pela Lei Brasileira de Inclusão de 2015. Enquanto as diretrizes anteriores enfatizaram a escola regular como o principal espaço para a inclusão, a nova política adota como princípio a ideia de equidade e a diversificação dos atendimentos.

De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 12.686/2025, são princípios da Política Nacional de Educação Especial:

I - o reconhecimento da educação como direito universal, público e subjetivo de todos os cidadãos; II - a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial; III - a promoção da equidade; IV - a diversidade humana como valor a ser reconhecido e promovido pela educação; V - o combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas; VI - a garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação ao público da educação especial; VII - a consolidação do trabalho intersetorial como estratégia para a atenção integral ao público da educação especial; e VIII - o respeito pela diversidade de estudantes com deficiência e suas especificidades no âmbito da educação. (BRASIL, 2025, s.p).

Na prática, essa recente política pública sugere uma aproximação na relação entre a sala de aula regular e os serviços especializados, partindo do princípio de que os estudantes podem necessitar de estratégias específicas para aprender, diferentes umas das outras, uma vez que se busca garantir “educação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de modo a assegurar o desenvolvimento das potencialidades dos educandos” (Brasil, 2020, s.p).

O CURRÍCULO E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

O currículo escolar pode ser entendido como conjunto de conhecimentos, práticas, valores e experiências organizados pela escola com o intuito de orientar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ele não é neutro, e se mostra como uma ação intencional sobre a prática pedagógica e a construção do conhecimento. Nesse sentido, Silva (2005) compreende o currículo como uma prática na qual se selecionam conhecimentos e se produzem identidades. Nas palavras do autor:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes (Silva, 2005, p. 31).

Esse pensamento demonstra que as decisões sobre “o que ensinar”, “como ensinar” e “quais saberes serão valorizados” refletem os interesses sociais, culturais e políticos. No contexto da educação inclusiva, pensar o currículo sugere reconhecer e valorizar a diversidade, promovendo práticas pedagógicas que possam garantir a participação e o sentimento de inclusão de todos os estudantes. Por sua vez, Mantoan (2015) pontua que é preciso recriar o modelo educativo, superando o sistema tradicional de ensino. Para que isso aconteça, o currículo precisa ser vivo, pensado e adaptado, reconhecendo e valorizando as diferenças.

Dessa forma, é preciso compreender o contexto social no qual os alunos e professores da educação inclusiva estão inseridos. Em muitas escolas, fica a cargo do professor e do coordenador fazer adaptações do material didático; além disso, lidar com uma sala lotada e diversa muitas vezes se transforma em um desafio que nem todos estão preparados ou têm “disposição” para buscar melhorias nesse campo da educação. Nesse contexto, Mantoan (2015) questiona se o professor está realmente certo de que o seu papel é o de “transmitir um saber fechado”, fragmentado, a partir de tempos e disciplinas escolares que o aprisiona nas grades curriculares.

Diante desse cenário, um ponto importante é a avaliação. Afinal, é por meio dela que muitos professores realizam a mediação do conhecimento e identificam lacunas no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a teoria ainda esbarra em práticas enraizadas dos modelos tradicionais de ensino. Percebe-se que várias práticas avaliativas continuam voltadas apenas para verificar resultados, muitas vezes de forma punitiva e classificatória.

Nessa perspectiva, Libâneo (1994) reforça a importância da função formativa da avaliação dentro do processo educativo. Para o autor, a prática avaliativa deve servir como apoio no acompanhamento da aprendizagem ao longo do processo e para a reorganização das ações pedagógicas. À luz das contribuições de Luckesi (2011), a avaliação deve ajudar a compreender o processo de aprendizagem, desempenhando a função de um diagnóstico e não como um instrumento de punição ou exclusão. Em consonância, Hoffmann (2001) propõe uma avaliação mais próxima do aluno, fundamentada no acompanhamento contínuo e na mediação constante entre o conhecimento e o aluno. Para a autora, avaliar é observar e refletir sobre os caminhos percorridos, garantindo que o estudante se sinta apoiado em suas singularidades.

Por muito tempo, a avaliação se resumiu a números e notas, deixando de lado o processo de aprendizagem. Porém, a avaliação deve ser um instrumento de compreensão do estágio em que o aluno se encontra; não para punir, mas para orientar as decisões pedagógicas. Nesse sentido, Libâneo (1994, p. 195) afirma que “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”.

Mantoan (2015), seguindo essa linha de raciocínio, defende que incluir é reconhecer a diferença como valor constitutivo do processo educativo, no qual as escolas possam atender as diferenças sem estabelecer regras específicas de avaliação para alguns, mas currículos que possam incluir a todos. Essa perspectiva se fortalece na necessidade de atribuir um novo sentido à avaliação, para além da simples mensuração de resultados.

Ainda na perspectiva de Mantoan (2015, p. 87), “o acolhimento à diferença impede o nosso poder de decidir sobre o que nossos alunos têm ou não capacidade de aprender na escola comum com os colegas de sua geração” e reforça que a pedagogia que queremos alcançar não poderia jamais ser compreendida como uma pedagogia que congela identidades.

Assim, quando a avaliação se integra ao cotidiano da sala de aula, sendo concebida a partir das necessidades que vão surgindo ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ela passa a caminhar em conjunto com a construção do conhecimento, possibilitando ações mais adequadas e sensíveis às necessidades específicas dos alunos, se transformando em um instrumento de acolhimento e inclusão.

CONCLUSÃO

Considerando os aspectos abordados ao longo deste estudo, é possível perceber que a avaliação da aprendizagem, quando compreendida em uma perspectiva inclusiva, desempenha um papel fundamental na promoção da equidade e no respeito às singularidades dos estudantes. Por muito tempo, condicionou-se um modelo de pessoa “normal”; todos aqueles que não se enquadravam nesse padrão eram marginalizados, estigmatizados e excluídos. No entanto, a luta pela inclusão tem sido travada há décadas, refletida tanto em documentos legais quanto em pactos e declarações resultantes de seminários nacionais e internacionais.

Essa luta defende que a escola, como precursora de transformação social, possa promover uma educação para todos, respeitando as especificidades de cada estudante. Como pontua Mantoan (2015, p. 17), “essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos nossas forças às de outros colegas, pais, educadores cientes de que as soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes”.

Dessa forma, discutir currículo e avaliação, sob a ótica da inclusão, é uma necessidade imprescindível diante das transformações no campo educacional, sobretudo, nos dias atuais. A escola contemporânea é formada por diferentes experiências e ritmos de aprendizagem que exigem a superação de métodos classificatórios excludentes que não respeitam nem valorizam as diferenças.

Assim, a escola deixa de ser um ambiente de padronização para se tornar um espaço onde a diversidade não só existe, mas se movimenta e ganha vida, o que exige mudanças profundas não somente nos aspectos físicos e estruturais da escola, mas nas atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas. Essa realidade, por sua vez, exige um olhar diferente sobre o acompanhamento da aprendizagem, de uma maneira que respeite as necessidades específicas de cada aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Presidência da República, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

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

CARVALHO, José Murilo de. **D. Pedro II: ser ou não ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim (org.). **Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais**. Bauru: UNESP/FC, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAÚDE MENTAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: INTERFACES ENTRE O MAL-ESTAR DOCENTE, EXPERIÊNCIAS DISCENTES E CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Agenilson Calisto de Assunção¹

Francisco Fernandes Ladeira²

INTRODUÇÃO

A consolidação da Educação Especial sob uma ótica inclusiva representa um progresso notável no setor educacional, ao facilitar o acesso, a continuidade e a participação de alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular. Entretanto, esse processo, mesmo sendo vital para a construção de uma educação mais democrática, tem mostrado importantes desafios ligados às condições de trabalho dos professores e às experiências dos alunos, especialmente em relação à saúde mental. O aumento das demandas pedagógicas, a necessidade de ajustes curriculares, e a falta de apoio institucional criam um panorama que pode propiciar o sofrimento psicológico no ambiente escolar.

Nesse cenário, a saúde mental torna-se um tema central nas conversas sobre a qualidade da educação inclusiva. Conforme a Associação Psiquiátrica Americana (2022), os transtornos mentais envolvem mudanças significativas nos processos cognitivos, emocionais e comportamentais, afetando diretamente o funcionamento social e profissional dos indivíduos. No contexto escolar, tais situações podem se manifestar tanto entre os professores quanto entre os alunos, afetando o processo de ensino e aprendizagem, além das relações interpessoais

1 Professor de Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente cursa Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – *campus* Ponte Nova. Concluinte em Psicologia pelo Centro Universitário Estácio de Sá. E-mail: agenilson_ca@hotmail.com.

2 Pesquisador de pós-doutorado do IFMG – *campus* Ouro Preto. Orientador e pesquisador do curso de Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – *campus* Ponte Nova.

nesse espaço. Por isso, entender os fatores que levam ao adoecimento mental nesse cenário é essencial para favorecer práticas educacionais mais saudáveis e inclusivas.

No que diz respeito ao trabalho dos educadores, a literatura tem destacado um fenômeno amplamente debatido, conhecido como “mal-estar docente”, que se caracteriza por sensações de cansaço emocional, falta de motivação, excesso de carga de trabalho e, em muitos casos, problemas de saúde mental. Zaragoza (1999) já observava que as mudanças nas exigências educacionais e o aumento das responsabilidades atribuídas aos professores contribuem para o surgimento desse mal-estar. Pesquisas mais recentes reforçam essa ideia, mostrando que educadores da Educação Inclusiva enfrentam desafios específicos, como a necessidade de atender a diversas demandas, a falta de recursos e a pressão por resultados inclusivos, o que pode agravar o sofrimento psicológico (Lima *et al.*, 2020; Santos Filho *et al.*, 2023; Kuhn *et al.*, 2024).

Simultaneamente, os alunos envolvidos na Educação Inclusiva também passam por situações que podem afetar sua saúde mental. As dificuldades de aprendizado, as barreiras sociais, o estigma e, em alguns casos, a ausência de apoio adequado podem levar ao surgimento de sentimentos de inadequação, ansiedade e baixa autoestima. Nesse contexto, a inclusão escolar deve ser vista não apenas como um processo de acesso físico à escola, mas como uma experiência que abrange aspectos emocionais, sociais e cognitivos, exigindo uma visão ampliada sobre o bem-estar dos alunos (Mantoan, 2022; Casanova, 2020; Macedo, 2024).

Diante dessa realidade, a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) se apresenta como uma abordagem teórica e prática importante para entender e lidar com as questões de saúde mental no ambiente educacional. Baseada na ligação entre pensamentos, emoções e comportamentos, a TCC sugere estratégias que visam identificar e alterar padrões disfuncionais, ajudando no desenvolvimento de habilidades de enfrentamento e de regulação emocional (Beck, 2022; Wright, 2019). Além disso, abordagens contemporâneas, como a TCC focada em processos, ampliam essa visão ao destacar mecanismos transdiagnósticos e intervenções contextualizadas, possibilitando maior flexibilidade na atuação clínica e educacional (Hayes & Hofmann, 2020).

Além disso, a conexão terapêutica e os métodos de escuta atenta são essenciais para o aprimoramento da saúde mental, em contextos tanto clínicos quanto institucionais, incluindo as escolas (Kristensen & Kristensen, 2024). Nesse aspecto, os fundamentos da TCC podem auxiliar não apenas em intervenções específicas, mas também na formulação de práticas educacionais que considerem as dimensões emocionais presentes no aprendizado.

Por isso, é imprescindível unir diversos saberes, como a psicopatologia, a educação inclusiva e as abordagens cognitivo-comportamentais, para uma visão mais abrangente das relações entre educação e saúde mental. Assim, o objetivo deste estudo é investigar, através de uma revisão da literatura, as conexões entre o sofrimento de professores, as vivências dos alunos e as contribuições da Terapia Cognitivo-Comportamental na compreensão da saúde mental na Educação Inclusiva. Espera-se que esta pesquisa enriqueça teoricamente o tema e ajude a desenvolver práticas mais eficazes que promovam o bem-estar psicológico no ambiente educacional.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma revisão bibliográfica qualitativa, com a finalidade de examinar e consolidar produções científicas pertinentes à saúde mental de professores e alunos no âmbito da Educação Inclusiva, destacando as contribuições da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC). A escolha desse método se justifica pela habilidade de compilar, organizar e debater diferentes visões teóricas, permitindo uma compreensão mais profunda do fenômeno em análise.

A revisão foi realizada com base em materiais selecionados previamente, incluindo obras clássicas e contemporâneas, artigos acadêmicos e publicações que são relevantes para a área em questão. As fontes analisadas abrangem temas como psicopatologia, educação inclusiva, saúde mental no trabalho docente e Terapia Cognitivo-Comportamental, incluindo autores renomados, a exemplo de Beck (2022), Dalgallarrondo (2019), Associação Psiquiátrica Americana (2022), Mantoan (2022) e Hayes e Hofmann (2020).

Como critérios de inclusão, foram levados em conta materiais que abordassem diretamente ao menos um dos seguintes temas: (a) saúde mental e psicopatologia; (b) sofrimento docente e dificuldades no trabalho educacional; (c) educação inclusiva; e (d) fundamentos e aplicações da Terapia Cognitivo-Comportamental. Para o recorte temporal, optou-se por incluir tanto textos clássicos quanto produções recentes, permitindo uma análise histórica e atualizada do fenômeno.

A análise dos dados foi feita por meio de leituras exploratórias, seletivas e interpretativas, seguindo as diretrizes metodológicas para pesquisas bibliográficas. Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória dos materiais, visando identificar conteúdos relevantes. Em seguida, a leitura seletiva foi conduzida com foco nos trechos diretamente relacionados aos objetivos do estudo. Por fim, a leitura interpretativa permitiu uma articulação crítica entre os diversos autores, favorecendo a construção de categorias analíticas.

A disposição dos resultados foi organizada em tópicos temáticos, que incluem: (1) saúde mental e desordens psicológicas no ambiente educacional;

(2) o desconforto dos professores e o sofrimento no ambiente de trabalho; (3) vivências dos estudantes na educação inclusiva; e (4) contribuições da Terapia Cognitivo-Comportamental. Essa divisão permitiu uma análise integrada e sistemática das produções, facilitando a compreensão das conexões entre os diversos aspectos examinados.

SAÚDE MENTAL E PSICOPATOLOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A compreensão da saúde mental no contexto educacional requer uma perspectiva que leve em conta os fatores biopsicossociais que influenciam o comportamento humano. A saúde mental não se limita a não ter transtornos, mas abrange a habilidade do indivíduo em enfrentar as exigências diárias, construir relacionamentos e manter um estado emocional equilibrado. Na área da psicopatologia, os distúrbios mentais são definidos por mudanças marcantes nas funções cognitivas, emocionais e comportamentais, que afetam a atuação social, acadêmica e profissional (Associação Psiquiátrica Americana, 2022).

De acordo com Dalgalarrodo (2019), a psicopatologia visa entender não só os sinais de distúrbios, mas também os contextos em que esses sinais aparecem, sendo crucial levar em conta os elementos ambientais e sociais. Nesse aspecto, a escola pode funcionar tanto como um fator protetor quanto como um fator de risco que influencia o desenvolvimento psicológico. Fatores como estresse, carga excessiva e desavenças interpessoais podem favorecer o aparecimento de problemas como ansiedade, depressão e desgaste emocional.

No âmbito da Educação Inclusiva, essas questões se tornam ainda mais complexas, pois envolvem indivíduos que frequentemente lidam com desafios adicionais ligados à aprendizagem, socialização e adaptação ao ambiente escolar. Portanto, a escola deve ser vista como um espaço que requer não apenas abordagens pedagógicas inclusivas, mas também atividades que promovam a saúde mental, atendendo às necessidades emocionais de todos os participantes do processo educacional.

MAL-ESTAR DOCENTE E SOFRIMENTO NO TRABALHO

O exercício da profissão docente, especialmente dentro da Educação Inclusiva, está frequentemente ligado a experiências de sofrimento mental. A noção de “mal-estar docente” descreve um conjunto de reações emocionais e psicológicas que surgem devido às circunstâncias de trabalho, incluindo fadiga, desânimo, falta de motivação e uma sensação de incapacidade diante das exigências educacionais. Zaragoza (1999) ressalta que esse fenômeno se relaciona diretamente às mudanças nas obrigações sociais e institucionais que afetam as escolas e os educadores.

Pesquisas recentes fortalecem essa visão ao mostrar que o aumento da carga de trabalho dos professores, combinado com a escassez de recursos e suporte institucional, leva ao deterioramento da saúde mental dos docentes. Lima *et al.*, (2020) indicam que o sofrimento associado à atividade docente pode se revelar em estratégias defensivas, como o afastamento emocional e a automatização das atividades pedagógicas, afetando tanto o bem-estar do professor quanto a eficácia do ensino.

Além disso, estudos recentes revelam uma crescente propensão a deixar a profissão docente, vinculada a experiências de desgaste emocional e condições de trabalho desfavoráveis (Kuhn *et al.*, 2024). No âmbito da Educação Inclusiva, esta situação pode ser ainda mais grave, uma vez que os educadores enfrentam demandas específicas, como a necessidade de personalizar o ensino e lidar com barreiras estruturais e pedagógicas (Santos Filho *et al.*, 2023).

Diante de uma perspectiva mais abrangente, o mal-estar docente pode ser interpretado como um reflexo de um mal-estar social, que expressa tensões estruturais que vão além do ambiente educacional (Santos, 2020). Assim, a saúde mental dos professores deve ser considerada não apenas como um problema individual, mas como um reflexo das condições de trabalho e das políticas educacionais que afetam diretamente esses profissionais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EXPERIÊNCIAS DISCENTES

A Educação Inclusiva está baseada na ideia de que todos os alunos merecem uma educação de qualidade, sem considerar suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Entretanto, a concretização desse princípio apresenta desafios que vão além do simples acesso à escola, incluindo aspectos como permanência, participação e aprendizado significativo. Mantoan (2022) ressalta que a inclusão requer uma mudança radical nas práticas de ensino, nos métodos de aprendizado e na estrutura das escolas.

As vivências dos estudantes em uma abordagem inclusiva são influenciadas por diversos fatores, como atitudes negativas, dificuldades na adaptação do currículo e as dinâmicas de relacionamentos interpessoais. Casanova (2020) argumenta que a educação inclusiva deve ser vista como um processo em evolução constante, que exige transformações culturais e institucionais para assegurar equidade no ambiente educacional.

Do ponto de vista da saúde mental, os alunos na Educação Inclusiva podem experimentar sentimentos de exclusão, inadequação e baixa autoestima, especialmente quando não recebem o suporte necessário. Macedo (2024), ao investigar os relatos de professores, demonstra que a forma como os docentes

percebem a inclusão está intimamente ligada às suas condições de trabalho e à sua capacidade de atender às demandas dos alunos, afetando assim tanto o aprendizado quanto o bem-estar dos estudantes.

Diante dessa realidade, criar um ambiente escolar que seja acolhedor e inclusivo é essencial para o desenvolvimento emocional dos alunos. Isso não se limita a adaptações no ensino, mas também envolve a promoção de relações pautadas pelo respeito, empatia e o reconhecimento das diferenças como parte integrante do processo de ensino.

CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL

A Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) se destaca como uma técnica bem reconhecida para entender e lidar com questões de saúde mental. Com base na noção de que há uma interconexão entre pensamentos, emoções e comportamentos, a TCC sugere que alterar modos de pensar inadequados pode resultar em melhorias significativas na saúde psicológica (Beck, 2022).

No âmbito da educação, os conceitos da TCC podem ser utilizados tanto para intervenções clínicas quanto para desenvolver habilidades socioemocionais. Wright (2019) observa que métodos como reestruturação cognitiva, reconhecimento de pensamentos automáticos e formação de habilidades para lidar com desafios são eficazes na diminuição dos sintomas de ansiedade e depressão, podendo ser ajustados para o contexto escolar.

Abordagens modernas, como a TCC focada em processos, expandem essa visão ao destacar a importância de mecanismos que atravessam diagnósticos e a flexibilidade mental como componentes essenciais para a promoção da saúde mental (Hayes; Hofmann, 2020). Essa perspectiva permite intervenções mais adaptadas, levando em conta as particularidades de cada indivíduo e dos ambientes em que vivem.

Adicionalmente, a relação estabelecida entre terapeuta e paciente é fundamental para o processo de transformação, fundamentando-se em princípios como empatia, trabalho conjunto e validação emocional (Kristensen; Kristensen, 2024). Esses elementos podem ser integrados às práticas de ensino, ajudando a criar um espaço escolar mais acolhedor e atencioso às necessidades emocionais de professores e alunos.

Com isso, a TCC proporciona contribuições significativas para lidar com o sofrimento mental no contexto da Educação Especial e Inclusiva, ao oferecer ferramentas teóricas e práticas que podem ser aplicadas tanto no ambiente clínico quanto na educação, favorecendo a saúde mental e o fortalecimento das interações no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da produção literária realizada por este trabalho revelou que a saúde mental na Educação Inclusiva é afetada por diversos fatores interconectados, abrangendo tanto as condições de trabalho dos educadores quanto as vivências dos alunos. A conexão entre os temas abordados mostra que o ambiente escolar, mesmo sendo percebido como um espaço inclusivo, pode se tornar um local de sofrimento psicológico na ausência de suporte adequado às suas necessidades. No primeiro ponto, foi notado que a perspectiva da saúde mental por meio da psicopatologia enriquece a compreensão dos fenômenos no ambiente escolar. De acordo com a Associação Psiquiátrica Americana (2022) e Dalgalarrondo (2019), é fundamental analisar os transtornos mentais levando em consideração fatores do contexto. Dessa forma, escolas com excesso de carga, tensões e falta de recursos podem facilitar o surgimento de problemas como ansiedade, estresse e exaustão emocional tanto em educadores quanto em estudantes.

No segundo ponto, o sofrimento enfrentado pelos educadores surge como um dos principais elementos que afetam de forma negativa a saúde mental. Os professores que atuam na Educação Inclusiva lidam com exigências aumentadas, como constantes adaptações, gestão de diversas necessidades e limitações estruturais, resultando em sentimentos de impotência, frustração e cansaço (Zaragoza, 1999; Lima *et al.*, 2020; Kuhn *et al.*, 2024). Esse cenário impacta diretamente a prática de ensino e pode prejudicar a relação com os alunos e a eficácia do aprendizado.

A ligação com o terceiro ponto enfatiza que as vivências dos alunos são amplamente moldadas pelo ambiente escolar e pelo estado emocional dos professores. Estudantes da Educação Inclusiva enfrentam desafios em relação à aprendizagem, socialização e reconhecimento de suas particularidades e, em contextos que não são acolhedores ou são excludentes, podem gerar sentimentos de inadequação, falta de autoestima e angústia emocional (Mantoan, 2022; Casanova, 2020). Além disso, a maneira como os educadores conduzem o processo de inclusão afeta diretamente essas vivências, reforçando a relação de interdependência entre a saúde mental dos docentes e dos discentes (Macedo, 2024).

A análise integrada mostra um fluxo cíclico: o sofrimento dos educadores prejudica suas práticas pedagógicas, que, por sua vez, influenciam a experiência dos alunos e podem aumentar o sofrimento psicológico no espaço escolar. Sem intervenções institucionais, esse ciclo tende a se repetir, de modo que a inclusão pode resultar em efeitos negativos se não houver condições adequadas para sua efetivação.

Dentro desse cenário, o quarto ponto destaca os benefícios da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) no enfrentamento dessas questões, utilizando

estratégias como a identificação de pensamentos automáticos, reestruturação cognitiva e desenvolvimento de habilidades de enfrentamento, que são eficazes na diminuição de sintomas de ansiedade, estresse e depressão, podendo ser adaptadas ao contexto educacional para promover respostas mais adequadas (Beck, 2022; Wright, 2019). Abordagens modernas, como a TCC focada em processos, ampliam essas possibilidades ao ressaltar a importância da flexibilidade psicológica e regulação emocional, entendendo o sofrimento emocional como um fenômeno complexo e multifacetado (Hayes & Hofmann, 2020).

Outro ponto importante diz respeito à qualidade das relações interpessoais, pois laços construídos com empatia, escuta e validação são cruciais para o bem-estar psicológico (Kristensen; Kristensen, 2024). Isso exige a implementação de práticas pedagógicas que integrem aspectos cognitivos e emocionais no processo educativo.

Dessa maneira, a promoção do bem-estar psicológico na Educação Inclusiva demanda uma estratégia que una políticas educacionais, ambientes de trabalho para professores e abordagens psicológicas, enfatizando a Terapia Cognitivo-Comportamental como recurso importante não apenas para tratamento, mas também para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a criação de contextos educacionais mais saudáveis. A eficácia da inclusão na escola, assim, se baseia na capacidade das instituições de lidar com os desafios referentes à saúde mental, o que requer investimentos em capacitação de professores, apoio institucional e práticas que integrem educação e saúde de forma interdisciplinar.

Com esse foco, nossa pesquisa revisou a literatura existente para examinar como o desconforto dos professores e as experiências dos alunos se relacionam com as contribuições da Terapia Cognitivo-Comportamental para entender a saúde mental no contexto da Educação Inclusiva, destacando que se trata de uma questão complexa, influenciada por aspectos institucionais, relacionais e subjetivos. Os achados mostram que, apesar dos progressos na inclusão escolar, ainda existem obstáculos em sua aplicação, como sobrecarga de trabalho, falta de recursos e suporte institucional insuficiente, que afetam o bem-estar dos docentes e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas e as vivências dos alunos.

Foi ainda constatado que existe um ciclo de sofrimento psicológico que interage entre professores e alunos, o qual pode prejudicar o ambiente escolar. Como uma contribuição, destaca-se a relevância da união entre psicopatologia, educação inclusiva e Terapia Cognitivo-Comportamental, a qual promove uma abordagem interdisciplinar da saúde mental e enfatiza a importância de métodos fundamentados em evidências, além de práticas pedagógicas que considerem as dimensões emocionais, enriquecendo a discussão sobre políticas públicas que tratem a saúde mental como uma prioridade na inclusão.

Entre as limitações, é importante mencionar que este estudo se baseia em revisão bibliográfica e não inclui dados empíricos, além de não cobrir todas as produções sobre o assunto, especialmente em um campo em constante desenvolvimento. Sendo assim, para o futuro, recomenda-se a realização de estudos práticos e intervenções fundamentadas na Terapia Cognitivo-Comportamental que visem aumentar o bem-estar psicológico no ambiente escolar, assim como o aprimoramento da formação de docentes em saúde mental e habilidades socioemocionais.

Em conclusão, a formação de uma educação realmente inclusiva requer não apenas garantir o acesso, mas também estabelecer condições que assegurem o bem-estar de todos os participantes envolvidos. Investir na saúde mental tanto de professores quanto de alunos é, portanto, um compromisso ético e social em prol da qualidade educacional e da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- BECK, Judith S. **Terapia cognitivo-comportamental: teoria e prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- CASANOVA, M. A. **Miradas de futuro: educación inclusiva para la sociedade democrática**. Avances, v. 11, n. 33, 2020.
- CUNHA, Jurema A. **Psicodiagnóstico-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- HAYES, Steven C.; HOFMANN, Stefan G. **Terapia cognitivo-comportamental baseada em processos**. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- KRISTENSEN, A. D.; KRISTENSEN, C. H. **A relação terapêutica nas terapias cognitivo-comportamentais**. Porto Alegre: Artmed, 2024.
- KUHN, Pricila *et al.* Intenção de abandono profissional em professores brasileiros: revisão sistemática. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 18, n. 3, 2024.
- LIMA, P. A. Martins *et al.* Saúde, sofrimento, defesas e patologias no trabalho de professores. **Educamazônia**, v. 25, n. 2, 2020.
- LIMA, B.; LIMEIRA, C. Construindo referências na educação inclusiva. **Diálogos e Diversidade**, v. 4, 2020.
- MACEDO, Mary Juvencio. **Narrativas docentes sobre a educação especial e inclusiva**. 2024.
- MANTOAN, E. **Inclusão escolar**. São Paulo: Atlas, 2022.

SANTOS FILHO, Humberto Nascimento Dias *et al.* **Entre ecos e reflexos: a jornada silenciosa da saúde mental dos professores da educação especial.** 2023.

SANTOS, Yara Magalhães dos. Do mal-estar social ao mal-estar docente. **Revista da FAEEBA**, v. 29, n. 60, 2020.

WRIGHT, Jesse H. **Aprendendo a terapia cognitivo-comportamental.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

ZARAGOZA, José Manuel. **O mal-estar docente.** Bauru: EDUSC, 1999.

A AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO: O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS COMO FERRAMENTAS DE MEDIAÇÃO

Ezequiel Santos da Conceição¹

Jaqueline Santos de Oliveira²

Francisco Fernandes Ladeira³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A consolidação da educação inclusiva no Brasil, impulsionada de forma mais efetiva a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), deslocou o debate educacional de um histórico modelo de segregação institucional para a garantia de permanência e participação do estudante público-alvo da Educação Especial na escola regular. Entretanto, a prática pedagógica tem demonstrado que a simples presença física no ambiente escolar não assegura, por si só, o acesso igualitário ao conhecimento e a efetivação do direito à aprendizagem. No caso particular dos estudantes surdos, a questão central ultrapassa a acessibilidade arquitetônica ou atitudinal, consolidando-se no campo da acessibilidade linguística e da mediação simbólica.

A escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas recebe o estudante surdo esperando que ele se adapte a métodos padronizados, mas sim aquela que transforma e altera sua própria lógica estrutural e pedagógica para que o aluno possa aprender, pertencer e progredir em condições de equidade e justiça educacional. A surdez não pode e não deve ser reduzida a uma mera

1 Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação (UniCarioca); Pós-graduando do curso de Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova. E-mail: ezequielsantosdc@gmail.com.

2 Pós-graduanda do curso de Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova. E-mail: jaquejuliavitoriatres@gmail.com.

3 Pesquisador de pós-doutorado do IFMG – campus Ouro Preto. Orientador e pesquisador do curso de Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

limitação sensorial. Conforme argumenta Goldfeld (2002), a linguagem constitui o eixo estruturante do desenvolvimento cognitivo humano. Assim, quando o acesso do indivíduo surdo à linguagem – especialmente por meio de uma língua plenamente acessível, como a Língua Brasileira de Sinais – é restrito, tardio ou fragmentado devido a um ambiente excludente, as implicações ultrapassam a esfera da comunicação diária e atingem frontalmente a organização do pensamento abstrato e a construção de conceitos complexos. No cenário educacional, a compreensão lúcida dessas barreiras no processo de constituição do pensamento é fundamental para que educadores não incorram no erro de confundir a falta de acesso estruturado à informação com algum tipo de déficit cognitivo do aluno.

Para superar essas barreiras históricas e metodológicas, emergem no atual cenário da cibercultura novas tecnologias de alto impacto, que podem auxiliar o professor em seu trabalho, como a Inteligência Artificial (IA). De modo abrangente, a IA refere-se a complexos sistemas computacionais capazes de simular capacidades humanas como raciocínio lógico, aprendizado de máquina, percepção de padrões e tomada de decisão. No contexto educacional específico, a abrangência da IA vai desde algoritmos de adaptação e personalização de conteúdo até o sofisticado Processamento de Linguagem Natural (PLN), que facilita a tradução simultânea, a síntese textual e a reorganização de informações. No cenário contemporâneo, a emergência da IA aplicada à educação impõe novas e cruciais perguntas ao campo da pedagogia. Dessa forma, é possível levantar alguns questionamentos: A IA pode funcionar de fato como mediadora do pensamento? Pode atuar como tecnologia assistiva não apenas no nível sensorial-motor, mas fundamentalmente cognitivo? E, no contexto específico da surdez, pode essa tecnologia ampliar os caminhos de autonomia intelectual do aluno frente a uma sociedade majoritariamente ouvinte?

Por outro lado, é importante frisar que a sociedade atual encontra-se diante de uma disrupção na forma de acessar a informação, exigindo que a educação tecnológica supere o viés meramente utilitarista. Nesse cenário, uma formação estritamente técnica não é capaz de preparar os indivíduos para lidarem com as complexidades da Inteligência Artificial; é necessária uma formação que englobe os impactos éticos e práticos dessa revolução.

Isso posto, a partir das reflexões acima, este trabalho propõe, a partir das limitações e potencialidades cognitivas do estudante surdo, examinar a IA como um dispositivo de reorganização da experiência de aprendizagem. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica e um ensaio teórico de abordagem qualitativa, fundamentado nos pressupostos socioculturais do aprendizado, em documentos legais norteadores e em estudos contemporâneos sobre tecnologias educacionais inclusivas.

SURDEZ, LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO

A compreensão teórica e prática da surdez envolve o antagonismo entre dois paradigmas centrais: o modelo clínico-reabilitador e o modelo sociocultural. O modelo clínico-reabilitador enfatiza a perda auditiva estrita, focando seus esforços em estratégias médicas de compensação, oralização forçada e normalização do indivíduo. Em contrapartida, o modelo sociocultural, amplamente discutido por Carlos Skliar (1998), referendado pelas lutas da comunidade surda, reconhece a surdez não como falta, mas como diferença linguística e cultural legítima, valorizando a primazia da língua de sinais e a experiência fundamentalmente visual.

A consolidação das políticas de educação de surdos no Brasil evidencia um percurso legal longo e necessário, culminando no reconhecimento da imprescindibilidade de uma abordagem bilíngue. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), estabeleceu-se que os sistemas de ensino devem assegurar métodos, técnicas e recursos educativos específicos para as deficiências. O avanço se consolida com a Lei nº 10.436/2002 e a subsequente regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como sistema linguístico de instrução.

Esse movimento histórico ganha reforço normativo pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que obriga a eliminação de barreiras à comunicação, e, mais recentemente, pela Lei nº 14.191/2021. Esta última institui formalmente a educação bilíngue de surdos como modalidade independente, estabelecendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. Assim, a prática legal contemporânea desafia paradigmas assimilacionistas obsoletos e fomenta de fato uma educação focada na equidade, abandonando as premissas de adequação unilateral.

À luz da perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007), entende-se que o desenvolvimento mental superior ocorre essencialmente por meio de mediações simbólicas realizadas na interação social. A linguagem, nessa matriz teórica, não é figurada como instrumento de comunicação passiva, mas como estrutura organizadora do pensamento. Para o estudante surdo exposto tardiamente à língua de sinais, a ausência de acesso pleno à linguagem gera lacunas. Contudo, tais lacunas não refletem limitações biológicas de apreensão cognitiva, mas evidenciam severas barreiras de mediação. A educação de indivíduos surdos é uma questão de acesso epistêmico e não de capacidade intelectual reduzida.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E REORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A educação inclusiva demanda uma revolução institucional. Inclusão escolar não se reduz ao simplório esforço de adaptação do estudante à escola; implica a transformação estrutural, metodológica e atitudinal do ambiente de ensino para acolher ativamente a diversidade. Isso pressupõe, conforme preconiza Mantoan (2003), flexibilização curricular, adoção de variadas linguagens e aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas que estimulem as predisposições de cada aluno, substituindo a lógica tradicional em prol da participação.

Entretanto, observa-se que a prática docente ainda opera, em muitos contextos escolares, sob uma arraigada lógica transmissiva e homogênea (Freire, 1996; Tardif, 2002). Tal modelo enciclopédico impacta de forma severa os estudantes surdos, uma vez que eles dependem essencialmente de uma pedagogia fundamentada na visualidade. Para esses estudantes, a consolidação de conceitos complexos requer o uso intencional de mapas conceituais, ritmos diferenciados, reorganização sintática de textos verbais longos e múltiplas pistas imagéticas que substituam o fluxo puramente fônico. Assim, as Tecnologias Assistivas, sejam elas aplicadas no ensino online ou presencial, não devem ser vistas como caridade, mas como dispositivos imperativos desenhados para suprimir de vez as barreiras de recepção audiovisual e gráfica⁴.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA COGNITIVA

No campo da educação especial e reabilitação, o conceito normativo de Tecnologia Assistiva (TA) esteve costumeiramente atrelado a aparatos sensoriais ou físicos, materializando-se no âmbito da surdez como aparelhos de amplificação (AASI) e dispositivos como o implante coclear. Tais recursos biônicos garantem a condução mecânica de ondas sonoras, mas falham em garantir isoladamente a apropriação dos signos linguísticos, a fluidez leitora e a eficiência mental no momento da aprendizagem letrada e semântica.

A Inteligência Artificial opera em uma esfera imensamente superior e complementar. Sistemas educacionais suportados por machine learning não

4 Em um cenário de transição urgente, a tecnologia conectada em rede assume um papel basilar. No entanto, é exigido superar a compreensão meramente instrumental, na qual computadores são vistos como substitutos modernos do quadro negro, para passar a compreender a tecnologia como uma mediadora cultural de alta profundidade de mudança de pensamento (Coll; Monero, 2010). Também é fundamental que o Brasil reconheça que a cibercultura e a arquitetura tecnológica alteram neurologicamente a maneira humana de processar abstrações, interagir em comunidade e fabricar conhecimento coletivo (Lévy, 1999; Carr, 2011; Wolf, 2019; Ladeira, 2024).

focam no corpo, mas nos dados. Eles conseguem executar conversões refinadas da fala oralizada em texto legível, operar a tradução sintática avançada de conteúdos complexos para a modalidade gestual por meio da simulação, reorganizar explicações densas em esquemas didáticos progressivos, solucionar equações metodicamente e detalhadamente, gerar uma infundável árvore de exemplos contextualizados sobre uma mesma matéria, e sanar indagações muito específicas formuladas pela mente do usuário surdo no momento em que a necessidade cognitiva transparece. Além disso, o suporte de Realidade Aumentada atrelado à computação eleva o grau de engajamento prático e converte modelos de estudo tradicionais em ricas experiências estritamente visuais.

Tabela 1 - Uso das tecnologias digitais na educação

Aspecto da Aprendizagem	Prática Tradicional (Lógica Transmissiva)	Mediação por Inteligência Artificial e TAs
Ritmo e Acesso	Tempo padronizado, estático e centralizado exclusivamente no cronograma discursivo do docente.	Personalização adaptativa, repetível à exaustão e ajustável organicamente à velocidade de processamento individual do aluno.
Linguagem Didática	Oferta majoritariamente logocêntrica textual em monolinguismo (Português oral/lousa).	Oferta multimodal expansiva, agregando algoritmos de tradução Libras-Português, animações e glossários instantâneos.
Autonomia do Sujeito	O estudante é um passivo acumulador de recortes teóricos estabelecidos exteriormente.	O estudante ganha proatividade investigativa, aprendendo a buscar, comparar e auditar fatos de forma autogerenciada.

Fonte: os autores (2026)

Essa proeza no processamento natural das linguagens nos permite compreender a IA de ponta como potencial Tecnologia Assistiva de natureza cognitiva, na medida em que amplia as possibilidades de mediação simbólica e apoio ao pensamento classificar rigorosamente a IA de ponta como uma legítima Tecnologia Assistiva Cognitiva. Ela não tem como função substituir a figura do professor, mas configura-se como um importante recurso de apoio intelectual contínuo ao aluno. Ao operar nas lacunas do processo de aprendizagem, pode atuar diretamente sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme proposto por Lev Vygotsky, ao oferecer suporte imediato que favorece a construção de conexões, a compreensão de conceitos e o avanço cognitivo do estudante.

A título de exemplo, a capacidade tecnológica permite que um educador redija matrizes lógicas (prompts) que adequam o material didático em tempo irrisório: *“Assuma o perfil de um especialista didático. Sintetize e reescreva o compêndio teórico anexo em um encadeamento visual, lógico e de linguagem direta. O público-alvo é um discente surdo de Ensino Médio, que constrói raciocínios via primeira língua (Libras) e depende de organização visual sistemática para processar a segunda língua (Português escrito).”*

O ápice desse ecossistema pedagógico reflexivo é alcançado apenas quando esse estudante assume as rédeas operacionais da plataforma. A eficiência da tecnologia está subordinada à proficiência humana em elaborar questionamentos perspicazes. O vetor da educação bilíngue tecnológica mira o princípio de que o adolescente surdo saiba garimpar, com as ferramentas à sua disposição, os saberes necessários sem a dependência contínua e absoluta de agentes terceirizados, atingindo a cobiçada meta do “aprender a aprender” para o resto da vida adulta civil.

EVIDÊNCIAS DA IA NA MEDIAÇÃO COGNITIVA

As assertivas em torno das Inteligências Artificiais como matrizes de apoio cognitivo estão assentadas em métricas validadas na literatura contemporânea de informática na educação. Pesquisadores do Processamento de Linguagem Natural (PLN) testificam que redes neurais conseguem reduzir substancialmente o peso e o estresse cognitivo de sujeitos surdos frente à densidade textual, oferecendo não apenas a transcodificação gramatical, mas provendo a reestruturação das informações complexas no ritmo singular do indivíduo (Silva; Nunes, 2022).

Adicionalmente, no Brasil, o amadurecimento de soluções e avatares virtuais de código 3D baseados em machine learning é visível no uso de sistemas com alto padrão de resposta gestual-corporal como VLibras e Hand Talk. Outras plataformas, como o app educacional ProDeaf e ambientes on-line comunitários como a Interlib, alcançaram objetivos tangíveis ao democratizar e catalogar léxicos técnicos difíceis para a comunidade sinalizadora. Os avatares, superando suas funções originais de passadores de recado sensoriais, assumem contornos de assistência direta à ordenação discursiva de saberes na memória curta e longa do jovem surdo.

MEDIAÇÃO HUMANA, ÉTICA E LIMITES

Diante das polêmicas em relação ao amparo algorítmico, a prudência da academia e da ética docente estipula uma fronteira lúcida. Nenhuma IA supre a mediação interpessoal, os elos afetivos e a força vital impulsionadora da escola

como reduto primário da construção de identidades emancipadas e debates subjetivos insubstituíveis.

No prisma tecnológico, soluções automáticas ostentam deficiências pontuais perigosas para o desenvolvimento bilíngue profundo; tradutores baseados apenas em dicionários lineares pecam duramente na compreensão do contexto, amputam ambiguidades estilísticas, erram em ironias e desvirtuam a complexidade gramatical espacial própria da Libras (cuja estrutura não se sobrepõe fidedignamente à modalidade “palavra por palavra” da escrita luso-brasileira). Autores como Crawford (2022) alertam criticamente que algoritmos são entidades enviesadas e otimizadas em prol de interesses políticos e de poder por quem tem o condão de sua programação, não sendo ferramentas espiritualmente assépticas.

Nesse emaranhado digital, o papel do professor e do Tradutor Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) reconfigura-se, mas sua importância multiplica-se. O uso não monitorado e irrefletido das IAs corrompe a autonomia genuína e planta superficialidade acadêmica, alienação e replicação automatizada de preconceitos inseridos na rede. Por tudo isso, cabe intransferivelmente à classe docente e às instituições formarem os estudantes na dimensão da verificação epistemológica, exigindo o zelo redobrado por diretrizes éticas claras, debates abertos sobre autoria, e o compromisso solene com o letramento metacognitivo consciente.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As deduções apuradas acarretam impactos incontornáveis sobre as rotinas pedagógicas e o planejamento inclusivo do século atual. A sala de aula para o sujeito surdo precisa ser projetada a partir dos parâmetros rigorosos da pedagogia visual (onde todas as interações e trocas materiais são intencionalmente visuais e modulares).

- As aulas requerem uma multissensorialidade planejada na gênese do currículo, e não como arremedo de finalização de unidade.
- O magistério passa a cultivar o fomento das “boas perguntas” no alunado em vez do acúmulo das “boas respostas pré-fabricadas”.
- Ao dominar que os sujeitos apresentam ritmos biológicos diferenciados para assimilar abstrações teóricas, a avaliação torna-se singularizada.
- No campo pragmático, isso não se converte em realidade se a escola e o Estado fecharem os olhos para a obrigatoriedade premente de formações continuadas que familiarizem o educador comum – que não é nativo de programação – com os princípios da IA na nuvem educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história contemporânea da educação de jovens e crianças surdas reclama incessantemente um redirecionamento metodológico irremediável: a transição de um olhar míope fixado no aparato auditivo defeituoso para um enxergar majestoso direcionado à vitalidade intelectual bilíngue. Em face deste imperativo, a Inteligência Artificial e seus apêndices robóticos e virtuais, quando regidos pelos ditames da pedagogia crítica e ética do Desenho Universal, assumem a forma de prodigiosas Tecnologias Assistivas Cognitivas. Essas tecnologias ajudam a quebrar barreiras de aprendizagem que antes eram muito difíceis, criando formas interativas de acesso ao conhecimento e favorecendo a autonomia intelectual da pessoa surda.

A sua verdadeira primazia, entretanto, encontra amparo sólido não na crença cega da automação desumanizadora, mas no exato oposto. Ela serve como catalisador inestimável que foca na reflexão profunda, incita a reorganização lógica livre de travas sistêmicas, e estica ao infinito as possibilidades de alcance da zona de desenvolvimento proximal delineada no início do século passado pelos socioconstrutivistas.

Perante isso, o imenso desafio erguido para os pilares da Educação Inclusiva desta década desvincula-se da simples tarefa demográfica de inserir os sujeitos surdos nos espaços comuns. O verdadeiro teste de resistência pedagógica consiste em arrastar, se necessário, os arcaísmos da burocracia escolar para a efervescente era das ciberculturas. Significa compreender e atuar sobre o princípio inegociável de que a complexidade mental, as manifestações linguísticas em sinais e o código digital de programação se abraçam inexoravelmente para erguer os alicerces indestrutíveis das novas trilhas de aprendizagem da pessoa surda na civilização em rede.

REFERÊNCIAS

- ÁFIO, A. C. E. *et al.* Avaliação da acessibilidade de tecnologia assistiva para surdos em curso on-line. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 69, n. 5, p. 833-840, 2016.
- ARAÚJO, R. P. de. Inteligência Artificial em plataformas educacionais adaptativas para deficientes. **Revista Ibero-Americana de Tecnologia na Educação**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 45-60, 2023.
- BORGES, A. L.; SILVA, F. M. O Desenho Universal para a Aprendizagem e as barreiras comunicacionais na educação de surdos. **Revista Tópicos de Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 110-128, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CARR, N. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRAWFORD, K. **Atlas of AI**: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. New Haven: Yale University Press, 2022.

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

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LADEIRA, F. F. **TDIC no ensino de geografia**: saberes docentes construídos no contexto do ensino remoto emergencial. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓBREGA, D. R. Avatares 3D e a tradução em Língua Brasileira de Sinais. **Revista de Tecnologia Educacional Brasileira**, v. 22, p. 55-70, 2021.

PAIVA, R. L.; CASTRO, M. T. Avatares inteligentes e IA na escola básica: Caminhos para a acessibilidade. **Revista Tópicos Pedagógicos**, n. 12, p. 89-105, 2023.

PEREIRA, J. M.; FREITAS, V. G. Tecnologias como ferramentas mediadoras para a redução de barreiras entre surdos e ouvintes. **Anais do Congresso Nacional de Práticas Inclusivas**, p. 1-15, 2023.

SILVA, A.; NUNES, R. Inteligência artificial e acessibilidade: impactos no aprendizado de alunos surdos. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 30, p. 115-130, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: INTERFACES, TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Elisângela Rigueira Sabino Tensol¹

Francisco Fernandes Ladeira²

INTRODUÇÃO

A compreensão da educação como prática de liberdade, conforme discutido por Freire (1996), implica reconhecer o estudante como sujeito histórico, capaz de interpretar criticamente sua realidade e atuar sobre ela. Essa perspectiva rompe com modelos instrucionistas, que reduzem o processo educativo à simples transmissão mecânica de conteúdos e propõe uma abordagem fundamentada no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Ao reconhecer a centralidade do sujeito no processo educativo, a educação passa a assumir uma dimensão ética e política, orientada pela emancipação humana e pela construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida como uma adaptação pontual; mas como transformação estrutural das práticas pedagógicas e das concepções de ensino.

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem sido marcado pela simultânea presença de dois movimentos estruturantes que impactam diretamente as concepções de escola e de aprendizagem: a Educação Integral e a Educação Inclusiva. Ambas se orientam por princípios democráticos, pela defesa do direito à educação para todos e pela valorização do desenvolvimento humano em sua totalidade. Entretanto, apesar de convergirem na perspectiva da garantia de direitos, tais movimentos muitas vezes caminham de forma paralela, sem a articulação necessária para constituir práticas pedagógicas efetivamente transformadoras.

1 Graduada em Administração, Licenciada em Pedagogia, Pós-graduanda do curso de Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – *campus* Ponte Nova E-mail: elistensol@gmail.com.

2 Pesquisador de pós-doutorado do IFMG – *campus* Ouro Preto. Orientador e pesquisador do curso de Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – *campus* Ponte Nova. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

Isto posto, o presente trabalho tem como objetivo discutir as interfaces entre Educação Inclusiva e Educação Integral, analisando as potencialidades e os limites dessa integração. A abordagem aqui apresentada é teórica, pautada por revisão bibliográfica e análise de marcos normativos nacionais e internacionais. A intenção é contribuir para o debate contemporâneo acerca de uma educação que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

A Educação Integral, consolidada no Brasil por meio de políticas como o Programa Mais Educação, atualmente Escola em Tempo Integral, a Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e, mais recentemente, pela BNCC, propõe uma formação ampliada que contempla dimensões cognitivas, sociais, emocionais, culturais e físicas. Já a Educação Inclusiva, sustentada pela Declaração de Salamanca (1994), pelo Decreto nº 7.611/2011, pela Lei Brasileira de Inclusão (2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), defende a participação de todos os estudantes, garantindo acessibilidade, atendimento educacional especializado (AEE) e eliminação de barreiras.

EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO PARADIGMA FORMATIVO

A Educação Integral configura-se como um paradigma formativo que transcende a concepção tradicional de ampliação da jornada escolar, exigindo uma ressignificação das finalidades, das práticas pedagógicas e da organização institucional da escola. Conforme argumenta Ana Maria Cavaliere (2014), a ampliação do tempo, quando desvinculada de uma intencionalidade pedagógica consistente, não garante, por si só, uma formação mais ampla. Nesse sentido, a Educação Integral deve ser compreendida como um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento pleno dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões cognitiva, social, cultural, emocional e ética.

Essa perspectiva implica a reorganização curricular em direção a propostas mais flexíveis, interdisciplinares e contextualizadas, capazes de dialogar com as experiências concretas dos sujeitos e com as realidades socioculturais nas quais estão inseridos. O currículo, nesse contexto, deixa de assumir um caráter meramente prescritivo e passa a constituir-se como um instrumento de mediação entre os conhecimentos historicamente produzidos e as vivências dos estudantes, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas e socialmente relevantes.

Além disso, a Educação Integral contribui para o fortalecimento do papel social da escola como espaço de formação humana e de promoção da equidade. Ao reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos, portadores de saberes,

histórias e identidades diversas, essa abordagem rompe com modelos educativos centrados na homogeneização e na padronização dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a diversidade deixa de ser compreendida como obstáculo e passa a ser reconhecida como elemento constitutivo e enriquecedor do processo educativo.

Nesse horizonte, a Educação Integral articula-se à construção de uma escola mais democrática e inclusiva, comprometida com a garantia do direito à aprendizagem e com a formação de sujeitos críticos e participativos. Trata-se, portanto, de uma concepção que reafirma a centralidade da educação como prática social e política, orientada pela valorização da dignidade humana e pela promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO FUNDAMENTO DEMOCRÁTICO

A Educação Inclusiva refere-se a uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a diversidade humana como elemento constitutivo dos processos de ensino e aprendizagem. A Declaração de Salamanca (1994) representa um marco global ao afirmar que escolas inclusivas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas diferenças.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) contribuiu para a expansão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para inclusão. A LBI (Lei nº 13.146/2015) ampliou direitos, enfatizando acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional.

O paradigma inclusivo rompe com concepções assistencialistas ou segregadoras, defendendo que todos os estudantes aprendem e participam em conjunto. Booth e Ainscow (2011) destacam que a inclusão requer identificar e remover barreiras à participação, promovendo cultura escolar acolhedora e práticas pedagógicas colaborativas.

Contudo, pesquisas como “Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão”, de (Shirlene Gomes da Silva Oliveira e Viviane Borges Dias).

O estudo revisou pesquisas publicadas entre 2005 e 2020 sobre a formação inicial de pedagogos para atuação em escolas inclusivas, destacando dificuldades na articulação entre teoria e prática. Apontam desafios persistentes: insuficiente formação docente, falta de recursos, inadequações arquitetônicas e práticas avaliativas seletivas. Dessa forma, é possível inferir que a inclusão escolar não se resume à matrícula; exige mudança profunda nas estruturas escolares, nos currículos e nas relações pedagógicas.

A perspectiva da inclusão, conforme desenvolvida por Booth e Ainscow (2011), enfatiza que a construção de sistemas educacionais inclusivos depende da identificação e eliminação das barreiras que limitam a participação dos estudantes. Essa abordagem desloca o foco das limitações individuais para as condições institucionais e sociais que produzem exclusão. Ao reconhecer que a exclusão é resultado de processos estruturais, a educação inclusiva propõe a transformação das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e das culturas escolares, promovendo ambientes mais acessíveis e acolhedores.

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA

A teoria da complexidade, desenvolvida por Morin (2000), contribui significativamente para a compreensão da Educação Integral, ao enfatizar que o desenvolvimento humano não pode ser reduzido a dimensões isoladas. O autor argumenta que o conhecimento é construído a partir da articulação entre diferentes dimensões da experiência humana, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Essa compreensão desafia a organização tradicional da escola, baseada na fragmentação disciplinar, e propõe uma abordagem integrada, capaz de reconhecer a interdependência entre os diferentes saberes. Assim, a Educação Integral emerge como uma resposta à necessidade de superar a fragmentação do conhecimento e promover uma formação mais coerente com a complexidade da vida humana.

Embora originadas de movimentos distintos, Educação Integral e Inclusiva possuem princípios convergentes: defesa dos direitos humanos, valorização da diversidade, promoção da equidade e busca pelo pleno desenvolvimento humano. Ambas as concepções se articulam com a perspectiva de educação democrática defendida por Freire (1996), que enfatiza a importância do diálogo, da autonomia e da construção coletiva do conhecimento.

A principal interface entre essas duas abordagens encontra-se na compreensão do estudante como sujeito integral, pertencente a múltiplos contextos sociais, culturais e afetivos.

Assim, a Educação Integral oferece condições estruturais e pedagógicas favoráveis à inclusão como tempos ampliados, atividades diversificadas, projetos interdisciplinares e maior possibilidade de acompanhamento individualizado.

Como indica, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), que tais integrações ainda não são plenamente percebidas nas redes escolares. Persistem práticas que fragmentam o currículo, segregam estudantes com deficiência ou os excluem de atividades diversificadas. A Educação Integral, quando mal implementada, pode até reforçar desigualdades se não considerar a diversidade dos sujeitos.

A teoria da complexidade, desenvolvida por Morin (2000), contribui significativamente para a compreensão da Educação Integral, ao enfatizar que o desenvolvimento humano não pode ser reduzido a dimensões isoladas. O autor argumenta que o conhecimento é construído a partir da articulação entre diferentes dimensões da experiência humana, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Essa compreensão desafia a organização tradicional da escola, baseada na fragmentação disciplinar, e propõe uma abordagem integrada, capaz de reconhecer a interdependência entre os diferentes saberes. Assim, a Educação Integral emerge como uma resposta à necessidade de superar a fragmentação do conhecimento e promover uma formação mais coerente com a complexidade da vida humana.

TENSÕES E DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA

A articulação entre Educação Integral e Educação Inclusiva representa um dos maiores desafios contemporâneos da escola pública brasileira. Embora ambas compartilhem fundamentos éticos e políticos comuns, como a defesa do direito à educação, o reconhecimento da diversidade e a promoção do desenvolvimento humano pleno, sua integração ainda enfrenta entraves estruturais, pedagógicos e institucionais que dificultam sua concretização no cotidiano escolar.

Observa-se, Miguel González Arroyo (2012) que a ampliação da jornada escolar, característica da Educação Integral, não é acompanhada por transformações significativas nas concepções pedagógicas ou nas condições estruturais necessárias para garantir a participação plena de todos os estudantes. Da mesma forma, as políticas de Educação Inclusiva, embora tenham avançado no reconhecimento de direitos, ainda encontram dificuldades para se consolidar como princípio orientador de toda a organização escolar. Como resultado, esses dois paradigmas, que deveriam se fortalecer mutuamente, muitas vezes coexistem de forma paralela, sem que haja uma articulação efetiva entre eles.

Entre os principais desafios como, insuficiente formação docente, a fragmentação curricular, escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, as inadequações arquitetônicas das escolas e a permanência de práticas avaliativas seletivas e excludentes destaca-se a insuficiente formação docente, que ainda se apresenta, em muitos casos, fragmentada e insuficiente para responder às demandas de uma Educação Integral e inclusiva.

Além disso, a formação continuada nem sempre é ofertada de forma sistemática e contextualizada, o que limita as possibilidades de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Muitos professores relatam sentimento de insegurança e despreparo diante da necessidade de adaptar atividades, elaborar

estratégias diferenciadas ou atender estudantes com necessidades específicas segundo Maria Teresa Eglér Mantoan (2003). Essa situação não deve ser compreendida como falha individual do professor, mas como resultado de um modelo formativo que historicamente não priorizou a educação inclusiva como eixo estruturante da prática docente.

Não obstante, a ausência de formação adequada impacta diretamente a qualidade das experiências educativas oferecidas aos estudantes. Sem apoio institucional e oportunidades de formação contínua, os professores encontram dificuldades para construir práticas pedagógicas flexíveis, desenvolver metodologias colaborativas ou reorganizar o currículo de forma a atender à diversidade presente em sala de aula. Como consequência, muitos estudantes permanecem à margem dos processos de aprendizagem, não por incapacidade, mas pela ausência de condições pedagógicas adequadas.

POSSIBILIDADES E CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL INCLUSIVA

Apesar dos desafios, é importante reconhecer que existem caminhos possíveis para a construção de uma Educação Integral e inclusiva. Esses caminhos passam pela transformação das práticas pedagógicas, pela valorização da formação docente e pelo fortalecimento do compromisso institucional com a equidade.

A construção de currículos flexíveis constitui um passo fundamental nesse processo. Um currículo que reconhece a diversidade permite a construção de experiências educativas mais significativas, que dialoguem com a realidade dos estudantes e valorizam suas potencialidades.

Já a interdisciplinaridade possibilita a integração entre diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para uma compreensão mais ampla e significativa do mundo. Projetos integradores, metodologias ativas e práticas colaborativas ampliam as oportunidades de participação e aprendizagem.

Dessa forma, investir na formação docente é essencial para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas. A formação continuada deve estar vinculada à realidade das escolas e promover espaços de reflexão, troca de experiências e construção coletiva do conhecimento. A construção de uma Educação Integral inclusiva exige o compromisso de toda a comunidade escolar. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor, mas um princípio que deve orientar toda a organização institucional.

A AUSÊNCIA DA FORMAÇÃO INTEGRAL E INCLUSIVA E SEUS IMPACTOS NA PERMANÊNCIA E NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A ausência de uma formação integral e inclusiva ao longo da educação básica produz impactos profundos que se tornam ainda mais evidentes quando os estudantes ingressam no ensino superior. Esse momento, que deveria representar a continuidade de um percurso formativo sólido e significativo, muitas vezes revela fragilidades construídas ao longo de anos de escolarização marcados por práticas fragmentadas, excludentes e pouco sensíveis à diversidade humana.

No Brasil, o acesso ao ensino superior foi ampliado significativamente nas últimas décadas, especialmente por meio de políticas públicas que buscaram democratizar esse nível de ensino, como o ProUni, o FIES e a Lei de Cotas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira demonstram crescimento expressivo das matrículas no ensino superior brasileiro nas últimas décadas. Nesse contexto, Dilvo Ristoff afirma que “a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil ocorreu de forma mais intensa nas últimas décadas, impulsionada por políticas de expansão e inclusão social” (RISTOFF, 2014, p. 724).

No ensino superior, as fragilidades se manifestam de diferentes formas. Muitos estudantes enfrentam dificuldades para acompanhar o ritmo das disciplinas, compreender textos acadêmicos ou participar de atividades que exigem autonomia intelectual. Outros enfrentam sentimentos de não pertencimento, resultado de trajetórias escolares que não fortaleceram sua identidade como sujeitos capazes de aprender e produzir conhecimento.

Essa realidade evidencia a importância de fortalecer a Educação Integral e inclusiva desde as etapas iniciais da escolarização. Uma formação que valoriza o estudante em sua totalidade contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais fundamentais para sua trajetória acadêmica e pessoal.

Mais do que preparar o estudante para exames ou avaliações, a educação precisa prepará-lo para compreender o mundo, posicionar-se criticamente e construir seu próprio percurso.

Portanto, a chegada ao ensino superior revela, de forma contundente, as fragilidades de um sistema educacional que, por muito tempo, priorizou a padronização em detrimento da diversidade e da formação humana integral. Ao mesmo tempo, evidencia a urgência de repensar as práticas educativas desde a educação básica, de modo a construir trajetórias escolares que preparem os estudantes não apenas para o ingresso na universidade, mas para a permanência, o desenvolvimento e a realização plena de suas potencialidades. Investir em uma

Educação Integral e inclusiva não é apenas uma proposta pedagógica, mas uma necessidade social, capaz de promover maior equidade, reduzir desigualdades e fortalecer o papel da educação como instrumento de transformação individual e coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria da complexidade, desenvolvida por Edgar Morin (2000), contribui para repensar a educação contemporânea ao defender uma formação que reconheça o estudante em sua totalidade, considerando dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Nessa perspectiva, a Educação Integral e inclusiva ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e passa a valorizar a diversidade, os vínculos humanos e a construção compartilhada do conhecimento. Assim, a escola deve assumir um compromisso com práticas pedagógicas mais democráticas, acolhedoras e integradoras, capazes de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes e fortalecer uma educação comprometida com a equidade, a participação e a formação humana.

REFERÊNCIAS

- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205–1224, out./dez. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Shirlene Gomes da Silva; DIAS, Viviane Borges. Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e12, 2022.

RISTOFF, Dílvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723–747, nov. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

A ESTÉTICA DA DIFERENÇA: COMO AS ARTES CÊNICAS POTENCIALIZAM A AUTONOMIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Diógenes Almeida Queiroz Diógenes Segundo¹

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a Educação Especial e Inclusiva tem avançado significativamente nas últimas décadas, especialmente no que se refere à superação de paradigmas centrados na deficiência como limitação. Nesse cenário, emergem abordagens que compreendem o sujeito com deficiência a partir de suas potencialidades, reconhecendo-o como agente ativo de sua própria aprendizagem. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, ao articular as Artes Cênicas — sobretudo o teatro e a dança — como dispositivos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento da autonomia em estudantes com deficiência.

Historicamente, o corpo com deficiência foi compreendido sob uma ótica biomédica, que o classificava a partir da falta, do déficit ou da incapacidade. Tal perspectiva contribuiu para a construção de práticas educacionais excludentes, nas quais o sujeito era frequentemente reduzido às suas limitações. Em contraposição a esse modelo, ganha força o conceito de *estética da diferença*, que propõe uma mudança epistemológica ao reconhecer a diversidade corporal e cognitiva como formas legítimas de existência e expressão. Nessa perspectiva, a diferença deixa de ser entendida como erro e passa a ser concebida como potência estética e criativa.

As Artes Cênicas, por sua natureza expressiva, coletiva e processual, configuram-se como um campo fértil para a materialização dessa estética, pois mobilizam o corpo, a imaginação e a interação social por meio de práticas como os jogos teatrais e as experiências corporais possibilitando aos estudantes com deficiência explorem novas formas de comunicação, desenvolvam a autopercepção e ampliem sua participação nos espaços sociais.

¹ Professor, Artista e Pesquisador, com estudos voltados para Dança, Teatro e Cultura Popular. Graduado em Licenciatura em Teatro – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Mestrando em Sociologia na Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: diogenes.segundo@aluno.uece.br.

Esta pesquisa ancora-se em três eixos principais. Primeiramente, destaca-se a necessidade de promover uma mudança de paradigma, deslocando o olhar da deficiência como impedimento para a compreensão da diferença como possibilidade estética. Em segundo lugar, evidencia-se o impacto social das Artes Cênicas, ao oferecerem ferramentas para que os estudantes expressem sua subjetividade, tomem decisões e ocupem espaços de visibilidade. Por fim, aponta-se a lacuna acadêmica existente na articulação entre pedagogia do teatro e educação inclusiva, especialmente no que se refere a abordagens que valorizem o caráter formativo e não apenas terapêutico da arte. Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar o potencial das Artes Cênicas como ferramenta de desenvolvimento da autonomia em estudantes com deficiência.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ENTRE ARTE, DIFERENÇA E AUTONOMIA

2.1 A ESTÉTICA DA DIFERENÇA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CORPO

A compreensão do corpo na história da educação e das artes esteve, por muito tempo, vinculada a paradigmas normativos que privilegiavam padrões de desempenho, funcionalidade e estética baseados na ideia de perfeição. No caso das pessoas com deficiência, essa lógica foi intensificada por uma perspectiva biomédica que reduziu o corpo à noção de déficit, reforçando práticas de exclusão e invisibilidade. Em contraposição a esse modelo, emerge, no campo contemporâneo, o conceito de *estética da diferença*, que propõe uma mudança epistemológica ao reconhecer a diversidade corporal como potência expressiva, criativa e política (Amaral; 1998; Boal, 2009).

A estética da diferença rompe com a lógica binária entre normal e anormal, deslocando o olhar para as múltiplas formas de existência e expressão. Nesse sentido, o corpo deixa de ser interpretado a partir daquilo que lhe falta e passa a ser compreendido como um território de produção de sentidos. Conforme argumenta Kastrup (2010), a deficiência não deve ser entendida como erro ou falha, mas como uma variação nos modos de funcionamento que pode engendrar novas formas de percepção, cognição e criação. Essa perspectiva abre espaço para uma compreensão ampliada da experiência estética, na qual o valor não está na adequação a padrões, mas na singularidade dos modos de sentir e agir no mundo.

De modo convergente, Amaral (1998) problematiza a construção social da deficiência ao evidenciar como os discursos hegemônicos contribuíram para a estigmatização dos corpos considerados “fora da norma”. Para a autora, é fundamental deslocar o foco da deficiência como limitação para a diferença

como condição constitutiva da humanidade. Tal mudança implica reconhecer que todos os corpos são atravessados por singularidades e que a diversidade não é exceção, mas regra.

No campo da educação, essa ressignificação do corpo encontra respaldo nas contribuições de Paulo Freire, especialmente quando este defende uma pedagogia voltada para a autonomia e a valorização do sujeito em sua integralidade. Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção. Essa concepção implica reconhecer o estudante como protagonista de seu processo formativo, o que inclui considerar seu corpo, sua história e suas formas próprias de expressão.

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky também apresenta importantes contribuições para essa discussão, de modo que ao abordar a deficiência sob a ótica da compensação social, Vygotsky (1997) argumenta que as limitações biológicas podem ser superadas por meio da mediação cultural e das interações sociais. Nesse sentido, o desenvolvimento humano não é determinado exclusivamente por fatores orgânicos, mas é profundamente influenciado pelo ambiente e pelas oportunidades de participação.

Os jogos teatrais propostos por Viola Spolin constituem um exemplo significativo enfatizando a improvisação, a espontaneidade e a experimentação como caminhos para a criação. Para Spolin (2005), o aprendizado ocorre por meio da experiência direta, sendo o corpo o principal mediador desse processo, eliminando a centralidade do julgamento e da correção. De forma complementar, Augusto Boal propõe o teatro como prática política e emancipatória. Em sua perspectiva, todos os indivíduos são capazes de atuar e transformar a realidade, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. O conceito de “corpo consciente”, desenvolvido por Boal (2009), reforça a ideia de que o corpo é um instrumento de ação e reflexão, sendo fundamental para a construção da autonomia e da cidadania.

2.2 PEDAGOGIA DO TEATRO E DAS ARTES DO CORPO: AUTONOMIA, INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A pedagogia do teatro e das artes do corpo configura-se como um campo interdisciplinar que articula dimensões estéticas, educativas e sociais, possibilitando compreender o processo de ensino-aprendizagem para além de práticas transmissivas e normativas. A partir da compreensão teórica em Spolin (2005) e Boal (2009), entende-se que ela tende a considerar o corpo como eixo central da experiência, de modo que é uma abordagem rompe com a dicotomia entre razão e sensibilidade, propondo uma educação que integra cognição, emoção e ação.

A noção de autonomia, neste estudo, está fundamentada na perspectiva crítica de Paulo Freire, para quem o processo educativo deve possibilitar ao sujeito tornar-se agente de sua própria história. Para o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Tal compreensão desloca o foco da educação para práticas dialógicas, nas quais o estudante participa ativamente do processo formativo. No contexto das Artes Cênicas, essa participação se materializa por meio da criação, da improvisação e da interação coletiva, elementos que favorecem o protagonismo e a tomada de decisão.

Complementarmente, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky contribui para compreender o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas por instrumentos culturais. Segundo o autor, as funções psicológicas superiores são construídas por meio da internalização de práticas sociais, sendo a linguagem — em suas múltiplas formas — um elemento central nesse processo (Vygotsky, 2007). No campo específico da pedagogia do teatro, destacam-se as contribuições de Viola Spolin, cuja proposta dos jogos teatrais revolucionou o ensino das artes ao enfatizar a aprendizagem pela experiência. Para Spolin (2005), o jogo é um instrumento pedagógico que permite ao indivíduo explorar sua criatividade, desenvolver a percepção e estabelecer relações com o outro de forma espontânea e significativa.

De forma convergente, Augusto Boal propõe uma pedagogia teatral de caráter político e emancipatório. Em sua concepção, o teatro deve ser um instrumento de libertação, no qual os sujeitos deixam de ser espectadores passivos para se tornarem protagonistas de suas próprias narrativas (Boal, 2009). O conceito de “espect-ator”, desenvolvido pelo autor, sintetiza essa transformação, ao indicar que o ato de representar é também um ato de reflexão e intervenção na realidade.

No âmbito da Educação Inclusiva, essa perspectiva assume relevância ainda maior, uma vez que desafia modelos pedagógicos baseados na homogeneização e na padronização. A partir de Spolin (2005) entende-se que, por valorizar a singularidade dos sujeitos, as Artes Cênicas alinham-se à concepção de inclusão como processo de reconhecimento e valorização das diferenças. Nesse sentido, a estética da diferença encontra na pedagogia do teatro um campo fértil para sua concretização, ao possibilitar que cada corpo, com suas especificidades, seja reconhecido como portador de linguagem e potência criativa.

3. METODOLOGIA: PERCURSOS INVESTIGATIVOS DO ESTUDO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, orientado pelo método do estudo de caso, por compreender que tal abordagem permite uma análise aprofundada e contextualizada de fenômenos complexos, especialmente aqueles que envolvem processos educativos, subjetividades e práticas artísticas em contextos inclusivos. Conforme perspectiva qualitativa, busca-se interpretar significados, experiências e construções simbólicas produzidas pelos sujeitos no decorrer das práticas em Artes Cênicas.

O estudo de caso foi desenvolvido em um contexto educativo específico, no qual participaram dois estudantes: um com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), e o outro com diagnóstico de deficiência intelectual. A escolha desse campo justifica-se pela possibilidade de observar, em situação real, como as práticas teatrais e corporais se configuram como dispositivos de produção de autonomia, expressão e protagonismo.

A pesquisa iniciou-se com um levantamento bibliográfico de caráter exploratório e analítico, contemplando produções científicas nas áreas de Educação Inclusiva, Pedagogia do Teatro, Filosofia da Diferença e Psicologia do Desenvolvimento. Foram mobilizados autores clássicos e contemporâneos, tais como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Viola Spolin e Augusto Boal, além de estudos recentes sobre estética da diferença e inclusão. Essa etapa possibilitou a construção do arcabouço teórico que fundamenta a análise dos dados empíricos, especialmente no que se refere à compreensão da deficiência como potência e à arte como prática emancipatória.

Como estratégia central de investigação, adotou-se a observação participante, na qual o pesquisador se insere ativamente no contexto das práticas pedagógicas, acompanhando as aulas de teatro e/ou dança. Essa imersão permitiu observar os comportamentos e interações dos estudantes, bem como compreender os processos criativos em sua dimensão viva e dinâmica. Durante as observações, foram considerados aspectos como: a participação dos estudantes nas atividades propostas; as formas de comunicação verbal e não verbal; os processos de tomada de decisão; as interações sociais estabelecidas; e as manifestações de autonomia corporal, cognitiva e social.

A observação participante mostrou-se importante por possibilitar a leitura sensível das experiências estéticas e educativas, respeitando a singularidade dos sujeitos e a complexidade das relações estabelecidas no espaço cênico. Para a sistematização das informações, utilizou-se como principal instrumento o diário de campo, compreendido como dispositivo reflexivo e analítico. O diário de campo foi utilizado para registrar, de forma contínua e detalhada, as experiências vivenciadas durante as aulas. Nele foram descritos: comportamentos e reações

dos estudantes diante das atividades; avanços no processo de autonomia e expressão; dificuldades e desafios observados; estratégias pedagógicas adotadas; e percepções e reflexões do pesquisador.

Esse instrumento permitiu captar nuances que dificilmente seriam apreendidas por métodos quantitativos, como emoções, gestos, silêncios e formas alternativas de comunicação, elementos fundamentais quando se trata de práticas em Artes Cênicas e educação inclusiva. Os dados produzidos foram analisados a partir de uma abordagem interpretativa, com base na análise temática. As informações registradas no diário de campo foram organizadas em categorias analíticas relacionadas aos objetivos da pesquisa, tais como: autonomia física; autonomia social; autonomia cognitiva; e expressão estética e construção da subjetividade.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A organização interpretativa considerou três eixos centrais: autonomia física, social e cognitiva. Foram articulados ao conceito de estética da diferença e às contribuições teóricas de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Viola Spolin e Augusto Boal. O estudo concentrou-se em dois estudantes do 3º ano do Ensino Médio: o Aluno 1, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), e o Aluno 2, com diagnóstico de deficiência intelectual. Ambos participaram de quatro oficinas de Artes Cênicas (teatro e dança), possibilitando a observação de seus processos de desenvolvimento em contexto artístico-pedagógico.

4.1 AUTONOMIA FÍSICA: CORPO, MOVIMENTO E CONSCIÊNCIA

A análise da autonomia física dos participantes evidencia que as Artes Cênicas atuaram como um campo privilegiado de reorganização das experiências corporais, deslocando o corpo de uma lógica funcional-restritiva para uma dimensão expressiva, relacional e consciente. Nesse sentido, o corpo deixa de ser compreendido como limite, principalmente no contexto da deficiência, para se constituir como linguagem, presença e possibilidade de ação no mundo.

No caso do Aluno 1 (TEA), a avaliação neuropsicopedagógica indicou oscilações atencionais, lentificação no processamento de informações e fragilidades nos mecanismos de autorregulação e controle executivo. Tais características, em contextos pedagógicos tradicionais, tendem a impactar negativamente o desempenho em tarefas sequenciais e de alta demanda cognitiva. Contudo, durante as oficinas de teatro e dança, observou-se um fenômeno relevante: a reorganização do comportamento motor em função do engajamento estético.

Nas atividades que envolviam jogos teatrais, improvisação e exploração corporal, o estudante demonstrou maior estabilidade na execução de movimentos, com redução das interrupções atencionais quando comparado a tarefas acadêmicas formais. Esse comportamento sugere que o corpo em ação, sobretudo quando mediado por práticas lúdicas e expressivas, favorece a regulação do comportamento e a sustentação da atenção. A experiência estética, nesse contexto, parece operar como um organizador psíquico e motor, permitindo ao sujeito uma maior integração entre percepção, ação e intenção.

Além disso, foi possível observar avanços na consciência corporal do Aluno 1, expressos na capacidade de reconhecer e modular seus movimentos em função das propostas cênicas. Em exercícios de deslocamento no espaço, por exemplo, o estudante passou a demonstrar maior controle direcional, adequação de ritmo e resposta a estímulos externos (como música ou comandos do grupo), indicando um refinamento progressivo da coordenação motora global. Esse aspecto dialoga com a perspectiva de Lev Vygotsky, ao evidenciar que funções inicialmente fragilizadas podem ser reorganizadas por meio de mediações culturais e sociais.

No que se refere ao Aluno 2 (deficiência intelectual), a avaliação apontou dificuldades mais acentuadas no desenvolvimento motor, na comunicação e na execução de tarefas que exigem organização sequencial. No entanto, os registros do diário de campo revelam que, no contexto das práticas cênicas, essas limitações foram significativamente ressignificadas. Durante as atividades de dança e teatro, o Aluno 2 demonstrou um envolvimento corporal ativo e consistente, participando de coreografias, jogos rítmicos e encenações coletivas. Mesmo diante de possíveis limitações na precisão dos movimentos, sua execução foi marcada por intencionalidade, ritmo próprio e expressividade, elementos que, do ponto de vista da estética da diferença, são constitutivos da ação artística.

Um aspecto relevante observado foi sua participação em atividades culturais como a quadrilha junina, nas quais o estudante conseguiu acompanhar sequências coreográficas, interagir com os pares e manter-se engajado durante toda a atividade. Isso indica, para além de uma ampliação da resistência física e da coordenação motora, o desenvolvimento de uma memória corporal e rítmica, fundamentais para a autonomia no movimento.

Logo, a comparação entre os dois casos permite identificar que, embora partam de condições neurocognitivas distintas, ambos os estudantes se beneficiaram de um ambiente pedagógico que valoriza o corpo em sua singularidade. As Artes Cênicas, ao não exigirem uma padronização dos gestos, possibilitam que cada sujeito explore suas próprias formas de movimento, respeitando seus limites e potencializando suas capacidades. Essa perspectiva

encontra ressonância nas práticas propostas por Viola Spolin, nas quais o jogo teatral é entendido como um espaço de descoberta e experimentação, e por Augusto Boal, que compreende o corpo como território de libertação e consciência crítica. Em ambos os casos, o movimento não é apenas execução técnica, mas um ato de presença e afirmação do sujeito.

Não obstante, outro elemento que merece destaque é a relação entre movimento e consciência. Ao longo das oficinas, foi possível observar que os estudantes passaram a demonstrar maior percepção de si mesmos no espaço, reconhecendo limites, possibilidades e relações com o outro. Essa consciência corporal é um componente essencial da autonomia física, pois implica não apenas a capacidade de se mover, mas de compreender o próprio corpo como agente de ação.

4.2 AUTONOMIA SOCIAL: INTERAÇÃO, PERTENCIMENTO E PROTAGONISMO

A partir dos dados coletados, o eixo da autonomia social mostrou-se sensível às mediações das Artes Cênicas, uma vez que as práticas de teatro e dança mobilizam, de forma integrada, comunicação, cooperação e reconhecimento mútuo. A partir dos registros do diário de campo e dos relatórios neuropsicopedagógicos, observa-se que ambos os participantes ampliaram suas formas de interação, passando de uma participação inicialmente mais responsiva (reagir a comandos) para uma participação progressivamente propositiva (sugerir, decidir e sustentar ações no coletivo).

No caso do Aluno 1 (TEA), a literatura aponta desafios frequentes na comunicação social e na flexibilidade interacional. Contudo, nas oficinas, houve um deslocamento relevante quando as atividades privilegiaram jogos teatrais com regras claras e objetivos compartilhados (ex.: jogos de espelhamento, construção de imagens coletivas, improvisações guiadas). Nessas situações, o estudante demonstrou adesão às regras do jogo e capacidade de coordenação com o outro, mantendo contato visual funcional e ajustando seu tempo de resposta ao grupo. Ainda que persistissem oscilações atencionais, o contexto lúdico reduziu a ansiedade de desempenho e favoreceu a sincronização social, elemento central para o sentimento de pertencimento.

Um aspecto recorrente nos registros foi a passagem de uma postura inicialmente mais observadora para iniciativas de participação, como ocupar posições centrais em pequenas cenas, aceitar convites de colegas para duplas e sustentar ações combinadas até o final da atividade. Tais movimentos indicam avanço no que se pode compreender, à luz de Lev Vygotsky, como internalização de práticas sociais mediadas: o estudante aprende com o outro e, gradativamente,

passa a agir com maior autonomia dentro do coletivo. Em termos freireanos, há indícios de emergência de protagonismo, ainda que situado, quando o aluno deixa de apenas cumprir tarefas e passa a co-construir a dinâmica da aula.

No caso do Aluno 2 (deficiência intelectual), embora o relatório aponte dificuldades na comunicação e no processamento cognitivo, as práticas cênicas evidenciaram um alto nível de engajamento relacional. Diferentemente de contextos acadêmicos mais formais, nos quais a exigência simbólica pode inibir a participação, o ambiente das Artes Cênicas, que é marcado por corporalidade, ritmo e repetição, favoreceu sua inserção ativa. O estudante aderiu às propostas e buscou ativamente integrar-se às formações coletivas, mantendo-se presente nas atividades de grupo (coreografias, jogos rítmicos, ensaios para apresentações).

Os registros indicam que o Aluno 2 passou a ocupar um lugar de referência positiva entre os pares, sobretudo em tarefas que envolviam repetição de sequências corporais. Em alguns momentos, foi observado que colegas tomavam seu desempenho como pista para organizar o próprio movimento, o que sinaliza uma inversão simbólica relevante: de sujeito frequentemente assistido para sujeito que também orienta. Esse dado é central para a noção de protagonismo, pois implica reconhecimento social e redistribuição de papéis no grupo.

Em ambos os casos, a estrutura colaborativa das atividades foi decisiva. Estratégias como: trabalho em duplas rotativas; criação de cenas coletivas com decisões compartilhadas; jogos de “oferta e aceitação” (aceitar a proposta do colega e desenvolvê-la) e apresentações internas (mostras) com feedback do grupo; contribuíram para consolidar vínculos e instituir um senso de pertencimento. O pertencimento, aqui, não se restringe à presença física, mas envolve ser reconhecido como parte necessária da criação.

Essa dimensão é coerente com a perspectiva de Paulo Freire, para quem a autonomia se constrói no diálogo e na participação crítica em práticas sociais significativas. No que diz respeito a ampliação dos canais de comunicação, foi notório perceber que as Artes Cênicas permitem que a interação não dependa exclusivamente da linguagem verbal, pois valoriza gestos, olhares, ritmos e deslocamentos.

Para o Aluno 1, isso reduziu barreiras na comunicação pragmática; para o Aluno 2, abriu possibilidades de expressão mais eficazes do que aquelas mediadas pela escrita. Assim, o grupo passou a operar com uma ecologia comunicativa ampliada, na qual diferentes modos de expressão são legitimados — aspecto diretamente vinculado à estética da diferença. A experiência de apresentação (como a participação em coreografias e na quadrilha junina) funcionou como um dispositivo de validação social, de modo que ao ocupar o espaço público — ainda que em âmbito escolar — os estudantes vivenciam o reconhecimento do

outro (colegas, professores, comunidade), o que fortalece a autoimagem social e o sentimento de competência. Para o Aluno 2, em particular, a constância nas apresentações indicou sustentação do compromisso coletivo, um marcador importante de autonomia social.

Não se ignoram, contudo, os limites observados. Em momentos de maior complexidade organizacional (mudanças rápidas de regras, múltiplas instruções simultâneas), ambos os alunos apresentaram necessidade de mediação adicional, seja por repetição de comandos, modelagem por pares ou segmentação das tarefas. Ainda assim, tais necessidades não impediram a participação; ao contrário, quando atendidas por meio de estratégias inclusivas, potencializaram a permanência e o engajamento.

4.3 AUTONOMIA COGNITIVA: CRIAÇÃO, DECISÃO E IMAGINAÇÃO

Na compreensão da análise da autonomia cognitiva dos participantes observou-se que as Artes Cênicas constituíram um campo privilegiado para o exercício da criação, da tomada de decisão e da imaginação, sobretudo por operarem com múltiplas linguagens (corporal, gestual, espacial e simbólica) que ampliam as possibilidades de expressão para além dos códigos acadêmicos tradicionais.

No caso do Aluno 1 (TEA), a avaliação neuropsicopedagógica indicou oscilações atencionais, lentificação no processamento de informações e fragilidades em funções executivas, como planejamento e organização sequencial. Tais características, em contextos escolares convencionais, tendem a impactar negativamente o desempenho em tarefas estruturadas e de longa duração. Entretanto, no ambiente das oficinas de teatro e dança, observou-se uma reorganização significativa dessas funções quando mediadas por práticas lúdicas e interativas.

Durante atividades de improvisação, inspiradas nos jogos de Viola Spolin, o estudante foi gradualmente mobilizado a tomar decisões em tempo real, ainda que inicialmente de forma hesitante. Em exercícios que envolviam escolhas simples (como selecionar gestos, reagir a estímulos do grupo ou construir pequenas cenas), o Aluno 1 demonstrou progressiva ampliação de sua capacidade de resposta, reduzindo o tempo de latência e aumentando o engajamento cognitivo. Esse movimento sugere que a estrutura aberta e não linear das atividades cênicas favoreceu a flexibilização cognitiva, aspecto frequentemente comprometido em indivíduos com TEA.

Além disso, a possibilidade de operar com a imaginação — sem a exigência de respostas “corretas” — contribuiu para a diminuição da ansiedade frente às tarefas. Ao invés de reproduzir conteúdos, o estudante passou a criar, o que

desloca o foco da avaliação para o processo. Tal perspectiva dialoga diretamente com a concepção de autonomia em Paulo Freire, para quem aprender implica assumir-se como sujeito ativo da própria produção de sentido.

No que se refere ao Aluno 2 (deficiência intelectual), as dificuldades cognitivas observadas, que estão relacionadas à linguagem escrita, organização de pensamento e processamento sequencial, também foram ressignificadas no contexto das Artes Cênicas. Embora apresentasse lentificação nas respostas em tarefas formais, o estudante demonstrou notável capacidade de compreensão e execução em atividades baseadas na ação e na repetição significativa, como coreografias e jogos corporais.

Durante as oficinas, foi possível observar que o Aluno 2 internalizava sequências de movimentos por meio da experiência prática e da imitação mediada, o que evidencia processos de aprendizagem ancorados na corporeidade. Em atividades de criação coletiva, mesmo com limitações na linguagem verbal, conseguiu participar ativamente por meio de gestos, expressões faciais e movimentos, indicando que sua cognição operava de forma integrada ao corpo.

Esse dado é relevante à luz da teoria de Lev Vygotsky, que compreende o desenvolvimento cognitivo como resultado da mediação social e do uso de instrumentos culturais. No caso analisado, as Artes Cênicas funcionaram como tais instrumentos, permitindo que o estudante acessasse níveis mais complexos de pensamento por meio de suportes simbólicos alternativos.

Outro aspecto importante refere-se à tomada de decisão. Mesmo diante de limitações, o Aluno 2 foi constantemente incentivado a escolher — seja um movimento, uma posição em cena ou uma forma de participação. Essas microdecisões, ainda que simples, são fundamentais para a construção da autonomia, pois implicam reconhecimento de si como agente.

Comparativamente, observa-se que ambos os estudantes, apesar de apresentarem perfis cognitivos distintos, foram capazes de expandir suas capacidades de criação e decisão quando inseridos em um ambiente pedagógico que valoriza a experimentação e a diversidade de formas de pensar. A imaginação, nesse contexto, atua como mediadora central, permitindo que os sujeitos transcendam suas limitações funcionais e acessem novas possibilidades de ação. Por fim, é importante destacar que a autonomia cognitiva, conforme evidenciado neste estudo, não se reduz à execução eficiente de tarefas acadêmicas, mas envolve a capacidade de produzir sentidos, fazer escolhas e participar ativamente de processos criativos.

4.4 A ESTÉTICA DA DIFERENÇA EM AÇÃO: ENTRE LIMITES E POTÊNCIAS

A análise conjunta dos dados evidencia que as práticas em Artes Cênicas possibilitaram a emergência de uma estética da diferença em ação, na qual as singularidades dos estudantes foram não apenas respeitadas, mas valorizadas como elementos constitutivos do processo criativo.

Tanto o Aluno 1 quanto o Aluno 2 demonstraram que, quando inseridos em um ambiente pedagógico que privilegia a experimentação, a escuta e a criação, suas limitações deixam de ser centrais, dando lugar a novas formas de expressão e participação. A cena, nesse contexto, torna-se um espaço político e estético de afirmação da diferença. Nesse contexto, as contribuições de Augusto Boal são relevantes, no sentido de que permite defender o teatro como prática de libertação e construção de consciência crítica. De modo semelhante, os jogos teatrais de Viola Spolin evidenciam que a aprendizagem ocorre por meio da experiência, da ação e da relação com o outro.

Dessa forma, os resultados indicam que a estética da diferença não é apenas um conceito teórico, mas uma prática concreta que se materializa nas relações, nos corpos e nas criações dos estudantes. Trata-se de um deslocamento epistemológico que desafia paradigmas tradicionais de normalidade e propõe uma educação verdadeiramente inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma abordagem qualitativa, com base em um estudo de caso envolvendo dois estudantes do Ensino Médio, foi possível evidenciar que práticas pedagógicas fundamentadas no teatro e na dança contribuem significativamente para a ampliação das dimensões física, social e cognitiva da autonomia. Os resultados indicam que, mesmo diante de limitações previamente identificadas em avaliações neuropsicopedagógicas, os participantes demonstraram avanços relevantes quando inseridos em um ambiente artístico inclusivo. As atividades cênicas favoreceram a expressão corporal, a interação social e a capacidade de tomada de decisão, aspectos centrais para o desenvolvimento humano.

Observou-se, ainda, que a natureza lúdica, colaborativa e não normativa das Artes Cênicas possibilitou a superação de barreiras frequentemente impostas por modelos tradicionais de ensino. A valorização do processo criativo, em detrimento da performance padronizada, permitiu que os estudantes participassem de forma ativa e significativa, exercitando sua autonomia em diferentes níveis. Essas observações reforçam sobre a importância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, e não como obstáculo.

Dessa forma, conclui-se que a integração entre Artes Cênicas e Educação Inclusiva constitui um caminho promissor para o desenvolvimento da autonomia de estudantes com deficiência. Recomenda-se a ampliação de estudos nessa área, bem como a formação de educadores sensíveis às potencialidades da arte como prática pedagógica transformadora.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Sandra Lúcia. **Corpo deficiente**: um estudo sobre a construção social da deficiência. São Paulo: Cortez, 1998.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EFICÁCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO SECTOR DE SAÚDE NO COMBATE A MALÁRIA EM MOÇAMBIQUE

Guerreiro Augusto Mundefa¹

Tânia da Marisa José Augusto²

1. INTRODUÇÃO

A saúde, a previdência social e as políticas de renda, a educação básica e a violência urbana constituem as áreas, inequivocamente, mais importantes ao se analisar e planejar políticas e acções públicas de desenvolvimento. No passado, a saúde nunca foi tão prioritária na agenda internacional para o desenvolvimento do que é hoje tanto sob o domínio económico quanto social, assim como existem abundantes evidencias que as iniquidades nos sistemas de saúde estão interligadas aos ambientes social, económico e político (Souza, 2006, p. 7).

O sector de saúde assume-se como vital para o processo de desenvolvimento no qual as políticas públicas definidas devem responder cabalmente às necessidades da população pois, esta constitui base da parte activa, razão pela qual torna-se importante perceber sobre a eficácia das políticas públicas do sector de saúde, neste caso particular no que diz respeito ao combate a malária no município de Nampula. Partindo desse pressuposto, há necessidade de tornar o sector de saúde consciente e mais atento à necessidade de aperfeiçoar as suas políticas de modo a responder às necessidades reais do país.

O Diploma Ministerial N. 94/97 de 22 Outubro, art. 3, estabelece como funções do Departamento de Informação para a Saúde, que “os bens de saúde da população expressam a organização social e económica dos pais”. Segundo o mesmo diploma, a Saúde “tem como condicionantes e determinantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o trabalho, a renda,

1 Diploma ministerial N.94/97 de 22 de Outubro Art. 3.

2 Diploma ministerial N.94/97 de 22 de Outubro Art. 3.

a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais”. Seguramente, o tema saúde situa-se hoje no topo da agenda pública global.

Desta forma, uma vez superado determinado limite de crescimento de uns pais, um crescimento adicional de riqueza não se traduz em melhorias significativas das condições de saúde. A partir desse nível, o factor mais importante para explicar a situação geral da saúde de um país não é a sua riqueza total, mas a maneira como ela se distribui ou assim dizer, a desigualdade na distribuição de renda não é prejudicial a saúde somente dos grupos mais pobres, mas é também prejudicial para a saúde da sociedade em seu conjunto, daí a necessidade de definição e implementação de políticas eficazes que favoreçam a sociedade no seu todo.

A literatura disponível, que trata especificamente do assunto, é muito vasta. Os conceitos sugeridos na literatura estudada mostram os passos relacionados que devem ser observados na definição e implementação de políticas públicas no sector de saúde. É dessa forma, que o trabalho demonstra que uma sequência adequada é imperiosa no estudo das políticas de saúde.

Este estudo procurou demonstrar que a eficácia das políticas públicas do sector de saúde depende em grande medida do processo de definição e implementação das mesmas seja baseado na realidade do país, ou seja, na definição de políticas assentes na realidade social e na posição económica do país. Esta é a razão que levou o autor deste trabalho se preocupar com a eficácia das políticas públicas de saúde de modo específico no Município de Nampula.

O tema, Eficácia das políticas públicas no combate a malária, tem como objecto de estudo as políticas públicas de saúde versus o combate a malária, tendo como participantes membros da DPS, directores de hospitais, funcionários de Saúde, membros da Direcção de Saúde da Cidade de Nampula, funcionários do Conselho Municipal afectos aos Serviços Sociais Saúde e Educação e membros da sociedade civil. O espaço temporal está inserido entre 2015 à 2017. Serão analisadas as políticas públicas do sector de Saúde no combate a malária, concretamente sua eficácia. Os dados serão colectados através das entrevistas aos participantes ao estudo, referenciados acima e serão feitas observações no decorrer das suas análises. A sua delimitação espacial está virada para o município de Nampula.

Em Moçambique, a malária é a principal causa de problemas de saúde, sendo responsável por 40% de todas as consultas externas. Até 60% de doentes internados nas enfermarias de pediatria são admitidos como resultado da malária severa. A malária é também a principal causa de mortalidade nos hospitais em Moçambique, ou seja de quase 30% de todos os óbitos registados. A estimativa de prevalência no grupo etário de 2 a 9 anos de idade varia de 40 a 80%, com 90% de crianças menores de 5 anos de idade infectadas por parasitas da malária

em algumas áreas. (PNCM³, 2008, p.4)

No Município de Nampula, a situação de saúde mostra-se preocupante no seio da população, pois, grande parte da população enfrenta dificuldades imensas em relação ao acesso aos serviços de saúde. Se se considera que a pobreza urbana vem se acelerando a cada dia, grande número dos cidadãos não tem resposta às suas necessidades de saúde. No entanto, as políticas definidas pelo Governo de Moçambique visam dispor a saúde e bem-estar para todos sob o lema “o nosso maior valor é a vida”, mas em contrapartida, os serviços de saúde estão aquém das necessidades da população.

O Serviço Nacional de Saúde em Moçambique foi criado pela Lei 25/91, de 11 de Dezembro. No seu artigo 1, com vista a materialização dos princípios definidos, diz que urge regulamentar a rede sanitária nos pais, como forma de disciplinar a actividade hospitalar que permite uma maior e conveniente cobertura assistencial no país, a concertação de meios materiais e humanos indispensáveis ao eficiente tratamento dos doentes e reorganização das estruturas dos serviços hospitalares, de forma a garantir o pleno aproveitamento das unidades hospitalares.

Tomando como ponto de partida que o problema de saúde está inteiramente ligado ao bem-estar social, constitui então o problema de pesquisa a seguinte questão: ***Qual o nível de eficácia das políticas públicas do sector de saúde no combate a malária.***

O objectivo geral da presente dissertação é analisar a eficácia das políticas públicas no combate a malária no Município de Nampula. Para a operacionalização do objectivo geral demarcado, foram demarcados vários objectivos específicos: identificar o nível de eficácia das políticas públicas no combate à malária no Município de Nampula, descrever os mecanismos de implementação das políticas públicas do combate à malária no Município de Nampula, avaliar o nível de implementação das políticas públicas no combate à malária no Município de Nampula e propor estratégias de actuação das políticas públicas de Saúde para o combate a malária e melhorias de saúde pública.

A motivação para a escolha e desenvolvimento do presente tema prende-se ao facto do autor ter constatado no Município de Nampula existir problemas de saúde em relação a dificuldades de acesso aos serviços de saúde do sector público e aos medicamentos básicos nas farmácias públicas e outros. No contexto da procura dos serviços de saúde, nota-se claramente as diferenciações sociais, onde os mais desfavorecidos têm acesso limitado, pese embora existam políticas bem definidas a favor desse grupo social.

Desta forma, assume-se cada vez mais necessário conceber um estudo que

3 Programa Nacional de Combate a Malária.

permita avaliar a eficácia das políticas públicas no sector de saúde no Município de Nampula. É nessa perspectiva que se concebe o presente projecto de pesquisa cuja implementação se assenta num tema complexo mas de grande importância para a sociedade.

A escolha das balizas temporais 2015-2017, prende-se ao facto de 2015 ser o ano em que o autor constatou o problema e 2017 ser o ano em que se verificou a sua evolução.

Para o aprofundamento das temáticas ora expostas, o autor avança as seguintes questões de investigação: no geral, que características apresentam a sociedade civil no município de Nampula? Qual o índice de desempenho do Sistema Nacional de Saúde (SNS)? Quais são os mecanismos usados na implementação das políticas públicas de saúde no Município Nampula? Porque razões os serviços públicos de saúde não satisfazem as necessidades da população?

O presente trabalho compreende três capítulos distribuídos da seguinte maneira: no primeiro capítulo é constituído pelo quadro teórico e conceptual, onde se apresenta os pontos de vista dos autores em relação ao tema de investigação e a justificação das teorias apresentadas no referido estudo que sustentem os problemas apresentados e as possíveis propostas de melhoria.

O segundo capítulo é constituído pelos aspectos metodológicos que incluem o tipo de pesquisa, os participantes do estudo, as técnicas de colecta de dados, bem como o plano de apresentação dos mesmos. Nesta parte se falará de como a pesquisa irá decorrer em termos metodológicos e quais as técnicas que foram usadas para a colecta de dados que constituem a base deste estudo. Igualmente, apresenta-se neste capítulo a breve caracterização do local de estudo.

Por último, no terceiro capítulo aborda o tratamento e a apresentação dos dados bem como os resultados discutidos na triangulação dos dados da pesquisa, feita com base nas entrevistas e o questionário aos participantes do estudo.

1.1 CONCEITOS POLÍTICAS PÚBLICAS

“Políticas públicas” são directrizes, princípios norteadores de acção do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre actores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam acções que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as acções desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-acções”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações

dos que ocupam cargos.

Elas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários actores com projectos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia.

Para Lefreve (2007, p.25), “saúde não é um conceito auto-explicável, nem óbvio, nem evidente; muito pelo contrário”.

As opiniões acima são partilhadas por Almeida-Filho (2011, p.15) que desenvolve aprofundada discussão acerca da etimologia da palavra apresentando os termos em português “saúde”, em espanhol “*salud*”, em francês “*salute*” e italiano “*salute*” como derivações da expressão latina “*salus*” que “designava o atributo principal” do que é inteiro, íntegro, intacto; no idioma inglês o termo “*health*” deriva da forma arcaica “*healeth*” equivalente em termos modernos a “*healed*”, ou seja, tratado, curado.

De acordo com Murta (2009), “saúde é o estado em que há a normalidade do funcionamento do organismo humano (p.655)”.

Para Narvais e São Pedro (2008), o conceito de saúde deve ser avaliado em três níveis. O primeiro, sub-individual, envolve as características biológicas e físico-químicas operacionais e suas interações para a manutenção do estado de funcionamento ou surgimento das condições propícias para as patologias.

A visão unidimensional do conceito de saúde e, antes de equivocada, totalmente inapropriada, uma vez que somente é possível expressar sua complexidade subjacente por meio de visão multiangular e baseada [...] em uma concepção holística de saúde, integradora das diversas facetas, modos e estruturas conceituais, respeitosa da complexidade dos fenómenos, eventos e processos da saúde-doença-cuidado nos seus diversos planos de existência, do biomolecular ao eco-social. (Almeida-Filho, 2011, p.27).

O conceito ampliado de saúde, conforme preconizado pela 8ª Conferência Nacional de Saúde, está fundamentado em condicionantes e determinantes sociais, na materialidade das acções, na obrigatoriedade do Estado em disponibilizar os recursos necessários a sua efectivação, tanto do ponto de vista económico, social, cultural e quanto na visão de que a saúde é uma conquista social baseada nestes mesmos condicionantes e determinantes socioeconómicos e culturais, tanto em nível individual quanto colectivo.

Desde a proclamação da Independência Nacional, em 1975, o Governo

Moçambicano considerou a Saúde como um bem e condição essencial para o desenvolvimento sustentável, estando actualmente referido na Constituição da República de 1990 (art. 94) “ que todos os cidadãos têm direito à assistência médica e sanitária, nos termos da lei, e o dever de defender e promover a saúde”.

De acordo com o Programa Quinquenal do Governo, elaborado para o período 2010 à 2014, constitui objectivo central do Governo para a área da Saúde a promoção e o melhoramento do estado de saúde do povo moçambicano, garantindo cuidados de saúde de qualidade aceitável, gratuitos ou a um preço compatível à maior proporção dos moçambicanos.

Segundo um relatório da Organização Mundial da Saúde de 2008, Moçambique é um dos países com maior taxa de mortalidade, onde a malária, HIV/SIDA, diarreias, pneumonias, tuberculose, neoplasia e doenças do sistema circulatório, são que têm a maior taxa de mortalidade. O mesmo estudo refere que a taxa de incidência de HIV/SIDA em Moçambique é de 16%, constituindo um problema para o Desenvolvimento Socioeconómico de Moçambique.

De modo a garantir o acesso aos cuidados de saúde aos moçambicanos, a maior parte dos recursos financeiros do Estado são alocados ao sector da Saúde: o sector da saúde é o sector que teve o maior gasto com as despesas públicas em 2009, cerca de 19%, segundo consta no relatório do Balanço Económico e Social 2009 do Ministério de Planificação e Desenvolvimento. Apesar do sector da Saúde constar nas áreas prioritárias do Governação em Moçambique, os Hospitais públicos continuam a enfrentar problemas no seu funcionamento, onde se verificam filas enormes, mau atendimento, ruptura constante de materiais e medicamento, segundo o relatório da reunião Nacional dos Hospitais de 2009.

Espera-se, por isso, que o presente estudo venha a contribuir para mais debates e mais atenção a gestão hospitalar em Moçambique, de modo que a população possa ter acesso aos serviços de saúde qualidade fornecidos pela rede do Sistema Nacional de Saúde Pública.

1.2 CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE EFICÁCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO SECTOR DE SAÚDE NO COMBATE A MALÁRIA

Porter & Teisberg, (2007) em seu último livro “Repensando a Saúde” afirmam: “existe muita literatura sobre medicina e política de saúde. A literatura sobre estratégia para organizações de saúde é quase inexistente”.

É nesta óptica que se pensa que o presente estudo sobre a gestão dos hospitais públicos possa contribuir para o redesenho do modelo de gestão hospitalar e de uma metodologia para a sua aplicação nos hospitais em Moçambique. Delineados os principais aspectos que justificam a realização desta pesquisa, apresenta-se na secção a seguir, os seus objectivos geral e específicos.

1.3 SISTEMA DE SAÚDE

Sobre os sistemas de saúde, Araújo (2007) refere que:

“Os sistemas de saúde, por suas especificidades, são compreendidos como abertos, complexos, físicos e, simultaneamente, abstractos, sendo a) abertos por necessitarem de fluxo constante de matéria, energia e informações com o meio ambiente (a parte externa ao sistema e que, de certa forma, o contem, e com o mesmo se relaciona); b) complexos tendo-se em vista que não podem ser explicados em todas as suas condições e especificidades, manifestando-se organicamente e não apenas mecanicamente; c) físicos por serem constituídos de estruturas tangíveis, operacionais e materiais, e; d) paradoxalmente, abstractos, uma vez que fundamentam-se em cultura, expectativas, relações e interesses humanos, comportamentos e política (p.128) ”.

Nisso, são componentes dos sistemas, a saber: os objectivos, as entradas, o processamento, as saídas, os controles e avaliações e a retroalimentação. Os objectivos encerram as próprias finalidades do sistema, organizando-se, em pelo menos, dois níveis, os objectivos específicos de cada subsistema integrante e o objectivo geral do sistema final. As inter-relações e interferências entre os objectivos são garantidas e até mesmo gerenciadas pela especialização e diferenciação. As entradas constituem a matéria, os recursos e a informação que entram no sistema por meio de sua interacção com o ambiente externo (ou meio ambiente) alterando-lhe a forma e sendo necessárias a própria manutenção e sobrevivência do sistema.

Desta forma, por meio do processamento, as entradas são transformadas, com vistas a consecução dos objectivos (tanto específicos quanto geral) e os resultados (ou saídas) são devolvidos ao meio ambiente ou pelo mesmo percebidos como tentativa de resolução das diferenças de potencial entre o ambiente interno e o externo, ou seja, como acções no sentido de minimizar as divergências, buscando o equilíbrio.

Os controles e avaliações são os mecanismos estabelecidos para o monitoramento das condições internas do sistema, de seu funcionamento, dos níveis de eficácia e eficiência, no intuito de optimizá-los e maximizá-los. A retroalimentação, por sua vez, refere-se aos instrumentos e mecanismos disponibilizados pelo sistema para conhecer a si próprio, suas capacidades e deficiências, pontos fortes e fracos do ambiente interno e ameaças e oportunidades do ambiente externo (Araújo, 2007).

De acordo com Lobato e Giovannella (2008):

Os sistemas de saúde são o conjunto de relações políticas, económicas, e institucionais responsáveis pela condução dos processos referentes a saúde de uma dada população que se concretizam em organizações, regras e serviços a alcançar resultados condizentes com a concepção de saúde prevalecente na sociedade (p.107).

1.4 GESTÃO HOSPITALAR

Os hospitais são parte integrante de um sistema coordenado de saúde, cuja função é dispensar à comunidade assistência completa à saúde, tanto curativo quanto preventiva, incluindo serviços extensivos à família, em seu domicílio e ainda um centro de formação para os que trabalham no campo de saúde e para as pesquisas biossociais (Cherubin, 1997, p.10). São unidades completas, diferenciadas entre si, que dispõem de elevados recursos técnicos e tecnológicos e avultados meios financeiros para a produção de serviços. Ocupam, portanto, posição relevante na economia.

Médici e Marques (1996) destacam que as instituições hospitalares possuem peculiaridades que são perfeitamente compreendidas quando se atenta para o facto de que:

“O indivíduo, ao procurar assistência médica, não o faz por livre vontade, mas sim por necessidade, isto é, por circunstâncias alheias ao seu desejo. Ao ingressar num serviço de saúde, o indivíduo não sabe que tipo de intervenção irá sofrer ou que tipo de exame ou medicamento irá consumir” (p.49).

Portanto, o hospital como instrumento de intervenção terapêutica com o objectivo de alcançar a cura de doentes é algo muito recente.

Segundo Foucault (1981),

“As primeiras iniciativas em produzir um espaço para a prática médica datam do final do século XVIII. As guerras levaram à necessidade da criação de hospitais militares, abundantes na Europa em séculos passados. Sua disciplina foi incorporada por estas instituições e influenciou o funcionamento hospitalar tal como conhecemos hoje, com internamento dos pacientes, identificação por leitos e a separação por doenças. Assim, o hospital passa a ser um campo documental normalizado, além de um espaço de cura.”

Actualmente a organização hospitalar é uma das mais complexas, não apenas pela nobreza e amplitude da sua missão, mas, sobretudo, por apresentar uma equipe multidisciplinar com elevado grau de autonomia, para dar assistência à saúde em carácter preventivo, curativo e reabilitador a pacientes em regime de internamento, onde se utiliza tecnologia de ponta de rotina. E se constitui, ainda, num espaço de prática de ensino - aprendizagem e produção científica.

Nogueira (1994, p.15) mencionando algumas especificidades da organização de saúde, diz:

- Uma boa parte das empresas de serviços de saúde e hospitais não é movida pela busca do lucro, nem a curto nem a longo prazo; por outro lado, o mercado de serviços de saúde funciona com um nível relativamente reduzido de competitividade;

- A variabilidade dos produtos ou serviços oferecidos nos hospitais e clínicas decorre de uma exigência técnica à adaptação às necessidades de cada indivíduo (“cada enfermo é um caso e não uma doença”) e não há como padronizar o conjunto de actividades clínicas, na medida em que estão afectas ao juízo do médico, o qual arbitra em condições concretas acerca das necessidades de cada paciente;
- Usuário de saúde não é como um consumidor comum diante das mercadorias e está desprovido de conhecimentos técnicos que lhe permitam avaliar a adequação do serviço às suas necessidades.

Para Azevedo (1993), o hospital é uma das mais complexas organizações da sociedade por apresentar uma equipe multidisciplinar com elevado grau de autonomia para dar assistência à saúde em carácter preventivo, curativo e reabilitador a pacientes em regime de internamento. Além disso, ainda se constitui num espaço de prática de ensino - aprendizagem e produção científica.

Ainda Azevedo (1993) realça que essa complexidade pode ser explicada por uma série de características singulares à sua constituição formal e operacional:

- i. A individualidade e a personalização que caracterizam seus serviços de atenção à saúde;
- ii. A baixa importância económica de suas actividades em relação ao valor social e humanitário que ele produz;
- iii. A dependência às necessidades e às demandas da comunidade, além de ser, potencialmente, um factor indutor delas;
- iv. A vulnerabilidade em relação às situações de emergência;
- v. A natureza de seu processo de produção, que se constitui de pessoas cuidando de pessoas;
- vi. A dificuldade da autoridade do gestor pela inexistência de uma única linha de comando;
- vii. A operacionalidade baseada na coordenação dos esforços e actividades dos diferentes grupos de profissionais especializados e interdependentes, consequência do fato de ser uma organização formal e, em certa medida, burocrática;
- viii. A demonstração de sua eficiência por meio do benefício social; e
- ix. A constante incorporação de tecnologia, o que aumenta sua credibilidade perante a sociedade.

Ainda, Díaz (2003) inclui outras características como:

- i. A gestão que acontece por transferência de risco, tornando-se por isso indispensável a planificação participativa;
- ii. Principal insumo que é quem vai receber o serviço, exigindo o respeito

à sua autonomia, devendo-se diminuir seu tempo de intervenção; e por último,

- iii. Os pacientes que não pagam, deixando de existir um controle directo do consumidor, nos casos das organizações públicas.

Além dessas características, o hospital contempla um universo de diferentes tipos de recursos materiais e humanos que, na busca das finalidades de assistência, ensino e pesquisa, se articulam em sistemas de lógicas totalmente distintas.

Entretanto, esses sistemas incluem o assistencial, voltado para os cuidados directos à pessoa e marcado pela lógica da significação, e administrativo, que utiliza a lógica racionalizadora típica de empresas, praticada por profissionais voltados ao provimento de recursos material, pessoal e financeiro, necessários ao atendimento das actividades fins do hospital, “buscando pelo controle social e pelos meios de produção fazer frente aos altos custos, o que nem sempre constitui tarefa simples.”

Para Borba e Oliva (2004), os serviços hospitalares são complexos por possuírem peculiaridades tais como: Intangibilidade (percepção do atendimento); Inseparabilidade (produção e consumo simultâneo) e Variabilidade (cada cliente gosta de ser tratado de forma diferenciada, não existe cliente igual).

Seixas e Melo (2004) descrevem gestão hospitalar como sendo um meio de gerir as actividades do hospital, desenvolvidas no dia-a-dia, e que precisam ser exercidas de acordo com as metas e objectivos estabelecidos, exigindo um profissional capacitado e comprometido com o desenvolvimento da organização, partindo assim, para uma gestão que se identifique com as necessidades da instituição de saúde e que compreenda como os profissionais actuam e como funciona sua inter-relação, de acordo com sua capacidade profissional.

Em complemento, Brito e Ferreira (2006, p.2) afirmam que “a gestão hospitalar exige conhecimento para tomada de decisão em áreas técnicas, a fim de oferecer um serviço de qualidade.”

Assim, com os preceitos acima citados muito enfatiza-se a necessidade dos hospitais investirem em tecnologia, redução de custos, especialização, técnicas de auditoria, ciências políticas, em economia, em finanças e teorias organizacionais, incluindo comunicação e relacionamento humano. Para Seixas e Melo (2004), “a escassez de profissionais competentes para administrar um hospital é um dos problemas que a saúde vem enfrentando” (p.17).

Por isso, a necessidade de se buscar um profissional que entenda não só da área de saúde, mas também de administrar as actividades exigidas e que surgem nesse meio organizacional é de suma importância.

Na óptica do Brito e Ferreira (2008), oferecer melhor qualidade, com menor preço e menor custo, deve ser a meta de todo administrador hospitalar.

Os autores acreditam que ter eficiência e buscar o lucro no sector de Saúde pode gerar conflitos, sendo um desafio constante equilibrar os interesses financeiros com a qualidade do atendimento.

Nas organizações hospitalares, segundo Maudonnet (1988), há quatro conjuntos de serviços prestados internamente, que são: os serviços de internamento, os serviços técnicos, os serviços gerais e os serviços administrativos. Os serviços de internamento estão relacionados directamente aos cuidados do médico com o paciente, que sabe delimitar as necessidades específicas dos pacientes, indicando ou não o apoio do núcleo de enfermagem. Os serviços técnicos se referem aos recursos ligados às especializações de materiais e equipamentos hospitalares que prestam serviços aos pacientes como laboratórios e radiologia.

Os serviços gerais também podem ser chamados de serviços de apoio, que englobam os serviços de cozinha, roupa, lavanderia, bens e serviços de hotelaria, de manutenção e de engenharia. Por fim, os serviços administrativos asseguram a existência de todos os outros serviços do hospital para que todos os outros serviços funcionem plenamente.

Contextualizando o campo de pesquisa, torna-se relevante compreender o hospital como uma empresa que presta serviços. Sendo uma empresa, ele é também um sistema, composto de elementos interligados, que buscam resultados positivos e o melhor funcionamento da organização, para atender e satisfazer seus clientes, possuindo uma meta em comum: a cura do paciente.

Cherubim (2005:10) afirma que:

“O hospital é um estabelecimento complexo, não só pela própria natureza da sua actividade, que é a de assistir pessoas com algum tipo de doença, mas também pela sua própria composição física funcional. É nele que se encontram equipamentos e instalações muito sofisticadas, que exigem redobrada atenção para que suas acções possam ser desenvolvidas a contento.”

Já, Mezomo (2001) diz que o hospital é visto tradicionalmente como uma organização de serviços, porque o paciente é submetido a um processo de cuidados individualizados, que busca atender às suas necessidades específicas.

Para o complemento deste olhar ao hospital, este também possui características industriais, porque além de atender os pacientes, os hospitais de grande porte processam milhares de quilos de roupas todos os dias; seus laboratórios testam grande quantidade de sangue e outros fluidos corporais; sua cozinha produz e serve mais refeições por dia do que muitos grandes restaurantes em algumas semanas ou meses, etc. E para que todos esses processos se desenvolvam da melhor forma possível, é necessário o uso da administração no ambiente hospitalar.

Na óptica de Borba e Olívia (2006), as organizações hospitalares são prestadoras de serviços e diferem das produtoras de bens, caracterizando-se pela intangibilidade (não pode ser armazenado, não tem aparência estética, gosto, cheiro), inseparabilidade (o serviço é consumido pelo paciente ao mesmo tempo em que está sendo produzido), variabilidade (uma série de circunstâncias que se apresentam no momento da prestação do serviço) e a precibilidade (não pode ser armazenado).

Os hospitais, como qualquer organização, são compostos por um sistema. E as partes deste sistema devem estar integradas e em harmonia, para que este funcione da melhor maneira possível. Nos hospitais, a tecnologia é uma variável organizacional, pois, o seu ambiente de tarefa é influenciado pelos novos equipamentos e aparelhos de diagnósticos que chegam na instituição e estão sempre sendo atualizados.

Porque, o hospital é o estabelecimento de saúde que mais sofre investidas no seu comportamento funcional e, principalmente, na sua composição física, envolvendo equipamentos e instalações. Porém, são muito frequentes as inovações, com a introdução de novos métodos que alteram o comportamento dos profissionais no exercício de suas actividades.

Para Cherubim (2005), no hospital ocorrem mudanças bruscas, às vezes bem expressivas, provocadas pelas exigências de órgãos públicos que comandam a actividade de saúde, pelo corpo clínico, funcionários e pacientes.

Portanto, a importância da gestão estratégica dentro das organizações de saúde tem por intuito promover a integração do ensino - serviço, visando à reorientação da formação do profissional, assegurando uma abordagem integral do processo de saúde.

Seixas e Melo (2004) ressaltam que:

“O processo de formação encontra-se em fase de construção e que os hospitais são geridos por vários tipos de profissionais (...) investigar o perfil desse administrador e quais competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) ele deve ter (...) ele precisa ter o perfeito entendimento do processo de trabalho na área da saúde, com uma visão integrada de todos os serviços, autonomia e iniciativa para decidir, apoiando-se nos princípios éticos, ter comprometimento com a empresa, saber trabalhar em equipe e estar disposto a aprender diariamente (p.19)”.

No decorrer do texto, foi explanada a importância da gestão hospitalar, no entanto, ficam evidentes as necessidades exigidas nas actividades executadas dentro da instituição de saúde, identificando a importância de uma gestão ética, qualificada e comprometida com a empresa. Considerando o incremento das tecnologias no apoio ao trabalho dos profissionais que estão inseridos nas organizações hospitalares, parece tornar-se necessário um novo profissional, que

deve se dedicar em tempo integral aos trabalhos voltados para a administração, dando origem ao administrador no hospital (Seixas e Melo, 2004).

Portanto, a administração hospitalar é um assunto estudado há muito tempo e é um tema que se expandiu e está directamente relacionado com a história dos hospitais e dos profissionais.

Assim, Mezomo (2001) diz que a administração hospitalar é fruto do sistema que se expandiu por várias partes do mundo, onde o hospital é visto como uma empresa moderna e, é claro, deve contar com os administradores.

Os cursos de administração hospitalar foram criados com o objectivo de preparar os profissionais para actuar nos serviços de saúde e eliminar o empirismo.

Entretanto, em Moçambique o primeiro curso de Administradores Hospitalares foi implementado no ano 2000 por recomendação do Ministério da Saúde e o antigo Instituto Superior Politécnico Universitário; hoje, as acções de formação dos quadros acima referidos vêm sendo realizado por diversas instituições de nível médio e superior que ministram o curso de Administração Hospitalar.

De acordo com Seixas e Melo (2004), quando o administrador se insere na instituição de saúde, sua preocupação imediata tem que ser a de compreender como actuam os profissionais da área e como funciona a cultura e inter-relação destas pessoas.

Em um estudo realizado por Mintzberg (1997) *apud* Santos (1998, p.28) conclui que o gestor hospitalar “*não é um planificador sistemático e reflexivo, mas sim um profissional que executa suas actividades em ritmo intenso, com as características de brevidade, fragmentação e variedade*”, sendo possível afirmar que este é firmemente orientado para a acção.

1.5 GESTÃO ESTRATÉGICA NAS ÁREAS HOSPITALARES

Existem vários sistemas que se pode utilizar na gestão de uma organização, dentre eles encontram-se o sistema holístico que busca o atendimento das “necessidades dos *stakeholders* de forma harmónica, juntando o pragmatismo da busca de metas, mas com respeito à dignidade humana no trabalho por meio de uma selecção de ferramentas de gestão dos grandes modelos de gestão actual (Oliva; Borba, 2004, p.45).

Para Díaz (2003), no caso dos hospitais, a metodologia mais efectiva para sua gestão é a construção de consensos para o estabelecimento de objectivos, metas e tomadas de decisões. Ele defende que a participação nesses consensos deve ser ampla, acontecendo em todos os níveis de gerência da instituição hospitalar, com o objectivo de melhorar a produção e humanizar a atenção.

Gerir um hospital supõe planificar, dirigir, coordenar, motivar as pessoas, controlar o que se faz para conseguir as finalidades da instituição. As características das complexidades da organização hospitalar impõem estilos de condução participativa. Marin (2002) *apud* Díaz (2003:56).

O modelo de gestão administrativa do hospital proposto por Díaz (op. cit.) deve ser o participativo buscando acordos pelos objectivos institucionais. Deve ocupar-se dos processos de gestão para que estes possam ser geridos a partir de uma visão sistémica de interacção e interactuação para a melhoria dos seus sete campos de acção que são:

- a) Relacionar o hospital com o seu meio envolvente;
- b) Construir os objectivos em médio prazo;
- c) Melhorar os aspectos produtivos (gestão por processo);
- d) Melhorar a gestão quotidiana;
- e) Conter o aumento dos gastos;
- f) Racionalizar os custos; e,
- g) Melhorar a capacidade técnica e o clima organizacional.

Ainda, Díaz (2003) defende que a gestão profissional dos hospitais, com o compartilhamento das responsabilidades e das tomadas de decisões, permitirá o desenvolvimento da instituição como uma empresa de conhecimento e de relações humanas, de construção de missão e de visão compartilhada, impulsionada por valores institucionais onde as equipas de trabalho, com uma concepção sistémica organizacional, estarão motivadas a vencer os desafios para atingir as metas.

Santos (1998) compartilha o mesmo ponto de vista, realçando que a gestão hospitalar significa desenvolver um conjunto de acções de saúde no âmbito individual e colectivo, por meio de exercícios de prática de gestão democráticas e participativas, sob a forma de trabalho em equipa, pelas quais assume a responsabilidade de suas acções.

O acto de gerir obedece a um processo lógico, que se inicia com a necessidade de controlo passa pela escolha do modelo de gestão, pelo estabelecimento de padrões e metas, pela comparação dos resultados obtidos com os respectivos padrões e metas, pelas conclusões, culminando com a etapa de tomada de decisão em relação ao que foi planificado.

Diante do exposto por Santos (1998), é possível perceber a importância de um gestor dentro de uma organização hospitalar, pois não está-se falando apenas de saúde, mas também de uma empresa que, por meio de seus serviços e de profissionais aptos da área de saúde, tanto médicos como enfermeiros, estão em constante contacto com o cliente/paciente. Essa relação acaba promovendo uma transformação nos processos de geração de conhecimentos,

ensino e aprendizagem e de prestação de serviços, tendo em vista a capacitação, a formação, o desenvolvimento profissional e o trabalho no sector de saúde, promovendo a ordenação da formação de recursos humanos.

Para Porter e Teisberg (2007), a solução das questões da Saúde está alicerçada nas estratégias de competição baseadas em valor e resultados. Esses autores referem que “*a maneira de transformar o sistema de saúde é realinhar a competição com o valor para os pacientes*, (p.21)”. No entanto, salientam os mesmos que na prática o foco está na minimização dos custos e na luta por quem vai pagar esses custos. Assim sendo, essas estratégias geram um resultado onde as estruturas organizacionais e suas práticas estão desalinhadas com o valor para o paciente.

O hospital, sendo um sistema integrado em vários aspectos e inserido em um contexto conturbado como o da saúde, necessita de planificação e de tomada de decisão estratégica, pois, é necessidade do hospital desenvolver estratégia de excelência hospitalar nos seus serviços, caso contrário, corre o risco de desaparecer.

1.6 POLÍTICAS PÚBLICAS EM MOÇAMBIQUE

A análise de implementação de políticas públicas em Moçambique apresenta uma trajectória recente, é uma área em consolidação e com pouca acumulação de conhecimento. Portanto, compreender o processo de implementação de políticas, pode se traduzir em um importante elemento de aperfeiçoamento da acção governamental, uma vez que se propõe a analisar as relações entre governos, governantes e cidadãos.

É importante destacar que, em uma definição ampliada, a palavra governo se aproxima do estado moderno e não diz respeito apenas ao conjunto de pessoas que detêm o poder político e que definem a orientação política de determinada sociedade, mas também aos órgãos que institucionalmente têm o exercício do poder (Fleury; Ouveryney, 2008).

No panorama actual das políticas públicas, as definições e conceituações apresentam-se bastante diversas, mas é possível afirmar que falar de política pública é falar de Estado, de pacto social, de interesses e também de poder, envolvendo recursos, actores, arenas, ideias e negociações. É nesse ponto de análise, no qual reside a relação entre os diversos sentidos de política pública com a percepção que se tem do Estado, que se reconhece a política pública como um objecto sobre o qual se lança um olhar que permite reflectir sobre os diferentes interesses, cultura, poder e disputas (Nogueira, 1994).

Seria simples pensar que toda política de saúde visa melhorar as condições sanitárias da população. No entanto, existem outros interesses que implicam nos rumos e no formato dessas políticas, uma vez que a sua construção perpassa

pelos interesses envolvidos no âmbito do poder. É dentro desse entendimento que a análise de políticas públicas se mostra um campo complexo e dinâmico, exigindo grande conhecimento para que se possa entender e explicar o que fazem os governos, como e por que o fazem.

Dentre os modelos de análise de políticas públicas, destaca-se o do ciclo da política, que considera o processo político como algo organizado no tempo e composto por etapas. Nesse modelo, a análise da política é organizada em um ciclo político, em que são identificadas cinco etapas: 1) construção da agenda; 2) formulação de políticas; 3) processo decisório; 4) implementação de políticas e 5) avaliação de políticas (Sousa, 2006).

Nas três primeiras etapas, são definidos os princípios e directrizes que nortearão as acções, e são desenhadas as metas a serem atingidas, os recursos a serem utilizados e o horizonte temporal da intervenção. Durante esse processo, há invariavelmente embates entre grupos e posições, e os consensos, sempre provisórios, expressam as possibilidades de acção. O resultado dessas etapas constitui-se na formalização das decisões por meio de leis, decretos, medidas provisórias e resoluções, sendo essa a fase final do processo decisório (MASC, 2010).

Em Moçambique, a estrutura decisória da política de saúde está assentada nos mecanismos de participação e controle social (MASC, 2010). A fase de implementação tem sido considerada, o momento crucial do ciclo da política, em que as propostas se materializam em acção institucionalizada mediante a actuação dos agentes implementadores. Essa etapa é o momento de se colocar em prática as acções e projectos de governo. Sua discussão mais ampliada permite analisar esse processo dentro do contexto local.

1.7 POLÍTICAS DE SAÚDE

As políticas de saúde ao se materializarem no quotidiano do cidadão permitem que se assumam de forma objectiva e directa que “a saúde e um dos direitos inerentes a condição de cidadania, pois a plena participação dos indivíduos na sociedade política se realiza a partir de sua inserção como cidadãos” (Fleury; Ouverney, 2008, p. 23).

Assim entende-se que as políticas de saúde constituem-se de acções planeadas e executadas tanto em nível colectivo quanto individual por organizações e instituições tanto privadas quanto publicas com o objectivo de responder as demandas de determinada população em termos da redução dos riscos de adoecimento.

Nisso, constituem-se elementos imprescindíveis no processo de gestão das políticas públicas de saúde, a saber:

- a) A definição dos objectivos da política;
- b) O planeamento propriamente dito;
- c) Análise dos impactos sociais e económicos das políticas de saúde;
- d) A construção de espaços para a discussão e o debate para efectivação do processo de tomada de decisão;
- e) A conformação de diferentes visões e projectos sociais existentes;
- f) O estabelecimento de marcos institucionais suficientemente fortes para ancorar a existência e a execução da política; e
- g) A formação de referenciais éticos e valorativos para a política social.

Desta forma, a definição dos objectivos da política, respeitadas as especificidades do objecto em estudo e intervenção, as regulações éticas e as dificuldades e impossibilidades técnicas e gerenciais, buscando a maximização da protecção social em geral. O planeamento, propriamente dito, considerando os recursos disponíveis e necessários e definição dos planos e projectos necessários para a tomada de decisão e execução da política; neste caso, a definição de objectivos vazios “não é suficiente para construir políticas efectivas, e necessário também compreender os problemas sectoriais e desenvolver ferramentas concretas de acção” (Fleury; Ouverney, 2008, p. 43).

Nessa dinâmica, a preparação do ambiente e dos canais específicos para a comunicação e gestão de conflitos é essencial para a efectivação da política de saúde, tendo-se em vista que o consenso nas diversas etapas desde o planeamento, passando pela organização dos recursos, execução, monitoria e avaliação não se percebe como regra. Assim, ao se definir, no sentido mais amplo possível, uma determinada política de saúde, torna-se necessário compreender que sua elaboração abrange um ciclo composto por etapas do qual participam diversos atores, compondo um círculo de relações de poder que moldam o formato geral da política.

1.8 ESTRUTURAMENTO DAS POLÍTICAS DE SAÚDE

Para o Strator (2000), a estrutura consiste na distribuição de tarefas, assim como as ligações existentes entre os responsáveis pelas tarefas. A estrutura de uma política pública com sucesso apresenta três características principais: a especificação, ou seja, o modo e o grau de divisão do trabalho; a coordenação, que trata do(s) modo(s) de colaboração instituído entre as unidades; e a formalização, isto é, o grau de precisão na definição das funções e das ligações.

Com relação ao modo e o grau de divisão do trabalho, a estrutura de uma política caracteriza-se por sua forma principal de especialização, que trata do modo como compõe suas actividades, seja por funções (recursos humanos, financeiro etc.), por grupo de produtos (exames, tratamento, vacinação etc.) ou

por outras formas. Esse modo de especialização vai depender da complexidade da instituição e deve se adaptar às variadas situações com que a instituição é confrontada.

No que diz respeito à segunda característica do estruturamento, a forma clássica de coordenação dentro de uma instituição tem sido a hierarquizada, representada por uma pirâmide, na qual os supervisores estão acima de seus subordinados em uma relação de cima para baixo. Em uma visão mais moderna, as relações verticais de supervisor-subordinado completam-se por mecanismos de relações horizontais, como comissões, grupos de trabalho e projectos.

A hierarquia assegura a coordenação, seguindo as linhas determinadas pela especialização principal. Além disso, a coordenação se apoia em mecanismos de circulação de informação que não se dissociam da estrutura propriamente dita. Esses mecanismos contribuem para a eficácia e para a flexibilidade das ligações hierárquicas e horizontais e constituem, com a estrutura, um todo indissociável, que se analisa, em último caso, como um instrumento de tratamento da informação, com vista à tomada de decisão.

Finalmente, a formalização trata da existência da lei escrita. Várias instituições possuem seus manuais de organização que descrevem a estrutura, as funções que as compõem, as ligações entre unidades e sectores e, por vezes, até as tarefas que cada um deve realizar, sendo um instrumento que fixa o quadro de funcionamento. Dessa forma, os gráficos e os organogramas traduzem mais intenções do que realidade.

Assim, o desenho formal do estruturamento das políticas representa um compromisso firmado em um determinado momento entre os elementos do passado, os condicionantes do presente e uma visão de aposta no futuro. A estrutura real é o resultado da interação dinâmica desses três componentes, e a sua perenidade depende de sua capacidade de integrar as necessárias adaptações ligadas à vida da instituição.

Existem diversos modelos de estruturas de implementação de política pública, no entanto, todos apresentam limitações. Aceitar que existe essa heterogeneidade conduz a uma nova paisagem organizacional, como também a uma renovação das práticas de gestão e das relações empregador/empregados e supervisor/subordinado, implementador/utentes passando de uma visão patriarcal para uma relação de pares, sendo esta relação fortemente privilegiada nas instituições de saúde (Souza, 2006).

A função do dirigente evolui para uma visão estratégica, para o desenvolvimento da capacidade de mobilização das sinergias estruturais e de criação de uma liga cultural que aproxime os fins e as motivações. Desvia-se da especificação normalizadora e orienta-se para a condução de processos de assistência e de resolução de problemas (Strategor, 2000).

Para o Strategor (2000), as instituições devem evitar os reflexos redutores de centralização, normalização, uniformização e regulamentação, bem como a ambiguidade tradicional da relação delegação-controle. Não devem confundir uma estruturação consciente e explícita da cooperação entre actores com uma espécie de reflexo comunitário visando fazer assentar a integração na fusão de pontos de vista dos actores. Uma vez admitido que a interdependência de cooperação entre os actores é essencialmente diversificada, pertencer a uma comunidade regida por valores e por uma forte visão compartilhada dos desafios permite aos indivíduos viver de maneira extremamente positiva.

Os embasamentos teóricos sobre estrutura apontam para diversos modelos ditos como tradicionais ou normativos que dificultam a comunicação e o desafio face a eventuais problemas que exigem decisões rápidas para melhor adaptação aos cenários. Para o referencial Strategor, fica claro que a estrutura tem relação directa com a estratégia e vice-versa, pois, em ambos, o entendimento da missão é fundamental. Para que a estrutura responda bem aos objectivos da instituição, seria melhor lançar mão de uma estrutura menos normalizada, formalizada com base em resultados, aproveitando as potencialidades de cada actor dentro do processo.

1.9 ESTRATÉGIAS E EFICÁCIAS DAS POLÍTICAS DE SAÚDE

A organização das abordagens apresentadas por Strategor foi dividida, mas não se pode pretender que, na realidade, os fenómenos apontados classifiquem-se em uma dessas quatro categorias de maneira destacada. As discussões reúnem teorias e modelos, mas não se esgota, uma vez que se buscou fazer uma abordagem global da política institucional, adaptando-a a saúde pública e eficácia das políticas. Os quatro determinantes da política institucional não podem ser considerados independentes uns dos outros, mas sim como um conjunto estruturado.

Para Strategor (2000), a ligação entre a estratégia e a estrutura é muito forte, tal como a estratégia e a identidade, mas todos os elementos da política institucional estão ligados uns aos outros. Estratégia e estrutura influenciam-se mutuamente. Existe também uma ligação muito forte entre a estrutura e os processos de decisão, como, por exemplo, uma estrutura muito descentralizada irá se adaptar mal às instâncias de decisão do topo da gestão.

A distribuição do poder permite estabelecer uma ligação entre estratégia e decisão. A relação entre processo de decisão e identidade é da mesma natureza que as anteriores. Processos burocráticos ou formalizados não permitirão que se desenvolva uma identidade gestora, mas tenderão a perpetuar uma identidade do tipo burocrática. A implantação de um sistema de planeamento ou de

controle só pode ser validado após uma reflexão sobre a identidade. Os desafios criam problemas e exigem transformações em um ou em outro sentido. Assim, a importância do líder como agente de mudança é um dos instrumentos de correspondência entre identidade e decisão.

Na relação existente entre estrutura e identidade, a estrutura colabora para forjar a identidade. O organograma pode ser explícito ou implícito, oficial ou oficioso, mas do conhecimento de todos. Nesse contexto, para transformar a identidade, uma das possíveis soluções seria criar uma identidade paralela, modificando o organograma. Em compensação, a identidade preexistente influencia a evolução da estrutura, que pode ser considerada como uma produção simbólica da identidade. Associa-se, assim, uma identidade do tipo gestora a uma estrutura flexível e descentralizada ao invés de uma identidade do tipo burocrática a uma estrutura mecanicista fortemente hierarquizada.

A utilização do referencial Strategor apresenta-se como uma potente ferramenta para lançar um olhar analisador mais ampliado sobre o processo de implementação de políticas públicas. Isso seria possível uma vez que os quatro determinantes da política institucional permitem apontar para questões pouco visíveis e difíceis de mensurar por meio da utilização de instrumentos de avaliação.

O referencial de Strategor possibilita ampliar o leque de análise, apontando para particularidades do processo de tomada de decisão, da complexidade humana presente dentro das instituições, na dinâmica da estrutura institucional e, como consequência disso, uma análise da estratégia assumida pela instituição para implementar determinada política.

A partir dessas possibilidades, o método adaptado de Strategor apresenta-se com potencial para dar conta da complexidade de análise do processo de implementação ao despertar para um olhar voltado para o modo como uma instituição se organiza perante a necessidade de implementar uma política pública. Portanto, o referencial de Strategor como método de análise compreende um referencial rico, que seria capaz de dar conta da complexidade de análise de implementação de políticas públicas.

O referencial de Strategor pode se destacar como instrumento analisador estruturado, que promove discussões de carácter estratégico e possibilita reflexões sobre os determinantes da política institucional, como uma ferramenta que permite resgatar a etapa da implementação, ao ponto de conferir a ela uma posição-chave para o fortalecimento da acção governamental. Tal estruturação, porém, não deve ser confundida com normatividade.

Longe de se apresentar como um 'manual para análise de políticas públicas', esta perspectiva possibilita enfatizar a visão estratégica dos problemas

de implementação, 'criando' políticas e constantemente orientando a elaboração de novas políticas. Ao lançar mão desse referencial como foco de análise, abre-se um amplo campo de oportunidades que poderão apresentar resultados bastante diversos a depender do contexto local pesquisado, bem como dos objectivos de análise definidos pelo pesquisador.

De qualquer maneira, os resultados apontam para questões até então pouco discutidas, uma vez que os estudos sobre análises de políticas públicas têm direccionado o seu foco especialmente para as etapas de formulação de política pública, em especial à definição da agenda política, assim como para a avaliação das políticas públicas, especialmente na aferição dos resultados alcançados com base nas metas preestabelecidas. Dessa forma, este método se propõe a abarcar uma visão ampliada do processo de implementação de políticas.

É fato que o campo da análise de políticas é amplo e complexo. Buscou-se discutir aqui uma proposta metodológica que poderá se mostrar eficiente para esse fim, pois o método aponta para questões relevantes, podendo se tornar um importante instrumento analisador do processo de implementação, já que congrega quatro grandes áreas da política institucional.

O referencial de Strategor é amplo e abre um campo de oportunidades para compreender a instituição, possibilitando apreender o desenho de estruturas de incentivo e os arranjos cooperativos em redes de implementação. A proposta metodológica adaptada desse referencial direcciona o seu foco para a análise de implementação de políticas e, para isso, traz de forma concisa os principais elementos dos determinantes da política institucional, mas que se mostram úteis para viabilizar este instrumento de análise.

Por fim, não cessa aqui o aprofundamento desta temática, mas é posto em cena um novo olhar para analisar o processo de implementação de políticas públicas moçambicanas. Da formulação até a avaliação dos resultados, uma política percorre uma longa cadeia de actores que estão presentes nas mais diversas instâncias e actuam como potências que contribuem ou não para o alcance dos resultados esperados. Esses actores criam inovações que podem modificar o sentido ou mesmo transformar completamente a noção de resultado da política.

Starfield (2002) valoriza, no contexto estratégico das políticas de saúde a acessibilidade (daí a possibilidade de se constituir em importante porta de entrada do sistema); a continuidade ou longitudinalidade (característica que modula fortemente as possibilidades do acesso a saúde); a integralidade (responsabilidade por todos os problemas de saúde da população) e a coordenação (capacidade de responsabilizar-se pelo sujeito, mesmo quando compartilha o cuidado com outros serviços especializados do sistema).

Nesse contexto pode se pensar na realidade “eficácia” pese embora longe de ser alcançado, mas os esforços empreendidos a luz das políticas do sector de saúde procurem ajustar-se a necessidade do cidadão.

A tradição dos sistemas públicos de saúde, deveria se constituir em uma das principais portas de entrada para o sistema de saúde, na busca de mecanismos para que se possa chegar a uma eficácia das políticas públicas especialmente no sector de saúde (Mendes; 2002).

Teixeira (2003), diz que o referido modelo trata de definir problemas e um conjunto de prioridades, bem como obter os recursos para atender às necessidades de saúde da comunidade considerando cada situação específica. O território é entendido como o espaço onde vivem grupos sociais, suas relações e condições de subsistência: de trabalho, renda, habitação, acesso à educação e o seu saber preexistente, como parte do meio ambiente, possuidor de uma cultura, de concepções sobre saúde e doença, de família, de sociedade, entre outros.

1.10 PROGRAMA DE COMBATE A MALÁRIA

A malária é endêmica em todo o país, nas áreas onde o clima favorece a sua transmissão ao longo de todo o ano, atingindo o seu ponto mais alto após a época chuvosa (Dezembro a Abril). O *Plasmodium falciparum* é o parasita mais frequente, sendo responsável por cerca de 90% de todas infecções maláricas, enquanto o *Plasmodium. malariae* e o P. ovale são responsáveis por 9.1 e 0,9% de todas infecções, respectivamente.

Uma das causas do crescimento galopante da doença é o acesso restrito aos cuidados de saúde. Sendo um dos dez países mais pobres do mundo, em Moçambique 50% da população vive a mais de 20 quilómetros da unidade sanitária mais próxima. Muitos inquéritos revelam que os níveis de consciencialização sobre a transmissão da malária e os métodos para a sua prevenção e tratamento são baixos, particularmente na população rural.

Em relação, a prevalência do parasita que provoca a malária a província de Nampula está entre as três com índice mais elevado de casos de malária com 42.2% antecedida pelas províncias da Zambézia e Cabo Delgado, respectivamente.

Na cidade de Nampula, a malária continua a ser uma das principais causas de morte de crianças e mulheres grávidas e também de pacientes nas unidades sanitárias. Só no primeiro trimestre do presente ano foram registados na província mais de 300 mil casos e 212 óbitos contra 251 mil casos e 110 óbitos em igual período do passado. Este aumento de casos da malária em Nampula acontece numa altura em que a população denuncia a falta de medicamentos nos centros de saúde.

Na cidade de Nampula a malária constitui a doença que mais vezes representa o motivo de procura das unidades sanitárias. Ela representa 19 por cento das consultas externas, 39% de internamentos e 32% de óbitos nas unidades hospitalares, Leonel Namuquita Director de Saúde da Cidade afirmou haver muitos factores que contribuem para o aumento de casos de malária neste ponto do país, com destaque para a falta de saneamento do meio, muito embora se desencadeiem trabalhos de sensibilização sobre a necessidade da observância de medidas de higiene individual e colectiva.

É tendo em conta a evolução dessa situação na cidade Nampula que o Programa Nacional de Controlo da Malária (PNM) tem vindo a implementar algumas acções ou medidas preventivas que incluem a pulverização intra-domiciliária, distribuição gratuita de redes mosquiteiras e tratamento intermitente preventivo.

1.11 IMPLANTAÇÃO DAS POLITICAS DE SAÚDE FACE AO ODMs

Os oito Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODMs), endossados por 189 governos, são uma reafirmação cuidadosa dos desafios do desenvolvimento relacionados com a pobreza, definidos para serem alcançados até 2015. Anunciados com grande entusiasmo pelo secretário-geral da ONU Kofi Annan, os ODMs abrangem questões económicas e sociais fundamentais: erradicação da pobreza extrema (50% das pessoas que vivem com menos de US\$1 por dia se enquadram nessa classificação), universalização da educação, promoção da igualdade de género, redução da mortalidade infantil, melhoria da saúde materna, combate ao HIV/SIDA, à malária e outras doenças, promoção da sustentabilidade ambiental e elaboração de uma parceria global para o desenvolvimento.

Eles se concentram no modo de enfrentar e melhorar a vida de 1,2 bilhão de pessoas que vivem com menos de US\$1 por dia. As oito metas estão associadas a 21 alvos e mais de 60 indicadores, que representam médias sociais de resultados dominantes que reflectem os processos de medições do desenvolvimento sectorial clássico (Nogueira, 1994, p.42).

O marco normativo dos direitos humanos fundamenta-se numa Carta Internacional dos Direitos do Homem, que inclui a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos e seus Protocolos Facultativos (1966), o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), e vários tratados essenciais, inclusive, mas sem se limitar a elas, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, e vários protocolos facultativos.

Os protocolos opcionais visam o reforço da implementação e do monitoramento da Convenção, criando, em primeiro lugar, um mecanismo de comunicação individual, através de petições, e, em segundo lugar, habilitando os órgãos do tratado para efectuar investigações sobre violações sistemáticas da Convenção. Esses tratados internacionais destinam-se a proteger os indivíduos contra violações por parte do Estado, e também obrigar os Estados a respeitar, promover e garantir os direitos tais como descritos (OMS, 2010).

As raízes do direito à saúde estão no movimento de saúde pública do século XIX (Teixeira, 2003). As primeiras conferências de saúde realizadas sob os auspícios da Liga das Nações identificaram a necessidade de serviços básicos para a população como um todo. A Organização Internacional do Trabalho, criada em 1919, tratava predominantemente de problemas de saúde relacionados ao trabalho. No entanto, foi através da criação das Nações Unidas e seu sistema de direitos humanos que o direito à saúde foi consagrado em tratados juridicamente vinculantes.

A constituição da Organização Mundial de Saúde (OMS), cujas disposições foram posteriormente adaptadas à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), menciona a saúde como parte do direito a um padrão de vida adequado (art. 25), o qual, contudo, não é particularmente bem definido. O direito à saúde como parte de um quadro de direitos económicos, sociais e culturais tem de ser visto em conjunção com os artigos 2 e 3 do PIDESC.

O Art. 2 (1) do PIDESC é sobre a realização progressiva e diz:

“Cada Estado Membro no presente Pacto compromete-se a adoptar medidas, tanto por esforço próprio como pela assistência e cooperação internacionais, principalmente nos planos económico e técnico, até o máximo de seus recursos disponíveis, que visem a assegurar, progressivamente, por todos os meios apropriados, o pleno exercício dos direitos reconhecidos no presente Pacto, incluindo, em particular, a adopção de medidas legislativas”.

Os ODMs são a maior promessa mundial para reduzir a pobreza global e a privação humana. Formulados como metas a serem implementadas em nível nacional e com base numa política orientada para resultados, eles aparecem desprovidos de qualquer compromisso com os direitos humanos. Este artigo explora a forma como os ODMs se encaixam no marco do direito internacional, e como o ODM 6 sobre o combate ao HIV/SIDA, à malária e à tuberculose pode ser integrado ao direito à saúde.

A discussão determina se o ODM 6 pode ser reformulado ou reajustado para fomentar a participação real, a não discriminação, bem como a igualdade, a responsabilização e o acesso à saúde. Podem os principais proponentes de ambos os lados traçar um novo caminho que venha a integrar os direitos e a estratégia de luta contra a pobreza através dos ODMs?

Os ODMs, que representam a agenda do desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ignoraram completamente uma abordagem baseada em direitos para tratar dos problemas da pobreza no mundo em desenvolvimento, tal como discutido no Relatório sobre Desenvolvimento Humano de 2000 do PNUD (Nações Unidas, 2000a), e, em lugar disso, adoptaram as medidas de monitoramento da pobreza de renda do Banco Mundial (Sem, 2010).

1.11.1 Implementação das políticas públicas do sector de saúde

Uma vez questionados os membros de direcção da DPS, Directores de hospitais, funcionários de saúde e membros da sociedade civil sobre a implementação de políticas do sector de saúde, notou-se uma contradição na compreensão da definição das mesmas, porque uns diziam que políticas do sector de saúde são implementadas de modo a se adequar às necessidades da sociedade, enquanto outros diziam que a implementação dessas políticas estava mais virada a dar resposta às recomendações da comunidade internacional e não para responder as necessidades locais.

As políticas públicas do sector de saúde são implementadas de modo a adequar as necessidades da sociedade civil” (Entrevistados 3 e 5, 13, 14, 15). “... não são adequadas à realidade local, pois, a sua implementação está mais virada a dar resposta as exigências e recomendações da comunidade internacional para que se possa ter acesso financiamentos estrangeiros para os programas e planos do sector de saúde. (Entrevistados 6, 7, 9, 5, 10, 11, 12,).

Por outro lado, alguns entrevistados afirmaram que:

*A implementação das políticas de saúde está relacionada a forma como são definidas, por isso, **não satisfazem a necessidade da sociedade civil”** (Entrevistados 17, 18, 19, 21 e 22). (...) **Há quem diga que a implementação das políticas de saúde procuram responder às convenções internacionais dos quais Moçambique assina os pactos não tendo a ver com a realidade local.** (Entrevistados 16 e 20).*

A esse respeito, Fleury; Ouverney, (2008), salientam que:

“A criação de políticas não acaba simplesmente com a aprovação da mesma pela AR e assinatura do Presidente da República. Assim a implementação envolve todas as actividades assumidas para levar a cabo todas as políticas adoptadas. Estas actividades incluem igualmente a criação de departamentos, agências, escritórios e também a delegação de novas responsabilidades à organizações já existentes (p.46)”.

Assim, segundo os mesmos autores, o processo de implementação passa necessariamente por quatro fases, a serem apresentadas:

a) Entradas da Política

Trata-se de todos diferentes tipos de recursos de que uma política precisa para ser implementada. Assim por exemplo, para uma política de saúde as entradas seriam a existência de médicos, enfermeiros, hospitais, medicamentos, etc. Do mesmo jeito funcionaria para uma política de educação onde teríamos como entradas a existência de professores, escolas, material escolar, dinheiro, etc.

b) Saídas da Política

Como já antes foi dito, uma política tem em vista satisfazer os interesses ou necessidades de um determinado grupo social. Assim, as saídas da política correspondem aos bens e serviços produzidos pela política. Por exemplo, numa política de saúde, as saídas seriam o número de doentes que recebeu tratamento, médicos e enfermeiros em serviço na área da saúde.

c) Resultados da Política

Trata-se das mudanças causadas pela saída de uma política. Por exemplo, os resultados de uma política de educação poderiam ser vistos como o conhecimento e competências adquiridas pelos alunos, em consequência de frequentarem a escola. Seria de igual modo para uma política de saúde onde os resultados seriam por exemplo, a diminuição do índice de mortes por uma determinada enfermidade.

d) Impacto da Política

Aqui entra em questão a forma como os resultados fazem uma diferença significativa na vida das pessoas. Assim, o impacto da política de educação poderia ser medido pela sua aplicação prática da aprendizagem do individuo para a continuação nos estudos ou obter um emprego.

Portando, se entende que o gerenciamento das interfaces e relações políticas interferentes nos processos de implementação, execução e validação, não há que se desconsiderar o impacto que as políticas de saúde têm no ambiente económico, uma vez que movimentam quantias significativas de recursos financeiros, bem como mensuráveis quantidades de recursos humanos, informacionais e tecnológicos acabando por constituir-se em um complexo de produção de bens e serviços que se apresenta como uma parte significativa do sistema de economia de um país.

1.11.2 Satisfação da população quanto aos serviços públicos de saúde no combate a malária

Quando questionados sobre a Satisfação da população quanto aos serviços públicos de saúde no combate a malária no município de Nampula foram unânimes em afirmar que os serviços de saúde no combate a malária no Município de Nampula não satisfazem as necessidades dos munícipes. Nesta perspectiva, alguns dos membros da sociedade civil afirmaram o seguinte:

“Os serviços de saúde no município de Nampula não satisfazem a ninguém, quer no tocante as políticas quer no tocante a qualidade técnica/profissional, ...” (Entrevistado 19); *“... uma das tarefas dos serviços de saúde é a educação sanitária que poderia garantir o controlo da malária e epidemias quando desenvolvida de forma eficaz ”* (Entrevistados 20 e 21).

Contudo, a maior parte dos entrevistados afirmaram que os serviços de saúde no Município de Nampula em todas as suas vertentes não satisfazem a necessidade dos munícipes. Para eles algum acerto deve ser feito nas políticas de saúde.

“Com o crescimento do problema da malária no Município de Nampula a procura dos serviços de saúde é maior, mas a resposta é bastante menor não só no tocante ao atendimento público, mas também nas actividades comunitárias” (Entrevistado 17); *“...É facto que em algumas ocasiões se tenha uma resposta, mas as epidemias se alastram e não há actividades contínuas para contê-las. Apenas informações publicitárias veiculadas pelos Mídias e que não chegam a ser abrangentes”* (Entrevistado 18).

A falta de saneamento básico, aliada a factores socioeconómicos e culturais, é determinante para o surgimento de infecções por parasitas, sendo as crianças o grupo que apresenta maior vulnerabilidade à doenças infecto-contagiosas. Nos países mais pobres ou em regiões mais carentes, as doenças decorrentes da falta de saneamento básico (viróticas, bacterianas e outras parasitoses) tendem a ocorrer de forma endémica.

Segundo Araújo (2007):

“O saneamento do meio significa um conjunto de medidas visando modificar as condições do meio ambiente com a finalidade de prevenir doenças e promover a saúde ...o saneamento abrange as intervenções no âmbito da engenharia sanitária, ou seja, das obras de engenharia que visam a defesa da saúde na comunidade. Em geral, este conceito abrange três tipos de intervenções: abastecimento e distribuição de água, a drenagem e tratamento de esgotos, a recolha e destino final dos resíduos sólidos (p.14)”.

Como se pode depreender é essencial ajustar as políticas para melhorar a saúde das pessoas. Receber cuidado médico adequado é essencial, mas há factores que podem afectar a saúde das pessoas, como, nível socioeconómico, condições de habitação, risco ocupacional, saneamento do meio que precisam ser abordados a fim de que o bem-estar seja alcançado tomando em conta saúde como um direito.

1.11.3 Resposta do sector de saúde à surtos, epidemias e endemias na cidade de Nampula

Questionados os participantes do estudo para se saber sobre a resposta do sector de saúde à surtos e epidemias no município de Nampula afirmaram que o sector não tem a capacidade de dar uma resposta cabal a surtos e epidemias. Neste contexto, alguns dos nossos entrevistados, apresentaram as seguintes respostas:

“Os surtos, epidemias e endemias são temporários, ou seja, já é sabido que em diferentes períodos do ano sobretudo na época chuvosa intensifica a reprodução do mosquito causador da malária devido ao crescimento do capim, águas estagnadas e mais. No mesmo período já é hábito em Nampula a criação de centro de atendimento a cólera. Tecnicamente não se trata de uma política ou estratégia, mas um hábito, uma rotina e os resultados não são satisfatórios e tem ocorrido muitos hábitos. O tratamento da malária segundo as políticas nacionais é gratuito, mas as farmácias dos centros de saúde não tem medicamentos”. (Entrevistado 10).

“Há um ano atrás minha irmã esteve com cólera e no centro não havia tratamento, apenas pessoas ficavam lá como se estivessem esperando a sorte porque não havia medicamentos suficientes para dar resposta a demanda, o que deixa transparecer a incapacidade do sector na vertente organizacional devido a não adequação de políticas, em fim não há resposta” (Entrevistado 11).

As actividades de prevenção intensiva no Município de Nampula iniciam em Abril, em cada ano identificando se os locais de maior incidência de Anófeles darlingi e os sítios de reprodução, são permanentes com aplicações sistemáticas de pulverização intra-domiciliar, distribuição de redes mosquiteiras e intensificação da busca activa e tratamento de pacientes infectos demalária. Seriaideal implementar políticas eficazes para o controlo larvário.

Outro aspecto a ser considerado, actualmente, no controle da malária trata-se de possível influência que têm as mudanças climáticas. Alterações que levam ao aumento das temperaturas que com influência directa sobre o ciclo dos vectores

na região, reduzindo o tempo de desenvolvimento ovo-adulto. Em consequência, haveria uma elevação na quantidade de mosquitos que nascem, em um tempo menor, intensificando o contacto homem/vector, (Strategor, 2000).

1.11.4 Eficácia das políticas de saúde no combate a malária

Questionados os vários grupos que participaram do estudo sobre a eficácia das políticas públicas do sector de saúde no combate a malária, foram unânimes ao afirmar que as políticas de saúde nesse domínio não são eficazes. Alguns dos entrevistados reforçaram:

“O desejado não existe, mas o possível sim. Agrava a situação o facto de as políticas serem “importadas”, procurando responder à necessidade da comunidade internacional como forma de garantir o financiamento e, não exactamente procurando buscar resposta para sociedade civil, para a qual a saúde é uma necessidade inadiável e inalienável” (Entrevistados 12).

Noutra linha de respostas, alguns entrevistados diziam;

“Os objectivos do desenvolvimento do milénio são claros onde a saúde é definida como um direito plasmado em convenções internacionais para os países em desenvolvimento, pois não iniciam do problema mas de uma necessidade de cumprir com os pactos internacionais, mas a população sofre, a malária tem sido principal causa da morte em crianças de 0 a 5 anos de idade em Nampula e em Moçambique em geral ” (Entrevistado 13).

Vejamos que nos tempos que correm, com o crescente consumo dos serviços de saúde, o cidadão médio está mais disposto a aceitar uma cafeteira que se avaria do que a esperar pela evolução natural de uma constipação intratável. O melhor é que se apressou a prescrever um antibiótico de largo espectro para uma infecção viral benigna, cuja quase inevitável cura dependerá mais da imunidade do que da intervenção farmacológica sobre a história natural da doença. Lobato e Giovanella (2008, p. 107).

No tocante a realidade da cidade de Nampula no que diz respeito a malária em relação ao meio ambiente, referir que nesta cidade os problemas de saneamento do meio e de mobilidade, que duram há muito tempo e cujas soluções tardam, agravar-se-ão. O drama vai repetir-se. Ruas alagadas e intransitáveis, deslizamento de terras, casas e outras infra-estruturas sociais submergidas ou destruídas, lixo em abundância, eclosão de doenças e mortes são o espectro previsível.

A época chuvosa, em geral, os rios Muhala, M’puecha, Mutomote, Muatala, Namicopo, Namave, Naticuir, Nicuta, Cossor, N’tita, vão transbordar

sobremaneira e alagar as vias públicas, as machambas, as casas, as escolas, ficam submersas. Muitas comunidades ficam isoladas uma das outras. Os planos de contingência destas e outras situações continuam altamente eficazes no papel ou apenas funcionam para mitigar problemas de curto prazo. Todos os anos tem se acompanhado esta situação. Neste período de caos, a cidade de Nampula (em particular), as áreas periféricas, ficam cobertas de água, transportando todo o tipo de lixo que, para além de causar outros males, obstruí as sarjetas.

Os esgotos vão rebentar e criar mais focos de enfermidades. No período chuvoso vários outros problemas que derivam do deficitário sistema de esgoto na cidade de Nampula vão ficar a descoberto. Muita gente fica ao relento. Milhares de famílias vão dormir sobre as mesas, outras vão passar noites em pé dentro de água nos seus domicílios e vamos ouvir gritos aterradores de desespero.

2. CONCLUSÕES

Chegados a este ponto em jeito de conclusão importa referir que administração de serviços de saúde traça justeza das decisões. A avaliação económica não reflecte todos os elementos importantes das decisões na saúde, mas a informação que fornece pode ser crítica para a alocação de recursos. O processo de elaboração de políticas públicas em Moçambique evidencia suas etapas e instrumentos institucionais para gestão e facilitação de processo, tendo sido marcado como ponto principal a fraca ou a quase inexistência de inclusão da sociedade civil no processo de elaboração de políticas no contexto nacional ou local.

Porque as acções do poder público são centralizadas, pouco transparentes e muitas vezes interpretadas como paliativas, é fundamental que se compreenda a formulação das políticas públicas, para que haja a percepção da existência do planeamento no sector público moçambicano.

Nisso, políticas públicas afectam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, raça, religião ou nível social. Com o aprofundamento e a expansão da democracia, as responsabilidades do representante do povo se diversificaram. Hoje, é comum dizer que sua função é promover o bem-estar da sociedade. “Nosso maior valor e a saúde”. O bem-estar da sociedade está relacionado a acções bem desenvolvidas e à sua execução em áreas como saúde, educação, meio ambiente, habitação, assistência social, lazer, transporte e segurança, ou seja, deve-se contemplar a qualidade de vida como um todo.

E é a partir desse princípio que, para atingir resultados satisfatórios em diferentes áreas, os governos se servem das políticas públicas. Os governos nacionais, ou municipais com a participação, directa ou indirecta, de entes

públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou económico garantiriam a eficácia das políticas públicas que correspondem a direitos assegurados na Constituição.

Um programa dado a um município que esteja beneficiando seu bairro, por exemplo, é uma política pública. A educação, a saúde, o meio ambiente e a água são direitos universais, assim, para assegurá-los e promovê-los estão garantidas pela Constituição as políticas públicas de educação e saúde.

O imperativo tecnológico não é consequência do imperativo ético, ou vice-versa. A instilação sistemática de tecnologia, incomportável para o bolso dos cidadãos e dos Estados, desproporcionada, leva ao caos o sistema como um todo.

Portanto, a concepção, estratégias e implementação das políticas de saúde no combate a malária só podem conhecer sua eficácia se se tomar em conta a natureza do problema a solucionar e serem direccionados para a sociedade civil. Isso só poderá ser possível se for garantida a participação dessa mesma sociedade e seus actores, pois a esses está reservado o direito a saúde como fundamental ao invés de se importar políticas como forma de responder a imposição da comunidade internacional para garantir o financiamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMMCJ. (2008). **Processo de Elaboração e Desenvolvimento de Políticas e Leis em Moçambique.**

ARAÚJO, M. G. M.de. (2005) **O Sistema das Aldeias Comuns em Moçambique:** Transformações na Organização do Espaço Residencial e Produtivo. Lisboa.

ARAÚJO, I. S. de. (2007). **Comunicação e Saúde.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

AZEVEDO C.S (1993). **Gerência hospitalar:** a visão dos directores de hospitais públicos do município do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. Instituto de Medicina Social, Universidade Federal do Rio Janeiro.

BARDIN, L. (2004). **Análise de Conteúdo** (3ª. ed.). Lisboa: Edições 70.

BRITO, F.M & Ferreira, N.L. (2006). **A Importância da Auditoria Interna Hospitalar na Gestão dos Custos Hospitalares.** Graduação em Ciências Contábeis, pela Universidade Católica de Brasília.

BORBA, V. R.; Olívia, T. C. (2006). **Teoria geral de administração hospitalar:** estruturação e evolução do processo de gestão hospitalar. Rio de Janeiro: Qualitymark.

- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (2008). **Metodologia de investigação**. Guia para auto-aprendizagem. (2ª ed.) Lisboa.
- CHERUBIN, N. A. (2002). **Administração hospitalar**: fundamentos. (3ª ed.) São Paulo: Loyola.
- DY, T. R. (2005). **Understanding Public Policy** (11ªed.). New jersey: Pearson PrenticeHall.
- DÍAZ, A. S. (2003). **Avaliação da Qualidade de Aprendizagem Científica**. Edições Asa ISBN.
- FLEURY, S; OUVERNEY, A. M. (2008). Política de Saúde: Uma Política Nacional. *In*: Giovanella, *et al.* (Org). **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- FOUCAULT, M. (1981). **Perspectiva do poder Médico**. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- GIL, A. C. (1999). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas.
- GIL, A. C. (2007). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- ISAP. **Tradução de Ana Ramires**, São Paulo.
- INE (2005). **Perfil da Cidade de Nampula**. Maputo.
- LEFREVE, F.;LEFREVE, A. M. C.(2004). **Promoção de Saúde**: a negação da negação. Rio de Janeiro: Vieira &Lent.
- LOBATO, L DE V. C; GIOVANELLA, L. (2008). Sistemas de Saúde: origens, componentes e dinâmica. *In*: Giovanella, L. *et al.* (Org). **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- MASC.(2010) **Governança e Políticas Públicas em Moçambique**. Maputo: Publicações Escola de Governo.
- MAUDONNET, R.B. (1988). **Administração Hospitalar**: introdução à administração hospitalar.(1ª ed.) RJ: Cultura Médica,
- MEDICI, A.C.; MARQUES, R.M. (1996). Sistemas de custo como instrumento de eficiência e qualidade dos serviços de saúde.**Cadernos Fundap**. Rio de Janeiro: FGV.
- MISAU, (1997). **Diploma Ministerial 94/67 de 22 de Outubro**. Maputo.
- MENDES, E.V. (2002). **A atenção primária à saúde**. Fortaleza. Escola de Saúde Pública do Ceará.
- MURTA, G. F. (Org) (2009). **Dicionário Brasileiro de Saúde**. (3ª ed). São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora.

NOGUEIRA, R. P. (1994). **Perspectivas da qualidade em saúde**; Rio de Janeiro Qualitymark.

ORGANIZACAO MUNDIAL DA SAUDE, (2010). **Ação sobre os Determinantes Sociais da Saúde**: Aprendendo com Experiencias Anteriores. Disponível em <http://www.determinantes.fiocruz.br/pdf/texto/T4-1_Marmott>, acesso em 10.10.2016.

PASQUINO, G, (2005). **Manual de Monitoria da governação**. Maputo: Marimbique - Conteúdos ePublicações, Lda.

PORTER, M. E.; Teisberg, E. O.(2007). **Repensando a saúde**. Estratégias para melhorar a qualidade e reduzir os custos. Porto Alegre: Bookman.

SAMPIERI, R. (2006). **Metodologia de Pesquisa**. (3ª edi.). São Paulo: McGrawHill.

SILVA, E. L. da, Menezes, E. M. (2001) **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. (3ª Ed), Florianópolis.

SEIXAS, M. S.; Melo, H. T. (2004). Desafios do administrador hospitalar. **Revista Gestão & Planejamento**, v. 1, n. 10.

SANTOS, A da S. (2007). Gestão em Atenção Primária a Saúde e Enfermagem: Reflexão e Conceitos Importantes. *In*: Santos, A. da S; Miranda, S. M. R. Camargo de (Org.). **A Enfermagem na Gestão em Atenção Primária à Saúde**. Barueri, SP: Manole.

SEN, A. (2010). **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Cia. das Letras.

COLAPSO EM SALA DE AULA: A URGÊNCIA DA INTEGRAÇÃO ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO PARA QUE A DOCÊNCIA SOBREVIVA

Elke Maciel Nóbrega Arruda¹

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro atravessa uma crise estrutural silenciosa, marcada pelo adoecimento de professores, pela precarização das condições de trabalho e pela ampliação das demandas emocionais e sociais atribuídas à escola. O ambiente escolar, concebido como espaço de construção do conhecimento e desenvolvimento humano, passou a somatizar funções que extrapolam os limites pedagógicos, fazendo com que o professor tenha que ser também um agente multifuncional responsável não somente por ensinar, mas como mediador de conflitos familiares, acolhimento emocional e intervir em questões relacionadas à saúde mental dos estudantes.

Existem dados recentes que transparecem a gravidade do quadro. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2019), o Brasil é o país com maior número de professores afetados pela Síndrome de *Burnout* na América Latina, atingindo aproximadamente 30% dos docentes da educação básica. Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2021) afirmam que 42% dos professores brasileiros já consideraram deixar a carreira por conta do esgotamento emocional.

Nesse triste cenário, observa-se o aumento significativo de afastamentos dos profissionais e seu sofrimento psíquico, evidenciando um contexto de colapso progressivo da profissão. Conforme Codo (1999, p. 67), “o desgaste emocional no trabalho docente está diretamente relacionado à sobrecarga afetiva e à ausência de suporte institucional adequado”. Paralelamente, Nóvoa (2009, p. 31) alerta que “a desvalorização histórica do magistério brasileiro fragiliza as políticas públicas voltadas à proteção da saúde docente”.

Diante disso, nesse capítulo a proposta é a de refletir criticamente acerca da crise contemporânea da docência, defendendo a necessidade emergencial de

¹ Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga e Psicanalista. Especialista em ABA e Neurodiversidade. Graduada em Letras, Pedagogia e Publicidade e Propaganda. E-mail: [elke.psicopedagogia@gmail.com].

integração entre Saúde e Educação no ambiente escolar. Parte-se portanto das seguintes hipóteses:

1. O adoecimento docente não decorre somente da sobrecarga das funções pedagógicas, mas da inexistência de equipes multidisciplinares capazes de subsidiar suporte técnico, emocional e institucional.

2. A implantação de Núcleos Integrados de Saúde Educacional reduziria significativamente os índices de *burnout* e afastamentos dos profissionais da educação.

O objetivo geral é abrir espaço para discussão dos impactos causados pela sobrecarga emocional e funcional dos professores, bem como defender a criação e implementação de políticas públicas integradas entre os setores da Educação e Saúde dentro da escola.

Como objetivos específicos, busca-se:

- (a) Traçar o perfil do adoecimento docente na educação básica brasileira;
- (b) Avaliar a relação entre ausência de suporte técnico e esgotamento profissional;
- (c) Propor direcionamento e orientação para a efetivação de equipes interdisciplinares no ambiente escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA E SUAS EXIGÊNCIAS AO EDUCADOR

Nessas últimas décadas, a escola deixou de exercer somente sua função pedagógica para tornar-se espaço para discussão/resolução de muitas demandas sociais. Questões relacionadas à violência, vulnerabilidade social, transtornos do neurodesenvolvimento, sofrimento emocional infantil e desestruturação familiar passaram a fazer parte do cotidiano no ambiente escolar, exigindo dos professores competências para as quais, não receberam formação.

Freire (1996, p. 25) diz que “ensinar exige compromisso humano, escuta e sensibilidade”; entretanto, o autor também reconhece que a prática docente necessita de condições estruturais minimamente consistentes para acontecer de maneira ética e saudável. Quando o professor é submetido à pressão emocional sem suporte institucional, acontece um processo progressivo de desgaste físico e principalmente mental.

A difícil realidade das escolas públicas brasileiras deixa muito claro que os docentes estão sobrecarregados por burocracias excessivas, preenchimento de relatórios, cobranças institucionais, metas de desempenho e gerenciamento constante de conflitos. Em muitos casos, o tempo destinado ao planejamento pedagógico torna-se secundário diante de tantas demandas administrativas

e emocionais que recaem sobre a profissão. Estudo de Assunção e Oliveira (2021) demonstrou que professores de ensino fundamental dedicam, em média, 12 horas semanais a atividades burocráticas não pedagógicas mas isso ainda é pouco diante dos relatos dos profissionais.

2.2 O ADOECIMENTO DOCENTE COMO REFLEXO DE UMA CRISE SISTÊMICA

Esse sofrimento dos educadores não pode ser entendido de modo isolado ou individualizado. Trata-se de um fenômeno estrutural, diretamente proporcional à ausência de políticas públicas integradas entre os setores da Educação e Saúde.

O *burnout*, reconhecida pela OMS (CID-11, código QD85), caracteriza-se pelo esgotamento físico e emocional decorrente do estresse crônico relacionado ao trabalho. Entre professores, os sintomas incluem ansiedade, desmotivação, sensação de incapacidade, exaustão e como consequência os afastamentos tornam-se cada vez mais frequentes. De acordo com Carlotto e Câmara (2019, p. 112), “a prevalência de *burnout* entre docentes da rede pública pode chegar a 35%, índice superior ao de muitas outras profissões de muita exigência emocional”.

A escola passou a receber estudantes com condições cada vez mais complexas, isso inclui dificuldades e transtornos de aprendizagem, transtornos emocionais, atrasos no desenvolvimento da linguagem, questões comportamentais e necessidades relacionadas à neurodiversidade e processo inclusivo. Entretanto, na maioria das instituições públicas brasileiras, não existe equipe técnica capaz de atender tais necessidades. Dados do Censo Escolar (INEP, 2022) indicam que apenas 18% das escolas públicas possuem psicólogo escolar e 23% possuem assistente social, percentuais muito aquém do necessário.

Nesse contexto, o professor acaba se ocupando, de forma improvisada, de funções que deveriam ser desempenhadas por especialistas de suas respectivas áreas. É comum que docentes assumam responsabilidades relacionadas ao acolhimento psicológico, identificação de transtornos, mediação familiar e intervenções comportamentais, sem formação específica para tais atribuições.

Saviani (2008, p. 287) afirma que “a precarização da educação está profundamente ligada à ausência de investimentos estruturais e à transferência de responsabilidades sociais para a escola sem o devido suporte técnico”. Assim sendo, o sistema da educação brasileira traz um paradoxo: a exigência de resultados significativos para a aprendizagem e ao mesmo tempo em que negligencia as condições mínimas para que esses resultados sejam possíveis de alcançar.

Além disso, a ruptura da parceria entre família e escola aumenta ainda

mais a sobrecarga docente. Muitas famílias, igualmente impactadas pelas exigências econômicas e emocionais dos dias atuais, encontram-se fragilizadas em seu papel de educar, terceirizando à escola funções relacionadas à formação emocional e comportamental dos filhos (Dessen & Polónia, 2020).

2.3 A URGÊNCIA DA INTEGRAÇÃO ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO

Diante dessa condição, torna-se evidente que soluções superficiais, pautadas exclusivamente em discursos motivacionais ou formações rápidas, não são suficientes para enfrentar a crise do nosso atual sistema educacional. A superação desse colapso exige mudanças estruturais bem mais profundas.

Uma das principais medidas consiste no desenvolvimento e implementação de Núcleos Integrados de Saúde Educacional (NISE) dentro das escolas públicas. Esses núcleos deveriam ser compostos por:

- Psicólogos escolares para intervenções preventivas em saúde mental de professores e estudantes;
- Psicopedagogos e neuropsicopedagogos para identificação precoce de barreiras de aprendizagem;
- Fonoaudiólogos para prevenção e intervenção em dificuldades de linguagem oral e escrita;
- Assistentes sociais para articulação entre escola, família e comunidade.

A presença desses profissionais iria tornar possível a construção de ambientes emocionalmente seguros, capaz de reduzir a sobrecarga docente e a melhoria dos indicadores de aprendizagem. Experiências internacionais, como o programa School-Based Mental Health Services nos Estados Unidos (Atkins *et al.*, 2017), demonstram excelentes resultados onde a integração entre saúde e educação reduz em até 40% os afastamentos por transtornos mentais entre professores.

Além da atuação multidisciplinar, torna-se indispensável investir na valorização concreta da profissão docente. Isso inclui:

- Melhores condições salariais (equiparação a outras carreiras de nível superior);
- Redução da sobrecarga burocrática (limitação de horas semanais para tarefas administrativas);
- Formação continuada para qualificação e orientação, com ênfase em saúde emocional e manejo de crises;
- Políticas públicas de cuidado à saúde mental dos professores, como acompanhamento psicológico gratuito e licenças para tratamento.

A formação universitária também necessita de revisão em caráter

emergencial. Cursos das áreas da Educação e Saúde ainda permanecem excessivamente fragmentados, dificultando práticas interdisciplinares futuras. A aproximação entre essas áreas durante a formação inicial com disciplinas compartilhadas, estágios intersetoriais e projetos conjuntos pode e deve representar um passo essencial para a construção de redes de cuidado mais eficientes dentro das instituições escolares.

3. CONCLUSÃO

A crise da carreira docente não constitui um fenômeno isolado, mas o reflexo de um modelo educacional estruturalmente sobrecarregado e insuficiente para responder às demandas da contemporaneidade. O adoecimento crescente dos professores evidencia o esgotamento de um sistema que transfere à escola responsabilidades emocionais, sociais e clínicas sem fornecer suporte técnico adequado.

Este estudo demonstrou que o sofrimento docente está diretamente ligado à ausência de equipes multidisciplinares capazes de compartilhar responsabilidades no cuidado integral dos estudantes e no suporte aos profissionais da educação.

Dessa forma, confirmam-se as hipóteses inicialmente propostas:

- (1) o adoecimento docente é, em grande medida, decorrente da falta de integração entre Saúde e Educação;
- (2) a implementação de Núcleos Integrados de Saúde Educacional representa uma estratégia plausível e necessária para reverter esse quadro.

A criação dessas políticas públicas integradas, associada à valorização efetiva dos professores e à construção de ambientes escolares interdisciplinares, mostra-se fundamental para enfrentar o colapso progressivo da educação contemporânea. Recomenda-se, como desdobramento prático:

- A criação de uma lei federal instituindo os NISE como obrigatórios em escolas com mais de 300 alunos;
- A destinação de recursos do Fundeb para contratação de equipes multidisciplinares;
- A inclusão do tema “saúde mental docente” nos currículos de pedagogia e licenciaturas.

Caso mudanças estruturais não sejam realizadas na próxima década, o sistema educacional enfrentará não apenas a escassez de profissionais qualificados, mas também o aprofundamento das desigualdades sociais e do adoecimento coletivo dentro das escolas. A educação necessita, urgentemente, deixar de sobreviver apenas por esforço individual dos professores e passar a ser

sustentada por redes institucionais de cuidado, suporte técnico e responsabilidade compartilhada.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. **Trabalho docente e saúde: o sofrimento dos professores na rede pública brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e238754, 2021.
- ATKINS, M. S. *et al.* **School-based mental health services: a review of the evidence**. Annual Review of Clinical Psychology, v. 13, p. 379-406, 2017.
- CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Prevalência da síndrome de *burnout* em professores da educação básica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 35, e3542, 2019.
- CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 30, e3024, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa sobre condições de trabalho docente no Brasil**. São Paulo: FCC, 2021.
- INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2022.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças – CID-11**. Genebra: OMS, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

ZOOLOGIA CULTURAL NO ENSINO DE CIÊNCIAS: O POTENCIAL PEDAGÓGICO DA ZONÍMIA POPULAR COMO PONTE ENTRE SABERES TRADICIONAIS E CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Elidiomar Ribeiro Da-Silva¹

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências no contexto brasileiro convive com o desafio permanente de dialogar com os conhecimentos que os estudantes trazem de sua experiência extraescolar, muitos oriundos de tradições orais. Entre esses conhecimentos, destacam-se os relacionados à fauna, expressos em nomes vernáculos, representações sistematizadas e classificações empíricas transmitidas intergeracionalmente. Tais saberes constituem objeto da Etnozootologia, campo dedicado ao estudo das relações entre seres humanos e animais em diferentes contextos culturais, incluindo sistemas de classificação, usos e significados (POSEY, 1983). No ambiente escolar, porém, são frequentemente ignorados ou reduzidos a equívocos conceituais, aprofundando a distância entre a ciência ensinada e a realidade vivida, com prejuízos ao engajamento e ao potencial formativo (FREIRE, 1996).

A Zoologia Cultural emerge como campo complementar que investiga as relações humano-animal para além da Biologia, incorporando dimensões simbólicas, sociais e comunicacionais (DA-SILVA; COELHO, 2016; DA-SILVA, 2018). Nesse âmbito, a zoonímia – estudo dos nomes populares em sua interface com sistemas classificatórios e práticas culturais – atua como porta de entrada heurística para o universo dos saberes etnozoológicos, conectando percepção sensorial à memória ecológica coletiva (BERLIN, 1992).

O presente texto tem como objetivo examinar o potencial pedagógico da zoonímia popular como dispositivo didático para promover o diálogo entre saberes científicos e tradicionais no ensino de Ciências. Especificamente, busca-se: (a) caracterizar as contribuições da Zoologia Cultural e da Etnozootologia para

¹ Doutor em Zoologia, professor e pesquisador do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: elidiomar.silva@unirio.br.

a compreensão dos sistemas classificatórios populares; (b) analisar exemplos de zoonímia brasileira à luz de conceitos cognitivos e taxonômicos; e (c) propor estratégias pedagógicas viáveis para a sala de aula.

1. DESENVOLVIMENTO

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-exploratória, baseada em revisão bibliográfica narrativa crítica. O corpus foi constituído por obras seminais de Etnozoologia e Etnobiologia (POSEY, 1983; ATRAN, 1990; BERLIN, 1992; ELLEN, 1993), educação científica (FREIRE, 1996; CHASSOT, 2003; MORTIMER; SCOTT, 2003; SASSERON; CARVALHO, 2011; CARVALHO, 2014) e produções nacionais sobre Zoologia Cultural (DA-SILVA; COELHO, 2016; DA-SILVA, 2018). A seleção priorizou textos que estabelecem interlocução entre sistemas classificatórios populares e ensino de Ciências. A análise foi realizada por meio de análise temática (BARDIN, 2016), buscando identificar convergências, tensões e implicações pedagógicas entre os campos. Embora não seja uma revisão sistemática, procurou-se garantir equilíbrio entre perspectivas universalistas e contextualistas. Por seu caráter conceitual, o estudo não envolveu coleta ou análise empírica de dados.

1.1 ZOOLOGIA CULTURAL, ETNOZOOLOGIA E SISTEMAS CLASSIFICATÓRIOS

A Zoologia Cultural examina como os seres humanos percebem, classificam e atribuem significados aos animais, ampliando a Zoologia tradicional com dimensões simbólicas e sociais. Dialoga diretamente com a Etnozoologia, com ênfase nas mediações culturais e comunicacionais (DA-SILVA; COELHO, 2016). Pesquisas etnobiológicas demonstram que os sistemas classificatórios tradicionais possuem organização interna consistente, ancorada em critérios morfológicos, comportamentais e ecológicos (BERLIN, 1992). Embora não devam ser reduzidos a “erros” ou “distorções” conceituais (posição comum em abordagens deficitárias), os sistemas classificatórios populares não são equivalentes ao conhecimento científico. Eles representam formas autônomas e culturalmente adaptadas de ordenamento do mundo natural, com coerência interna própria (POSEY, 1983; ELLEN, 1993).

Adota-se aqui uma perspectiva integradora que reconhece tanto os aspectos cognitivos universais destacados por Berlin (1992) quanto o caráter contextual e simbólico enfatizado por Ellen (1993). Os nomes populares funcionam como expressões linguísticas dessas arquiteturas cognitivas. A interpretação desses sistemas divide os autores: Berlin (1992) ressalta estruturas

cognitivas relativamente universais; Ellen (1993) enfatiza o caráter contextual. Não obstante, aqui é adotada uma perspectiva que reconhece os nomes populares simultaneamente como manifestações de processos perceptivos compartilhados e construções mediadas culturalmente.

1.2 ZONÍMIA, COGNIÇÃO E EXPERIÊNCIA

A classificação dos seres vivos apoia-se em padrões cognitivos que emergem da percepção de regularidades (ATRAN, 1990; BERLIN, 1992), sendo dinâmica e adaptativa conforme variações ecológicas e sociais (ELLEN, 1993). Essa dupla dimensão confere à zoonímia potencial pedagógico singular. Exemplos brasileiros ilustram esse potencial. O termo “muriçoca”, comum no Nordeste brasileiro, agrupa diferentes espécies de mosquitos (Diptera) por características funcionais compartilhadas – tamanho reduzido, zumbido, picada incômoda (Figura 1). Esse agrupamento popular permite discutir, em sala de aula, diversidade críptica e especiação.

Figura 1. O mosquito (ou muriçoca) *Aedes aegypti* (Linnaeus, 1762).



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mosquito_Aedes_aegypti.jpg; foto de Kmaluhia – licença *Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International*.

O termo “cobra-cega” também ilustra bem essa dinâmica. Popularmente, designa répteis anfisbenídeos (*Amphisbaenia*) (Figura 2) e, eventualmente, cobras (Serpentes) de pequeno porte, reunindo organismos por semelhança morfológica (corpo alongado, olhos reduzidos ou ocultos). Do ponto de vista científico, trata-se de uma categoria polifilética, reunindo organismos que compartilham homoplasias (semelhanças por convergência adaptativa) e não parentesco filogenético próximo. Esse contraste permite ao professor trabalhar conceitos centrais da Biologia contemporânea, tais como: diferença entre similaridade fenotípica e filogenia, importância das sinapomorfias e o papel da evolução convergente, tornando o ensino de sistemática mais concreto e investigativo.

Figura 2. Amphisbaenia.



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amphisbaenia.JPG>; foto de Mario Modesto – licença *Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported*.

Outros exemplos brasileiros reforçam o potencial heurístico da zoonímia. O termo “raposa” é comumente aplicado, em diversas regiões do Brasil, a canídeos de médio porte, notadamente *Cerdocyon thous* (Linnaeus, 1766) (Carnivora: Canidae), a raposa-do-mato ou cachorro-do-mato (Figura 3). Popularmente, o nome agrupa animais por características ecológicas e comportamentais compartilhadas, como hábito crepuscular/noturno, pelagem avermelhada e dieta oportunista, gerando uma categoria funcional que transcende limites taxonômicos estritos. Em sala de aula, esse exemplo permite discutir adaptações ao ambiente, nicho ecológico e o impacto antrópico sobre carnívoros silvestres, conectando Zoologia com questões de conservação do Cerrado e da Mata Atlântica.

Figura 3. *Cerdocyon thous* (Linnaeus, 1766).



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cerdocyon_thous,_Pousada_Rio_Claro.jpg; foto de Bernard Dupont – licença *Creative Commons Attribution-Share Alike 2.0 Generic*.

Da mesma forma, o nome “sapo-boi” (ou sapo-cururu) designa vários anuros de grande porte, especialmente espécies do gênero *Rhinella* Fitzinger, 1826 [*R. marina* (Linnaeus, 1758), *R. icterica* (Spix, 1824), entre outras] (Figura 4). A denominação popular deriva do tamanho robusto e do coaxar grave, que lembra o mugido de um boi. Do ponto de vista científico, trata-se de uma categoria polifilética que reúne espécies com convergências morfológicas e ecológicas (pele seca com glândulas paratoides proeminentes, hábitos terrestres). Esse agrupamento abre espaço para explorar temas como plasticidade fenotípica, invasão biológica (*R. marina* é espécie exótica em vários países), toxinas cutâneas e relações entre vocalização, reprodução e seleção sexual. Em ambos os casos, os nomes populares não são aleatórios: refletem observação atenta do ambiente e servem como pontos de ancoragem para a construção de conceitos científicos mais complexos.

Figura 4. *Rhinella marina* (Linnaeus, 1758).



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cane_Toad_%28Rhinella_marina%29_adult_female_%2810385377414%29.jpg; foto de Bernard Dupont – licença *Creative Commons Attribution-Share Alike 2.0 Generic*.

2. APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA ZONÍMIA

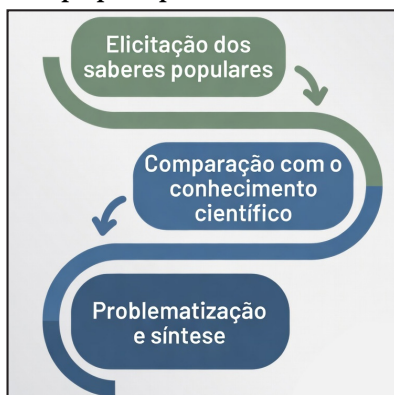
A zoonímia pode ser integrada à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), especialmente nas competências de “Compreender fenômenos naturais e sociais” e “Pensamento crítico e criativo”. Sugere-se uma sequência didática em três momentos (Figura 5):

Elicitação: levantamento coletivo dos nomes populares conhecidos pelos estudantes e registro em mapa conceitual ou tabela.

Comparação: confrontação entre classificação popular e nomenclatura/taxonomia científica, identificando critérios utilizados em cada sistema.

Problematização e síntese: discussão crítica das lógicas subjacentes, limites e complementaridades, com ênfase na natureza histórica e cultural da ciência.

Figura 5. Sequência didática proposta para o uso da Zoonímia no ensino de Ciências.



Fonte: elaboração própria, 2026.

Exemplos como muriçoca, cobra-cega, raposa e sapo-boi (Figura 6) podem servir como casos disparadores para discussões sobre vetores de doenças, biodiversidade críptica e evolução.

Figura 6. Comparação entre sistemas classificatórios popular e científico dos exemplos utilizados neste texto.

Muriçoca	Cobra-cega	Raposa	Sapo-boi
Diptera	Amphisbaenia; Serpentes	<i>Cerdocyon thous</i> e outros	<i>Rhinella</i> e outros

Fonte: elaboração própria, 2026.

3. CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

A integração entre saberes populares e científicos favorece uma educação mais crítica e inclusiva, em consonância com os princípios freireanos de respeito aos saberes do educando (FREIRE, 1996). Em sala de aula, essa integração concretiza-se por meio de abordagens dialógicas que estimulam a negociação de significados entre professores e alunos (MORTIMER; SCOTT, 2003). Ao tomar os conhecimentos culturais dos estudantes como ponto de partida legítimo, o ensino torna-se mais significativo e revela a ciência como processo histórico, social e culturalmente situado.

4. LIMITAÇÕES E DESAFIOS DA ABORDAGEM

Apesar dos potenciais apontados, a incorporação da zoonímia e da Zoologia Cultural no ensino de Ciências enfrenta importantes limitações. Em primeiro lugar, a diversidade regional brasileira implica grande variabilidade nos

nomes populares, o que exige do professor conhecimento local ou disposição para investigar os saberes da comunidade onde atua – exigência nem sempre viável em contextos de alta rotatividade docente ou formação inicial deficitária. Em segundo lugar, existe o risco de relativismo epistemológico ingênuo: ao valorizar os saberes populares, pode-se inadvertidamente reforçar crenças incompatíveis com o conhecimento científico (ex.: usos medicinais incorretos ou interpretações místicas que conflitam com aspectos de saúde pública e conservação).

É fundamental manter clara a distinção entre coerência interna dos sistemas populares e validade científica. Por fim, faltam materiais didáticos sistematizados, estudos empíricos de larga escala sobre o impacto dessas abordagens e formação docente específica. Sem esses elementos, as propostas correm o risco de permanecerem como boas intenções isoladas. Pesquisas de intervenção e estudos de caso longitudinais são, portanto, urgentes para avaliar a efetividade, os obstáculos práticos e os resultados de aprendizagem em diferentes contextos (urbanos, rurais, indígenas e quilombolas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os nomes populares de animais revelam sistemas classificatórios complexos que articulam cognição, cultura e experiência ecológica. A Zoologia Cultural, ao estudá-los, oferece um referencial teórico-metodológico potente para superar a dicotomia entre ciência escolar e saberes tradicionais. A incorporação crítica da zoonímia no ensino de Ciências contribui para uma educação mais significativa, inclusiva e contextualizada, alinhada aos princípios freireanos e aos pressupostos da alfabetização científica crítica. No entanto, trata-se de um campo ainda em consolidação no contexto brasileiro. Estudos empíricos que avaliem o impacto dessas abordagens em diferentes realidades escolares (urbanas, rurais, indígenas) são necessários para validar e refinar as proposições aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

- ATRAN, S. **Cognitive foundations of natural history: towards an anthropology of science**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERLIN, B. **Ethnobiological classification: principles of categorization of plants and animals in traditional societies**. Princeton: Princeton University Press, 1992.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 maio 2026.

CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

DA-SILVA, E. R. **Retrospectiva 2018**: o ano de consolidação da Biologia Cultural – e jamais isso foi tão necessário. *A Bruxa*, v. 2, n. 6, p. 1-8, 30 dez. 2018. Disponível em: https://www.revistaabruxa.com/_files/ugd/b05672_caed59f3b0564808a980d9ea787cbd89.pdf. Acesso em: 4 maio 2026.

DA-SILVA, E. R.; COELHO, L. B. N. Zoologia Cultural, com ênfase na presença de personagens inspirados em artrópodes na cultura pop. *In*: DA-SILVA, E. R.; PASSOS, M. I. S.; AGUIAR, V. M.; LESSA, C. S. S.; COELHO, L. B. N. (eds.). **Anais do III Simpósio de Entomologia do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 24-34. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/302570904_ZOOLOGIA_CULTURAL_COM_ENFASE_NA_PRESENCIA_DE_PERSONAGENS_INSPIRADOS_EM_ARTROPODES_NA_CULTURA_POP. Acesso em: 4 maio 2026.

ELLEN, R. **The cultural relations of classification**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

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

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. **Meaning making in secondary science classrooms**. Maidenhead: Open University Press, 2003.

POSEY, D. A. Indigenous knowledge and development: an ideological bridge to the future. **Ciência e Cultura**, v. 35, n. 7, p. 877-894, 1983.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica**: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE: ENTRE A TEORIA E OS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO COM EQUIDADE ÀS CRIANÇAS QUILOMBOLAS

*Kátia Regina Motti*¹

*Manuela Areias Costa*²

INTRODUÇÃO

O Currículo Escolar tem gerado debates e retratado diversas vertentes no campo da pedagogia. Não se trata de tema recorrente, mas de assunto que deve permear as discussões quando se fala em qualidade da educação. Essa trajetória tem refletido diferentes pontos de vistas, ideologias e valores que permeiam os períodos desde o Brasil Colônia até os dias atuais.

Reis e Oliveira (2018), apontam que:

[...] refletir sobre currículo é pensar, por um lado, em projeto de nação, em formação humana, em concepção de homem e de sociedade, em diversidade e pluralidade social e linguística, em preparação para o mundo do trabalho e para a inserção crítico-cidadã no mundo em que vivemos, dentre outras temáticas que se constituem embates, tensões e dilemas nessa área ou campo do conhecimento. Mas, por outro, é pensar no dia-a-dia do trabalho das escolas e dos professores, pois o currículo é elemento basilar do processo ensino-aprendizagem, expresso por meio de conteúdos, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências diversas, decorrente da ação teórico-prática e didático-pedagógica dos professores. (Reis; Oliveira, 2018, p. 01).

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - ProfEduc/UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande, MS. E-mail: katiamotti15@gmail.com.

2 Professora Adjunta da disciplina de Patrimônio Cultural da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), atuando no Curso de Licenciatura em História, no ProfHistória/UEMS - Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de História, no qual ocupa a função de coordenadora do programa, e no ProfEduc/UEMS - Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação. E-mail: manuela.costa@uems.br.

Na educação infantil, conforme o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), “o currículo é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009), podendo contribuir para a construção da identidade das crianças.

Segundo Silva (2012), o currículo não é um mero instrumento neutro de ensino, mas um espaço de disputas e negociações sociais, onde diferentes grupos buscam representatividade e reconhecimento. Essa perspectiva é fundamental para compreender a importância de um currículo que valorize as vivências das comunidades quilombolas, permitindo que suas tradições, histórias e saberes sejam integrados ao ambiente escolar.

Candau (2020) reforça essa visão ao abordar a educação intercultural, destacando que currículos que ignoram a diversidade acabam por reforçar desigualdades e invisibilizar identidades culturais.

O presente estudo tem como objetivo analisar as diferentes abordagens teóricas do currículo, bem como os documentos normativos que orientam a educação infantil no Brasil. Busca-se investigar de que maneira as políticas educacionais reconhecem e contemplam as particularidades das comunidades quilombolas, garantindo que as crianças desses territórios tenham acesso a uma formação que respeite suas identidades. Além disso, pretende-se examinar a presença – ou a ausência – da temática quilombola nos currículos oficiais, verificando se há esforços reais para tornar o ensino mais inclusivo e representativo.

A relevância desse estudo se justifica pela urgência de uma educação que valorize a diversidade cultural e proporcione oportunidades equitativas para todos os grupos sociais. Como destaca Gomes (2020), a invisibilização das populações quilombolas no currículo escolar perpetua desigualdades históricas e compromete a formação identitária das crianças.

A metodologia adotada nessa pesquisa é qualitativa e documental, baseada na revisão de literatura de materiais teóricos e normativos que abordam currículo e educação infantil quilombola. Silva (2022) aponta que estudos de cunho documental possibilitam análises aprofundadas das políticas educacionais, permitindo identificar avanços e desafios na implementação de propostas pedagógicas voltadas à equidade.

Este texto está estruturado em cinco seções principais. A introdução apresenta o tema e os objetivos do estudo. A primeira sessão discute as abordagens teóricas no campo do currículo, explorando diferentes perspectivas sobre identidade, diferença e diversidade. Em seguida, será abordado o currículo

na educação infantil no contexto brasileiro, considerando os documentos normativos que orientam essa etapa da escolarização. Na terceira sessão será analisada a relação entre currículo e diversidade, com foco na visibilidade das crianças quilombolas na educação infantil. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados da pesquisa e indicam caminhos para uma educação mais inclusiva e representativa.

1. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS NO CAMPO DO CURRÍCULO

O currículo não é apenas um conjunto de conteúdos organizados para ser ensinado, mas sim um espaço de disputas, significados e representações. Conforme aponta Silva (2012), ele se configura como um território contestado, onde diversas forças sociais, culturais e políticas interagem para definir o que deve ser ensinado e aprendido. Essa visão desafia a ideia tradicional de currículo como algo neutro e técnico, destacando seu papel na construção de identidades e na reprodução ou contestação de desigualdades.

Para Silva (2003) existem três notórias teorias curriculares: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. As teorias tradicionais associam as disciplinas curriculares a uma questão puramente mecânica com o currículo resumindo-se a uma listagem de conteúdos que devem ser ensinados pelo professor e aprendidos pelos alunos. Há uma grande ênfase na importância do conhecimento, da aprendizagem, da metodologia, da avaliação e da organização curricular.

A segunda corrente, a das teorias críticas, fundamenta-se nas teorias marxistas e no conjunto de ideias da Teoria Crítica defendida por Max Korkeimer e Theodor Adorno, bem como nas ideias de Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Defendem que escola e educação seriam instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Nessa visão o currículo estaria vinculado aos interesses e conceitos das classes dominantes, nas relações de poder e não fundamentado no contexto dos grupos sociais subordinados. Dessa forma, o currículo além do conhecimento deveria assegurar às pessoas visão libertadora e crítica que lhes permitisse usufruir da cultura e das garantias sociais.

A terceira perspectiva abarca as teorias pós-críticas que surgiram nas décadas de 1970 e 1980, e enfatizam que mais do que as questões das classes sociais, é preciso ter como foco o sujeito, ou seja, mais do que a realidade social das pessoas é necessário compreender as diferenças étnicas, culturais, tratar questões de raça, de gênero, de orientação sexual, de inclusão social, entre outros. Assim, o currículo não poderia pactuar com questões que levassem os estudantes a não compreenderem as diferenças e diversidade dos indivíduos, pois deve levar em conta que não existe um conhecimento único e verdadeiro visto que o conhecimento se transforma, nas diferentes épocas e lugares.

As diferentes correntes teóricas abrem discussões profícuas e análises diversas sobre um elemento que carrega em si, o papel fundamental da escola: ensinar, instruir e formar cidadãos para uma dada sociedade, colocando o currículo em destaque pela relevância social de sua funcionalidade ou não.

A abordagem dos estudos culturais na educação tem sido essencial para entender o currículo como um espaço de poder e resistência. De acordo com Silva (2012), essa perspectiva permite analisar como as relações sociais e os discursos moldam a organização curricular, evidenciando disputas ideológicas e políticas dentro da escola.

A produção social do conhecimento e sua influência no currículo são discutidas por Santos (2023), que analisa a possibilidade de um currículo que dialogue com as realidades quilombolas e promova uma educação antirracista e destaca, ainda, que a escola pode atuar como um espaço de resistência e valorização das identidades afro-brasileiras.

Destaca-se a influência do movimento negro na construção de um currículo mais inclusivo, Gomes (2020) aponta a importância da valorização das epistemologias afro-brasileiras na educação. A presença da cultura e da história negra no currículo é essencial para promover uma educação antirracista, combatendo estereótipos e fortalecendo identidades afrodescendentes dentro e fora da escola.

Nesse sentido, o currículo pode ser compreendido como ferramenta de transformação social e deve ser pensado de maneira a contemplar as diferenças, permitindo que múltiplas identidades se expressem no ambiente escolar. Isso exige uma abordagem decolonial, capaz de questionar hierarquias de conhecimento e valorizar saberes historicamente marginalizados. (Candau, 2020). A diversidade cultural e a interculturalidade são aspectos centrais na discussão curricular contemporânea.

A relação entre o cotidiano e o currículo é fundamental para compreender como os processos educativos acontecem no dia a dia escolar. Alves (2020) enfatiza que o currículo não está restrito aos documentos normativos prescritos, mas se manifesta na interação entre alunos, professores e contextos sociais. Essa perspectiva traz à tona a importância de reconhecer os saberes que emergem da prática educativa, muitas vezes invisibilizados pelas diretrizes oficiais.

2. O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

O embasamento legal da Educação Infantil no Brasil inicia com a Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, perpassa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, pelos planos de educação

(PNE) em particular o que se encontra em vigência 2014-2024, pelos demais ordenamentos legais específicos da Educação Infantil.

Criada para regulamentar a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 dispõe que a educação infantil é a “primeira etapa da educação básica, voltada para o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos e deve-se preocupar com a educação da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Brasil, 1996). Destaca-se que com a Lei nº 10.639/03 de 2003 tornou-se obrigatório a inclusão no currículo do ensino fundamental e médio, o estudo da história e cultura afro-brasileira, não havendo referência à educação infantil, considerando que o currículo para essa etapa não se organiza por componentes curriculares como no ensino fundamental e médio.

Em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) estabelece orientações para as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 6 anos de idade, apresentando objetivos, conteúdos e orientações didáticas sem, no entanto, mencionar diretamente a Educação Infantil Quilombola, mas trazendo em seu Volume 3 – Conhecimento de mundo, a perspectiva de:

[...] contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. seu conceito destaca a valorização da cultura e a história do povo quilombola e deve ser levada em conta em qualquer contexto da educação. (Brasil, 1998, p. 9).

Em 2009, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009, de caráter mandatório que estabelece critérios para a oferta da educação infantil como a indissociabilidade entre cuidar e educar, as interações e a brincadeira como eixos norteadores do trabalho, e um currículo para as escolas,

[...] garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de suas experiências e possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade. (Brasil, 2009).

A LDBEN não discursa especificamente sobre a educação quilombola na Educação Infantil. Essa especificidade é tratada pela Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, enfatizando que:

Educação Escolar Quilombola compreende Educação Básica, em suas etapas e modalidades, quais sejam: **Educação Infantil**, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância. (Brasil, 2012, p. 1) (grifo nosso).

Especifica, ainda, que as diretrizes se destinam ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, bem como que a educação quilombola deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. (Brasil, 2012).

Por fim, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui e orienta a implantação de um planejamento curricular para todas as etapas da educação básica, trazendo objetivamente para a Educação Infantil visibilidade antes ausente no que tange ao aspecto curricular, com elementos indispensáveis para se organizar o trabalho pedagógico para essa etapa, quais sejam: os campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

No âmbito local, destaca-se que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS (SEMED) não possui orientações ou ordenamentos legais voltados especificamente para educação quilombola, muito embora o município possua uma escola quilombola: a Escola Municipal de Educação Infantil Tia Eva, localizada no território da comunidade quilombola – Comunidade Tia Eva.

Ressalta-se que as discussões sobre a relevância da Educação Infantil Quilombola por sua vez, começa a ganhar visibilidade a partir de 2010 na Conferência Nacional de Educação e o Primeiro Seminário Nacional de Educação Quilombola.

A Educação Infantil no Brasil tem sido alvo de intensas discussões acerca do currículo e suas implicações para o desenvolvimento das crianças. Andrade (2021) destaca que a infância não pode ser vista de maneira homogênea, pois há múltiplas formas de vivenciá-la, influenciadas por fatores históricos, culturais e sociais, sendo importante um currículo que valorize essas diferenças e possibilite que todas as crianças tenham acesso a uma educação justa e equitativa.

A concepção de currículo na Educação Infantil deve propor um diálogo entre os documentos normativos que regulam a prática pedagógica e as diversidades presentes nas escolas. O currículo, quando pensado de forma equitativa, precisa promover representatividade e combater desigualdades.

Silva (2022) ressalta que infâncias negras enfrentam desafios estruturais na escola, desde a invisibilização de suas culturas até o enfrentamento do racismo institucional.

A importância de uma abordagem intercultural no currículo da Educação Infantil é destacada por Candau (2020), pois a interculturalidade permite uma visão mais ampla sobre os processos educativos, favorecendo o diálogo entre diferentes culturas dentro da escola. Essa perspectiva contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

No que diz respeito ao currículo, “[...] devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos levando em conta, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.” (Brasil, 2012). Não se percebe essas orientações no documento elaborado pela Escola de Educação Infantil Tia Eva.

Ao pensar a educação infantil na perspectiva quilombola é preciso considerar um projeto de educação que leve em conta sua localização, sua história, a participação da comunidade, na preparação dos professores, na preservação das tradições e na valorização do conhecimento quilombola. Isso impõe alguns desafios haja vista o pouco referencial disponível a nível local.

3. CURRÍCULO E DIVERSIDADE: AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS E A VISIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo é um instrumento poderoso na construção das identidades das crianças quilombolas, podendo servir tanto para reforçar narrativas opressivas quanto para promover o reconhecimento e a valorização de suas culturas. Gomes (2020) enfatiza que a educação quilombola deve ser estruturada sobre princípios que garantam a preservação dos saberes ancestrais, incorporando a história do movimento negro ao ambiente escolar.

As pedagogias quilombolas carregam um imenso potencial para transformar a educação e combater desigualdades estruturais. Segundo Jesus (2020), é fundamental que a equidade na infância seja construída a partir de metodologias que dialoguem com o cotidiano das comunidades tradicionais. A escola deve ser um espaço de acolhimento e empoderamento, oferecendo conteúdos que tenham relevância para a realidade das crianças quilombolas.

A educação quilombola não se limita ao ambiente escolar, pois está intrinsecamente conectada aos territórios tradicionais onde essas comunidades vivem. Silva (2021) destaca a importância de compreender os saberes locais como elementos fundamentais na construção de um currículo que dialogue

com a realidade das crianças quilombolas. Os conhecimentos transmitidos pelas famílias e comunidades devem ser integrados às práticas escolares, evitando que a educação formal se distancie das experiências vividas pelas crianças.

A escola antirracista é uma necessidade urgente para garantir que crianças quilombolas tenham acesso a uma educação de qualidade que reconheça suas identidades. Santos (2023) propõe um modelo curricular que priorize o enfrentamento do racismo estrutural por meio da inclusão de referências afrocentradas nos materiais pedagógicos. Não basta apenas falar sobre diversidade no currículo; é preciso incorporar narrativas que resgatem a luta histórica dos quilombolas e demonstrem a riqueza de seus conhecimentos.

A implementação de políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais ainda enfrenta desafios significativos. Silva (2022) enfatiza que muitos dos avanços conquistados nos últimos anos precisam ser acompanhados de ações concretas para garantir sua efetividade.

O currículo na Educação Infantil deve a partir da articulação entre os conhecimentos científicos, as práticas e saberes do cotidiano das crianças e das múltiplas linguagens e relações vivenciadas, incorporar elementos da cultura quilombola de maneira significativa. Gomes (2020) ressalta que as práticas pedagógicas precisam respeitar os modos de aprendizagem das crianças quilombolas, permitindo que suas referências culturais sejam valorizadas desde cedo.

A equidade na infância quilombola passa pela construção de um currículo que dialogue com os territórios onde essas crianças crescem e aprendem. Jesus (2020) sugere que as escolas quilombolas devem adotar metodologias específicas que promovam a autonomia dos estudantes, garantindo que seus saberes sejam reconhecidos e respeitados, já que o ensino tradicional muitas vezes ignora as particularidades das comunidades quilombolas, resultando em práticas pedagógicas que não correspondem às necessidades reais dessas crianças.

Por fim, Silva (2022) alerta que a implementação de um currículo voltado para a equidade racial enfrenta desafios políticos e estruturais. Reforça a importância de políticas públicas que garantam a inserção dessas discussões nas escolas, promovendo formações para educadores e incentivando a produção de materiais pedagógicos específicos para a educação quilombola. Sem esses esforços, o risco é que as crianças quilombolas continuem sendo invisibilizadas dentro do sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia a importância de um currículo que reconheça e valorize a diversidade cultural, especialmente no contexto da educação quilombola. A invisibilização das crianças quilombolas

nos currículos escolares reflete desafios estruturais que precisam ser superados para garantir uma educação mais equitativa e representativa. O currículo não deve ser um instrumento de reprodução de desigualdades, mas um espaço de valorização das identidades e dos saberes tradicionais.

A Educação Infantil tem um papel central na construção das primeiras percepções sobre identidade e pertencimento. Quando os currículos contemplam a realidade das comunidades quilombolas, promovem um ambiente mais acolhedor, estimulando o desenvolvimento integral das crianças. A escola precisa ser um espaço onde todas as culturas sejam respeitadas e inseridas de maneira significativa, fortalecendo a autoestima dos alunos e proporcionando-lhes uma formação que os prepare para atuar na sociedade sem sentir-se excluídos ou desvalorizados.

A implementação de políticas que garantam essa representatividade exige mudanças estruturais e compromisso por parte dos gestores educacionais. A produção de materiais didáticos que dialoguem com a cultura quilombola, a formação de educadores preparados para abordar essas questões e a adaptação curricular às realidades locais são passos fundamentais para tornar essa inclusão uma realidade. Além disso, é necessário um esforço contínuo para que a educação quilombola não seja vista como um tema secundário, mas como uma questão essencial para a justiça social e educacional.

Ao longo da pesquisa, foi possível identificar avanços e desafios na construção de um currículo inclusivo. Embora existam diretrizes que busquem garantir maior equidade na educação, ainda há lacunas a serem preenchidas para que crianças quilombolas tenham um ensino que respeite suas histórias e vivências. A superação dessas barreiras depende de ações concretas, comprometidas com a transformação das estruturas escolares e do currículo como um todo.

O estudo reforça que um currículo plural e democrático deve se comprometer com a valorização da diversidade, promovendo uma educação que respeite a riqueza cultural das comunidades quilombolas. A escola, como espaço de formação e socialização, precisa ser um ambiente onde todas as crianças se sintam representadas e reconhecidas. Dessa forma, o currículo torna-se um poderoso instrumento de transformação social, capaz de construir uma sociedade mais igualitária e inclusiva, na qual todas as identidades tenham espaço e voz.

A educação infantil quilombola ainda está a exigir uma série de medidas por parte das gestões municipais. Embora as Diretrizes sejam claras quanto a sua caracterização, estrutura, importância e resgate de valores da ancestralidade, o ordenamento para efetivação enquanto política pública, ainda está longe de ser realidade.

Não se pode esquecer que a educação promove mudanças e que a escola deve cumprir seu papel garantindo à comunidade escolar quilombola, os conhecimentos tradicionais, bem como os conhecimentos quilombola que contribuirão para o reconhecimento, a valorização e continuidade cultural e das tradições dessas comunidades, através de um currículo plural e com o pertencimento da localidade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. **Currículo, cotidiano e culturas**. Campinas: Papirus, 2020.

ANDRADE, Fernanda Moura de. Infância e diferença: entre políticas e poéticas decoloniais. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 37, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/37286>. Acesso em: 31 maio 2025.

BRASIL. [Constituição]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

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

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. I.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro, educação e diversidade cultural**. Petrópolis: Vozes, 2020.

JESUS, Thainá Alves de. **Educação quilombola e infâncias: caminhos pedagógicos para a equidade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrb.edu.br>. Acesso em: 31 maio 2025.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Currículo e educação quilombola: possibilidades para uma escola antirracista. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 13., 2023, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: ANPEGE, 2023. Disponível em: <https://anpege.org.br>. Acesso em: 31 maio 2025.

SILVA, Ana Célia. **Educação quilombola**: práticas e saberes em territórios tradicionais. Salvador: EDUFBA, 2021.

SILVA, Kelly Aparecida. Infâncias negras e os desafios de uma educação com equidade. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 65, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/26590>. Acesso em: 31 maio 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: desafios da implementação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 20., 2022, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2022. Disponível em: <https://www.encontroendidipe2022.org>. Acesso em: 31 maio 2025.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In.: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 185-201.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REIS, G.; OLIVEIRA, J. F. **A Constituição do Currículo Escolar no Brasil**; dilemas, impasses e perspectiva. 2018. Disponível em: < https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Geovana-Reis_-Joao-Ferreira-de-Oliveira.pdf>. Acesso em: 9/6/2025.

NARRATIVAS DOS SABERES E FAZERES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE ESCOLA DO/NO CAMPO

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior¹

Heloísa Helena da Silva Ferreira²

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A prática pedagógica alfabetizadora faz referência ao desenvolvimento da ação do professor como gestor/produtor do currículo; do planejamento, da produção material, que institui a relação com o aluno e favorece o ensino da língua escrita com vistas à dinâmica histórico-cultural das crianças no contexto do campo. Dessa forma, o alfabetizador considera a complexidade da sala de aula para direcionar a sua prática pedagógica, por isso, ela é intencional, planejada e envolve a execução e a avaliação de atividades desenvolvidas na rotina. A prática pedagógica também tem o seu viés formativo, e toma como base as próprias vivências em sala de aula, que propiciam o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e emancipatório do professor.

No que concerne ao ensino da língua escrita, a prática pedagógica, por sua vez, deve estar em consonância com os conhecimentos historicamente sistematizados pelas crianças, ou seja, há que se valorizar os conhecimentos prévios e saberes culturais advindos das instituições externas à classe multisseriada, que implicam ou não na mudança de atitudes, hábitos e valores no interior da escola.

De acordo com Soares (2003), este processo não se deve resumir apenas à aquisição de habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas à capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimentos.

1 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPI. Mestre em Educação - PPGED/UFPI. Professor da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9516-0238>.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Possui especialização em Informática na Educação (IFMA). Professora da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

Logo, o processo de alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral, conceito este que vai além das concepções das professoras.

Este artigo tem por objetivo: compreender, a partir das narrativas de professoras alfabetizadoras, como se constituem os saberes e fazeres pedagógicos desenvolvidos em escolas do/no campo, considerando as especificidades socioculturais, os desafios e as potencialidades do contexto educativo. Com a necessidade de responder à seguinte questão-problema: como as narrativas de professoras alfabetizadoras de escolas do/no campo revelam a construção de seus saberes e fazeres pedagógicos no processo de alfabetização, frente às especificidades, desafios e realidades do contexto campesino?

A partir das narrativas analisadas, evidencia-se que os saberes e fazeres das professoras alfabetizadoras de escolas do/no campo são construídos na interface entre experiências vividas, contextos socioculturais e desafios cotidianos da prática pedagógica. Tais docentes mobilizam conhecimentos que vão além das prescrições curriculares, incorporando estratégias sensíveis às realidades dos estudantes e valorizando os modos de vida do campo como elementos constitutivos do processo de alfabetização. Assim, suas práticas revelam um fazer pedagógico dinâmico, reflexivo e comprometido com uma educação significativa e contextualizada. Desse modo, reconhecer e valorizar essas narrativas contribui não apenas para a compreensão da docência no campo, mas também para o fortalecimento de políticas e formações que respeitem as especificidades desses territórios e promovam uma alfabetização mais justa, crítica e emancipatória.

2. DANDO VOZES ÀS PROFESSORAS: MOMENTO DE (TRANS) FORMAÇÃO DA PRÁTICA

A prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas exige saberes e fazeres, que avultam em estratégias que contemplem a heterogeneidade de alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento, como por exemplo: o planejamento de atividades diferenciadas, o uso de materiais concretos e jogos para engajar a turma, a aplicação de técnicas de contação de histórias e leitura em voz alta para trabalhar as habilidades de alfabetização, e a integração do currículo com a realidade local, valorizando a cultura e as vivências dos alunos.

Neste sentido, questionamos: Quais saberes e fazeres são articulados e mobilizados no cotidiano da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas? A presente Unidade Temática de Análise tem por objetivo caracterizar os saberes e fazeres que são articulados e mobilizados no cotidiano da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, conforme descritos pelas colaboradoras do estudo. A narrativa a seguir evidencia um

percurso formativo marcado pela transição entre a escola seriada e a classe multisseriada, revelando desafios próprios da educação do campo.

Minha rotina de alfabetização não é das melhores. Mas eu me esforço para desenvolver uma prática de alfabetização com vistas a particularidade de cada criança. O meu pré-requisito para desenvolver a rotina da alfabetização é observar como as crianças chegam à escola. Sobre as atividades de leitura e escrita que realizo, eu julgo necessário desenvolver uma mediação deste processo de forma atenciosa, com escuta e paciência. Para cada atividade, eu vou auxiliando pausadamente como deve ser operada por elas as atividades. Por exemplo, quando a música trabalha com vogais ou consoantes, eu vou associando a letra com o animal e também o tamanho do animal, também dou a estrutura do animal em forma de imagens para elas aprenderem mais rapidamente, e assim por diante [...]. *(Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Rosa, 2025).*

É certo que cada criança tem uma cultura própria para aprender ler e escrever. Desde a minha formação, eu tenho levado a sério a rotina colaborativa e que tenha coerência com o que de fato a criança possui. Apesar de ser um trabalho amplo e complexo, eu preciso ser dinâmica. Dessa forma, eu adequo a minha prática para elas aprenderem dando “pistas”, “dicas”, até formar essa aprendizagem de forma completa. [...]. Eu procuro sempre trabalhar atividades diversificadas e, principalmente, envolver a coletividade, pois muitas crianças tem comportamento individualista, acredito que seja pela ausência de educação ou valores que as famílias não repassam em casa. É uma realidade desafiadora, mas não impossível. [...], tenho visto muitos avanços, principalmente quando elas por conta própria sentem-se motivadas a pedir um livro para lê as palavrinhas, interpretar a imagem por sua própria autonomia. Isso é prazeroso, porque me faz observar para planejar em novas atividades que garantem a continuidade dessa motivação e do sistema de construção da linguagem. *(Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Margarida, 2025).*

A minha classe é mista. Tem crianças com dificuldades de aprendizagem, mas também tem crianças que estão mais desenvolvidas. Outras, estão em processo. Eu trabalho o método fônico, trabalho o letramento, trabalho com as diferentes formas de desenvolvimento da leitura e da escrita dessas crianças. De fato, eu preciso fazer um bom planejamento das minhas atividades propostas, para que estejam alinhadas as condições e situações de cada uma, fator que eu penso ser muito doloroso para nós que trabalhamos com multisseriadas. Na rotina eu trabalho muito com jogos educativos para promover a interação e o conhecimento do conteúdo por meio dialógico e contextualizado. Os gêneros textuais não saem do meu repertório, pois eles estão presentes a todo momento na sociedade e elas precisam produzir textos para o seu cotidiano. *(Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Hortênsia, 2025).*

Na minha prática de alfabetização, eu costumo trabalhar com diferentes textos: textos formais com o uso de jornais, que eu levo para a escola ou peço a elas para levarem, caso estejam ao alcance deles. Também tem outros textos como: poema, poesia com rima, histórias em quadrinho. Eu procuro diversificar a cada semana. Faço leitura para deleite, leitura compartilhada e várias outras estratégias. Eu tenho aprendido muito nas formações que participo, apesar de poucas, mas elas são muito proveitosas. **(Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Lírio, 2025).**

Na minha rotina multisseriada, todas as atividades que faço com as crianças devem ser contextualizadas. Pois eu aprendi nas formações e também pelas leituras que tenho, que jamais podem vir distanciada da realidade delas. Mas como o contexto da escola do campo é diferente, vejo que as atividades as vezes são limitadas, mas precisam ser bem planejadas, pois precisam ter sentidos, para que as crianças entendam os usos e as funções da leitura e da escrita. Eu alfabetizo com as práticas lúdicas, com a musicalidade, com a utilização dos gêneros textuais do livro didático e também de outros que eu retiro da internet e levo pra sala. Sei que a minha prática deve ser sempre renovada, refletida, para não ficar na mesmice. Quando tem atividades de leitura, por exemplo, eu leio um texto, por exemplo, eu trabalho não apenas a leitura e interpretação de imagens, mais também, os sons das falas a partir dos sentimentos expressos pela história lida. [...]. **(Narrativa sobre os saberes e fazeres da prática pedagógica alfabetizadora em classes multisseriadas, Professora Girassol, 2025).**

Com base nas narrativas tecidas pelas professoras *Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol*, notamos um ponto em comum entre elas: o processo de alfabetização requer intensa interação entre professores e alunos. Essa interação se concretiza na *mediação do conhecimento*, que é muito importante para conduzir as crianças em processos reflexivos no aprendizado da escrita, que podem contribuir com o desenvolvimento para que avancem nas etapas mais complexas de apropriação da escrita. Na rotina das salas de aula de alfabetização, por exemplo, as colaboradoras entendem que as interações possibilitam compartilhamentos de conhecimentos e a colaboração entre as crianças.

Mediar o processo de alfabetização consiste, segundo Soares (2003, p. 24), “[...] numa atividade social praticada por um agente cognitivo que contribua efetivamente no desenvolvimento da cognição de outros indivíduos”. Essa atividade, no contexto escolar, é de responsabilidade dos professores a fim de facilitar as aprendizagens dos alunos. Para cumprir as exigências da mediação das aprendizagens, os professores precisam organizar as situações de ensino (por meio de atividades) e gerir as relações dos alunos com o conhecimento.

No caso específico da mediação no ensino da leitura e escrita, as interações entre professores e alunos precisam considerar que as crianças podem aprender refletindo sobre a linguagem escrita e sobre as hipóteses que constroem

no processo de apropriação da escrita. Por meio dessa mediação, os professores podem desafiar as crianças a testarem suas hipóteses, levando-as a revisitá-las.

Analisando o relato de Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol, percebemos que elas destacam a mobilização de seus *saberes e fazeres* em sua prática pedagógica alfabetizadora, a partir do reconhecimento de que a alfabetização deve ser um processo mediado e caracterizado pela técnica e reflexão; e não mais a técnica pela técnica. A partir do que a professora Rosa e Hortênsia expõem em sua narrativa, há uma ênfase na mediação técnica, focada no método associacionista da alfabetização, que se preocupa com a percepção entre letras e sons da fala.

Nessa perspectiva, realçamos os estudos propostos por Bakhtin (2003, p. 24) para explicar a essência dos relatos das colaboradoras, afirmando que “é necessário propor o conhecimento da escrita, oportunizando reflexões sobre os enunciados dos textos trabalhados”. O autor ainda destaca que “essa reflexão sobre a técnica e a observação mútua aos sons da fala seriam a ligação entre os signos ideológicos, palavras, processos de comunicação e interação entre texto, significados e processos de produção [...]” (Bakhtin, 2003, p. 25). Então, fica entendido que os processos de aprender e ensinar a ler e escrever ocorrem por meio da atitude orientadora/mediadora do professor alfabetizador, que observa, associa e, no final, intervém sobre as correções da linguagem.

O método de associação entre letras, imagens e estruturas de determinados elementos resulta em uma alfabetização não contextualizada, como retratada no relato das professoras Rosa e Hortênsia. Os métodos associacionistas são aqueles em que a “[...] aprendizagem se dá por um processo de associação de ideias, que vai desde as mais simples às mais complexas [...]” (Mortatti, 2000, p. 34).

A partir da visão da autora, podemos afirmar que a definição do que é simples ou complexo é resultado de uma concepção adultocêntrica, ancorada na ideia de que, para aprender, a pessoa precisaria primeiro aprender as ideias mais simples, associadas ao conteúdo ensinado. A partir da narrativa de Rosa e Hortênsia, constatamos que as práticas de leitura e escrita são dois processos extremamente complexos, interdependentes, conforme mencionamos no início do parágrafo, que demandam ao professor realizar o planejamento sistemático de suas ações. Cabe ao professor, portanto, a partir dessa complexidade, decidir sobre os métodos de alfabetização que utilizará.

As narrativas denotam que a mediação orquestrada mais uma vez por Rosa e Hortênsia se dá por meio de associações de letras, embora em relatos anteriores afirme privilegiar a variedade de textos que podem favorecer as habilidades de leitura e escrita. Foucambert (1994) sugere um ensino da linguagem escrita contextualizado, uma vez que os incrementos de “[...] habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão da escrita e na prática de leitura, não podendo

ser ensinadas de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais [...]”. Reiteramos que a atividade do ensino da leitura deve estar baseada em métodos que considerem a necessidade de inserir as crianças em práticas de leitura e escrita contextualizadas, nas quais o leitor e o escritor podem compreender a função social da escrita.

Compreendemos a partir das narrativas tecidas pelas professoras, de modo geral, que enfatizam o caráter do papel do professor alfabetizador em consistir na criação de possibilidades, promovendo práticas que vão além de uma sala de aula, buscando compreender as dimensões de todo esse processo de alfabetizar, uma prática capaz de formar sujeitos com autonomia e criticidade. No interior da sala de aula, é recomendável trabalhar a linguagem, evidenciando a própria natureza social do homem, já que seu desenvolvimento intelectual está ligado às relações estabelecidas na sociedade. A realidade objetiva estimula a internalização de conceitos, valores e significados construídos ao longo da história humana e empregados em seus discursos sociais (Bakhtin, 2003, p. 44).

A partir do autor e com ênfase aos relatos das professoras participantes, entendemos que a alfabetização precisa ser mediada para expressar os usos e funções sociais da língua escrita. É necessário considerar os conhecimentos prévios das crianças, pois a partir desses conhecimentos, o professor alfabetizador é chamado a desenvolver uma prática alicerçada nas necessidades da sociedade letrada e de seus sujeitos. Essa sociedade exige do indivíduo a participação ativa em diversas atividades que envolvam a leitura e escrita. É importante que o educador desenvolva uma prática que conduza a aprendizagem da língua escrita de forma adequada, propiciando ao aluno entender e saber fazer o uso das habilidades de leitura e escrita em seu contexto social. A partir do relato das professoras Rosa, Margarida e Hortênsia, ainda podemos inferir algumas situações ao contexto da mediação das práticas de leitura e escrita com vista ao alcance das aprendizagens das crianças.

Primeiro, observamos que reconhece que cada criança tem um nível de aprendizagem individual, que vai se constituindo e aprimorando com o passar do tempo. Segundo, identificamos que a colaboradora coloca em destaque a necessidade de adequar a sua prática conforme essas individualidades da demanda de crianças, acompanhando e orientando a aprendizagem da leitura e da escrita.

A respeito do que relataram as professoras Rosa, Margarida e Hortênsia, ao mencionar a mediação no processo de apropriação da língua escrita, podemos recorrer ao que afirma Moraes (2012, p. 24), “[...] cada criança tem um nível de aprendizagem individual que vai se constituindo e aprimorando com o passar do tempo”. Considerar os níveis de conhecimentos das crianças em relação à leitura e à escrita serve de reflexão e discussão entre os professores como eixo

para o planejamento da intervenção didática. Dessa forma, o indivíduo poderá se mobilizar nas práticas sociais da linguagem.

Sobre as etapas/níveis de aprendizagem mencionados pela Professora Hortênsia, Ferreiro (1986, p. 93) compreende que “[...] cabe ao educador, o propósito de subsidiar a sua prática efetivamente planejada com vistas à consecução de etapas preexistentes pelas crianças”. Essa afirmação ilustra as diversas formas como os professores alfabetizadores desenvolvem situações específicas de leitura e escrita, diagnosticando as etapas de escrita em que se encontram as crianças (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética). Cada situação constitui ponto de partida para o favorecimento da aprendizagem do indivíduo. Quando as crianças revelam ideias sobre o que escrevem e o que pensam e formulam suas hipóteses, oferecem informações para o planejamento do ensino.

Outras situações de leitura e escrita na alfabetização de crianças em classes multisseriadas que merecem ganhar destaque nas narrativas das professoras Hortênsia, Lírio e Margarida, tecem acerca do trabalho com os gêneros textuais/discursivos na rotina da sala de aula. A narrativa das colaboradoras destaca a importância dos gêneros discursivos no ensino e aprendizagem de leitura e escrita, como forma de ampliar o repertório de linguagem dos alunos e, conseqüentemente, de ampliar seus conhecimentos sobre os usos sociais da escrita.

A professora Lírio destaca que a formação continuada constitui fator importante e decisivo para a ressignificação e ampliação de suas práticas pedagógicas no contexto da alfabetização, particularmente no que diz respeito à inserção dos gêneros discursivos como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita. Percebemos que a colaboradora faz referências a alguns gêneros discursivos que utiliza em sala de aula.

O trabalho com gêneros discursivos no processo de alfabetização é vantajoso por propiciar que as crianças compreendam as diferentes funções e usos da escrita, a estrutura, os suportes textuais e seus conteúdos. Marcuschi (2007, p. 23) contribui com essa compreensão quando recomenda que a escola, no ensino da leitura e da escrita, contemple, entre outros, “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...]”, questão que pode ser identificada nos relatos das professoras Hortênsia, Lírio e Girassol, de modo recorrente.

Considerando as ideias Marcuschi (2007) podemos deduzir que em sua prática docente na alfabetização de crianças, os gêneros discursivos, com diferentes funções sociocomunicativas, servem de base para o ensino da linguagem escrita, revelando seu entendimento de que alfabetizar não se restringe ao desenvolvimento de habilidades mecânicas de codificar/decodificar,

bem como sugere que o ensino da linguagem escrita necessita articular-se às exigências postas no contexto sociocultural em relação aos atos de ler e escrever.

As Professoras Rosa, Margarida, Hortênsia, Lírio e Girassol salientam a variação linguística acerca do trabalho com as tipologias e gêneros textuais discursivos, porém, o registro escrito por Hortênsia e Lírio ganha maior ênfase no que se refere à utilização de gêneros discursivos em sua prática docente alfabetizadora. As professoras Hortênsia e Lírio, por exemplo, mencionam alguns gêneros discursivos (jornais, poemas, histórias em quadrinhos, entre outros) que utilizam na alfabetização das crianças e esclarecem que esses gêneros chegam à escola por seu intermédio ou por colaboração das crianças. Esse fato denota que as classes multisseriadas, no campo, necessitam ser vistas como agências de letramento e, desse modo, gestores e professores precisam assumir a responsabilidade em fazer da escola um ambiente de letramento, assegurando aos alunos o acesso a diferentes materiais de leitura e de escrita.

Autoras no campo das tipologias textuais discursivas no processo de alfabetização, como no caso de Ferreira e Correia (2020, p. 81), alertam que “os gêneros discursivos em sala de aula se tornam apenas estratégias inovadoras quando se limitam ao letramento escolar, mas que é preciso compreendê-los como essenciais em todas as esferas sociais [...]”, haja vista que estão presentes em todas as atividades humanas, nas quais as relações se concretizam em atos sociocomunicativos.

De modo particular às escolas do campo, particularmente aquelas que possuem classes multisseriadas, precisam ser providas de estrutura adequada, de materiais pedagógicos, de diferentes suportes e gêneros discursivos, considerando, como afirma Goulart (2007, p. 56), que os gêneros discursivos “[...] proporcionam ao aluno o acesso a diversas formas de utilização da escrita para diferentes finalidades”. A autora reconhece que os gêneros discursivos propiciam às crianças o acesso a diferentes portadores textuais, para reconhecer suas estruturas, seus conteúdos e suas finalidades no contexto social.

Soares (1999, p. 69) apresenta um aspecto importante que precisa ser socializado com os alfabetizadores: a relação entre a produção de textos orais e escritos. A esse respeito, menciona “[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, leva à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros”. Aprender a ler e escrever envolve a apropriação do sistema de escrita alfabético, o desenvolvimento de habilidades de produção textual, que, conforme a autora, necessita observar os elementos discursivos, levando em consideração o desenvolvimento da oralidade e as interfaces entre a produção de textos orais e escritos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, evidencia-se que as narrativas dos saberes e fazeres de professoras alfabetizadoras de escolas do/ no campo constituem um rico campo de produção de conhecimentos, revelando práticas pedagógicas profundamente enraizadas nas vivências, nas culturas e nas realidades dos sujeitos do campo. Tais narrativas não apenas descrevem experiências, mas também expressam resistências, reinvenções e compromissos éticos com uma educação contextualizada, que valoriza os modos de vida, os tempos e os saberes das comunidades camponesas. Nesse sentido, compreender essas práticas a partir da escuta sensível das docentes permite reconhecer a escola do campo como espaço legítimo de construção de saberes, que vai além da reprodução de modelos urbanos e hegemônicos de ensino.

O estudo evidencia que o trabalho das professoras alfabetizadoras no contexto do campo é marcado por desafios específicos, como a organização de turmas multisseriadas, a escassez de recursos didáticos e as limitações estruturais. Ainda assim, essas profissionais demonstram criatividade, autonomia e um profundo compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo estratégias que articulam os conhecimentos escolares aos saberes locais. As práticas narradas revelam que a alfabetização, nesse contexto, não se restringe à decodificação da linguagem escrita, mas se configura como um processo social e cultural, que promove a formação crítica dos sujeitos e o fortalecimento de suas identidades.

Por fim, reafirma-se a importância de valorizar e dar visibilidade às vozes das professoras do campo, reconhecendo-as como produtoras de conhecimento e protagonistas de práticas pedagógicas significativas. Investir na formação continuada, em políticas públicas específicas e em melhores condições de trabalho torna-se fundamental para potencializar essas práticas e garantir uma educação do campo de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada. Assim, as narrativas aqui analisadas não se encerram em si mesmas, mas apontam caminhos para a construção de uma educação mais justa, plural e comprometida com as realidades e os direitos dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERREIRA, Edith Maria Batista; CORREIA, Joelma Reis. A formação da criança leitora por meio dos gêneros do discurso: questões metodológicas. *In: Rev: Leitura: Teoria & Prática*, v. 38, n.78, p.79-95, Campinas: São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/2317-097222020v38n78p79-95>.

FERREIRO, Emília. A escrita ... antes das letras. *In*: SINCLAIR, Hermine (Ed.) **A produção de notações na criança**: linguagem, número ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 157.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e Letramento como eixos norteadores. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação, 2007.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. Ed: UNESP, Brasília: MEC/INEP/CONPED, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.38.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS DE CONVIVÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO (PCS) DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Antonia Cristina Rocha Fioravante¹

Paula Mayara Oliveira Fernandes²

Luiz Antonio Piesanti³

Carla Villamaina Centeno⁴

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa a materialização da organização do trabalho didático (OTD) na Escola em Tempo Integral (ETI) da rede estadual de Mato Grosso do Sul, tendo como objeto as Práticas de Convivência e Socialização (PCS). De acordo com a SED/MS, “entende-se por Práticas de Convivência e Socialização os momentos destinados à acolhida, aos recreios, ao intervalo para almoço e higienização e à saída dos estudantes”. (Mato Grosso do Sul, 2020). O estudo busca compreender como as diretrizes da Educação Integral (EI) se efetivam nas condições concretas da escola estatal contemporânea e de que maneira incidem sobre a dinâmica pedagógica. Parte-se da compreensão de que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola não garante, por si só, a superação das formas históricas de organização escolar, uma vez que a estrutura da escola moderna permanece vinculada às determinações sociais e materiais da sociedade capitalista. Nesse

1 Discente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado Profissional em Educação (PROFEDUC), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, MS. Contato: antoniafioravante89@gmail.com.

2 Discente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, MS. Contato: paulamayaraoliveira@gmail.com.

3 Docente no curso de Letras: Habilitação Português-Inglês, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Cassilândia, MS. Contato: luiz.piesanti@uem.br.

4 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação (PROFEDUC). Contato: carla.centeno@uem.br.

contexto, a expansão das escolas em tempo integral nas últimas décadas tem sido apresentada pelas políticas educacionais como estratégia de enfrentamento das desigualdades sociais e promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes.

Entretanto, autores como Demerval Saviani (1986; 2008) apontam que a defesa da formação integral frequentemente se desvincula das condições objetivas do trabalho pedagógico, deslocando a centralidade do conhecimento sistematizado para práticas voltadas ao desenvolvimento de competências e à valorização da experiência imediata. A distinção entre EI e Educação em Tempo Integral (EdTI) torna-se, assim, fundamental para esta investigação. A concepção de EI possui antecedentes nas formulações escolanovistas e pragmatistas de John Dewey (2002), influenciando experiências brasileiras como a Escola Parque, de Anísio Teixeira, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), vinculados a Darcy Ribeiro, e programas recentes de ampliação da jornada escolar. Embora situadas em contextos distintos, tais iniciativas compartilham a defesa da ampliação do tempo educativo como possibilidade de formação mais ampla dos estudantes.

Contudo, a literatura evidencia limites nessas propostas quando desconsideram as determinações históricas que estruturam o trabalho escolar. A partir da pedagogia histórico-crítica, Saviani (1986; 2008) demonstra que a escola capitalista se organiza segundo uma lógica de fragmentação do trabalho pedagógico e adaptação dos sujeitos à divisão social do trabalho. Em diálogo com a tradição marxiana, a noção de formação “omnilateral” (Marx; Engels, 2007) pressupõe condições materiais e sociais que ultrapassam a simples extensão da jornada escolar, exigindo a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a superação das formas alienadas de sociabilidade. Nesse sentido, a investigação do PPCS na ETI de Mato Grosso do Sul permite analisar as contradições entre as prescrições normativas da EI e a organização concreta do trabalho didático, contribuindo para o debate sobre políticas educacionais e teoria crítica da educação

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS DA ESCOLA ESTATAL CONTEMPORÂNEA

A ampliação das ETI nas redes públicas brasileiras consolidou a centralidade da EI nas políticas educacionais contemporâneas. Entretanto, a extensão do tempo de permanência na escola não implica, por si só, a efetivação de uma formação humana integral, uma vez que esta depende de condições materiais, curriculares, pedagógicas e estruturais que possibilitem o desenvolvimento integral dos sujeitos.

No estado de Mato Grosso do Sul, a idealização desse formato foi constituída por meio do Programa de Educação em Tempo Integral (PEdTI), denominado “Escola da Autoria”, instituído pela Lei Estadual n.º 4.973, de 29 de dezembro de 2016, e implementado a partir de 2017. Inicialmente restrito a 12 unidades escolares, o programa ampliou-se progressivamente, alcançando 132 escolas em 2022, o que corresponde a aproximadamente 40% da Rede Estadual de Ensino. De acordo com o documento, o objetivo foi a ampliação da jornada escolar e a promoção da “formação integral e integrada do estudante” (Mato Grosso do Sul, 2016).

É nesse contexto que se inserem as PCS. Antes de assumirem a configuração atualmente vigente, essas práticas estavam vinculadas às chamadas Atividades Integradoras, previstas na Matriz Curricular da Escola da Autoria. A Resolução/SED n.º 3.198/2017 organizava o currículo em Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Integradoras, sendo estas compostas por Estudos Orientados, Atividades Eletivas I e II e PCS, com duração inicial de 50min diários. Posteriormente, a Resolução/SED n.º 3.370/2017 ampliou esse tempo para 100min, reforçando sua centralidade na organização da jornada escolar.

As reconfigurações normativas subsequentes indicam, no entanto, um deslocamento progressivo dessas atividades no interior da organização escolar. A revogação das Resoluções n.º 3.198/2017 e n.º 3.397/2018 pela Resolução/SED n.º 3.557/2019, promoveu alterações significativas na estrutura administrativa e pedagógica, redefinindo o lugar das PCS, as quais deixaram de aparecer prioritariamente como componente integrante das Atividades Integradoras da Matriz Curricular e passaram a ser associadas aos tempos de permanência ampliada dos estudantes na escola. Esse rearranjo é aprofundado pela Resolução/SED n.º 3.584/2019, que formaliza o intervalo de almoço e higienização como parte das PCS, de modo a ampliar sua duração para 1h40min.

Paralelamente, observa-se alteração na própria estrutura funcional das ETI, como a inserção da figura do Assistente de Atividades Educacionais, profissional de nível médio destinado à atuação nos horários vinculados às PCS. Ademais, a Resolução/SED n.º 3.674, de 6 de janeiro de 2020, responsável por revogar as normativas anteriores, introduz, pela primeira vez, a denominação “Projeto de Práticas de Convivência e Socialização”. O documento redefine as PCS como momentos destinados à acolhida, recreação, alimentação, higienização e saída dos estudantes, além de prever a atuação de professores e assistentes educacionais nesses períodos. Nesse novo cenário, evidencia-se a transição de um componente curricular integrado à Matriz para uma forma de organização de tempo escolar voltada à gestão de permanência dos estudantes na instituição.

Em face desse percurso histórico-normativo, questiona-se em que medida tais práticas contribuem para uma formação omnilateral ou se reiteram formas fragmentadas de sociabilidade escolar. Parte-se da hipótese de que o PPCS, em vez de se constituir como mediação para a formação omnilateral, tende a reproduzir determinações da forma escolar moderna, marcada pela divisão e superficialização do trabalho didático. Essa organização aproxima-se do que Alves (2001) identifica como a base manufatureira da escola contemporânea, na qual as atividades educativas permanecem fragmentadas e subordinadas à lógica da racionalização do trabalho escolar. Assim, evidenciam-se as contradições entre o discurso da formação integral e as condições concretas da ETI.

A concepção de EI tem suas bases no movimento escolanovista e nas formulações pragmatistas de John Dewey (2002), que critica tanto a centralidade dos interesses imediatos da criança quanto a imposição rígida dos conteúdos escolares, defendendo que o processo educativo se constitui na relação entre a experiência vivida e o conhecimento sistematizado. O currículo, nesse sentido, deveria funcionar como mediação entre a vida do estudante e o patrimônio cultural acumulado historicamente.

No contexto brasileiro, essas formulações foram incorporadas pelo escolanovismo e ganharam expressão no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que defendia a educação como “função essencialmente pública” e dever do Estado, por meio de uma escola pública, laica, gratuita e universal (Azevedo, 2010). Nesse movimento, a ideia de EI passa a ser associada à formação ampliada do sujeito, com ênfase na socialização e no desenvolvimento global. Inserido nessa tradição, Lourenço Filho (Monarcha, 2000) compreende a Escola Nova como uma reorientação das finalidades da educação a partir da aplicação dos conhecimentos científicos à prática pedagógica, concebendo a escola como espaço de socialização capaz de promover a expansão do educando a partir de seus impulsos naturais.

Saviani (1986; 2008) tensiona essas formulações ao argumentar que a centralidade conferida à autonomia do estudante e à construção individual do conhecimento ignora as condições materiais da escola pública brasileira. Para o autor, o ensino não se sustenta na reinvenção do saber pelo estudante, mas na apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse sentido, a Escola Nova substitui o ensino pelo levantamento de dados, ao aplicar etapas do método científico positivista no processo educativo, confundindo os objetivos da produção científica com os da transmissão e apropriação do conhecimento escolar (Saviani, 1986; 2008).

Essas concepções se materializaram em diferentes políticas de EdTI no Brasil. A primeira delas foi a Escola Parque, unidade integrante do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), complexo idealizado por Anísio

Teixeira, em 1950, cuja proposta articulava escola-classe e escola-parque, na busca da formação integral do indivíduo (Cordeiro, 2001). Posteriormente, surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), criados por Darcy Ribeiro entre 1983 e 1987, durante o governo de Leonel Brizola. Os CIEP buscaram consolidar a escola pública em tempo integral como resposta à crise educacional brasileira e contava com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer (Ribeiro, 1986). Os estudantes permaneciam o dia inteiro na escola, recebendo alimentação, assistência médica, reforço escolar, esporte e lazer. Em 1991, os CIEP foram reformulados como Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) e, posteriormente, Centros de Atenção Integral à Criança (CIAC), vinculados ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1992. Tais iniciativas buscavam atender crianças em situação de pobreza, violência e vulnerabilidade social, de modo a articular educação, assistência e saúde (Sobrinho; Parente, 1995).

Embora vinculados à ampliação da jornada escolar e à oferta de alimentação, atividades culturais, esportivas e ações de assistência social, esses programas acabaram, em muitos casos, assumindo um caráter assistencial e compensatório. A limitação de financiamento, bem como a precariedade das condições de trabalho e a descontinuidade das políticas inviabilizaram sua consolidação em âmbito nacional, o que resultou na fragmentação das experiências, na interrupção de unidades e, em diversos casos, na sua conversão em escolas de turno único (Sobrinho; Parente, 1995).

Novas iniciativas foram implementadas, embora nem sempre tenham representado avanços qualitativos consistentes. O programa Escolas do Amanhã, criado em 2009 no Rio de Janeiro, buscou atender estudantes de favelas e periferias por meio da ampliação da jornada escolar no contraturno. Na prática, assumiu contornos precários, com improvisações na organização do tempo e do espaço escolar e pouca articulação entre as atividades complementares e o ensino regular (Gawryszewski, 2015). O Programa Mais Educação, instituído pelo MEC em 2007, durante o governo Lula (PT), retomou a defesa da EI associada à ampliação da jornada escolar, oferecendo atividades de esporte, arte, cultura e reforço pedagógico no contraturno, além de alimentação e ações de promoção da saúde (Brasil, 2011).

No plano normativo, observa-se que as expressões Educação Integral e Tempo Integral são empregadas de forma pouco precisa. A Constituição Federal de 1988, instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), voltados à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino (LDBN, 1996; PNE, 2014/2024). Contudo, a Lei n.º 9.394/1996 (LDBN) utiliza o termo

“integral” em sentidos distintos, ora associado ao desenvolvimento humano, ora ao tempo de permanência ou à organização do trabalho escolar. Assim, aparecem referências como “desenvolvimento integral” da criança na Educação Infantil, “jornada integral” mínima de sete horas diárias, expansão do Ensino Fundamental em “Tempo Integral”, “formação integral” no Ensino Médio e regime de “tempo integral” no Ensino Superior (Brasil, 1996). Tais termos aparecem sem definições mais precisas ou delimitações conceituais mais consistentes.

Acerca dessa polissemia do termo “integral”, em 2011, o MEC lançou a cartilha do programa Mais Educação, *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada*, enfatizando que “[...] a jornada escolar em horário expandido representa a ampliação de oportunidades e de situações que promovem aprendizagens significativas e emancipadoras. [...]” (Brasil, 2011, p. 23), em contrapartida que “[...] ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de Educação Integral; passar mais tempo em aprendizagens significativas, sim (Brasil, 2011, p. 39).

Outra definição recente de EI encontra-se na BNCC, que a relaciona ao “[...] desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Brasil, 2018, p. 14). Em consonância com essa perspectiva, documentos como a Lei n.º 14.640/2023, que institui o PETI, e a Portaria n.º 2.063/2023 articulam a EI à Pedagogia das Competências, definindo-a como uma concepção de educação que compreende “as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais” (Brasil, 2023). A Lei n.º 14/640/2023 reforça a associação entre EI e desenvolvimento amplo dos estudantes. Contudo, a ampliação da jornada escolar não supera, necessariamente, as determinações da divisão social do trabalho tampouco garante formação omnilateral. Em muitos casos, a conversão de escolas de meio período em unidades de tempo integral ocorre sem condições materiais e humanas adequadas para tanto. Para Maurício (2009), a EI pressupõe a compreensão do ser humano em sua totalidade, sem hierarquização entre as diferentes dimensões formativas. A autora questiona se o turno parcial seria suficiente para concretizar essa proposta e afirma que só é possível corrigir dívidas e carências sociais por meio da oferta da EI em ETI (Maurício, 2009).

A noção de integralidade pode ser aprofundada pela concepção marxista de formação omnilateral, entendida como o desenvolvimento pleno das capacidades humanas para além das limitações impostas pela divisão social do trabalho. A formação omnilateral opõe-se à unilateralidade típica das sociedades

capitalistas, nas quais os indivíduos são reduzidos a funções específicas e repetitivas (Marx; Engels, 2007) Nesse sentido, cabe questionar se o currículo escolar da escola em tempo integral está voltado à formação plena do sujeito ou à adaptação funcional e especialização dos educandos.

As críticas a essas concepções são aprofundadas por Saviani (2008), que questiona o deslocamento do foco do conhecimento sistematizado para o método e para a experiência imediata do aluno, subordinando o ensino à lógica do “aprender a aprender”. Nessa perspectiva, a escola deixa de priorizar a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e passa a enfatizar competências e habilidades individuais, adequando-se às necessidades do modo de produção capitalista.

Dessa forma, Educação Integral e Escola em Tempo Integral não constituem categorias equivalentes. Enquanto a primeira remete à formação plena e omnilateral do ser humano, a segunda refere-se predominantemente à ampliação da jornada escolar. Embora o aumento do tempo de permanência na escola possa favorecer determinadas experiências formativas, ele não garante, por si só, uma educação integral. Sem transformações nas condições materiais, curriculares e organizacionais da escola pública, a ampliação do tempo tende a reproduzir, em escala ampliada, as contradições históricas da escola capitalista.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NAS PRÁTICAS DE CONVIVÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO (PSC)

Como guia para compreender essas contradições, torna-se fundamental analisar a OTD, categoria proposta por Alves (2005). Segundo o autor, trata-se de uma categoria subordinada, pois “[...] constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho” (Alves, 2005, p. 10). A partir dessa categoria, Alves (2005) compreende a escola como instituição de produção e reprodução social, analisando como o trabalho didático materializa as relações sociais e de produção de cada tempo histórico.

Nessa perspectiva, a escola contemporânea ainda se organiza sob os moldes da escola “[...] fundada por Comenius no século XVII, sob inspiração manufatureira do trabalho” (Alves, 2001, p. 242). A didática comeniana buscou universalizar a educação por meio da padronização do ensino e da redução de custos, introduzindo instrumentos como o manual didático e a instrução seriada. Embora tenha ampliado o acesso à escolarização, essa organização consolidou a divisão e o parcelamento do trabalho didático. Centeno (2009, p. 173) destaca que a “[...] organização manufatureira do trabalho didático, associada à utilização do manual, representou uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo e impôs o império desse instrumento de trabalho”.

A escolha da categoria “Trabalho Didático” decorre da própria concepção de didática ao debruçar-se sobre a obra de Comenius (1976), na qual a didática é entendida como “[...] proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais pertinentes à sua época e mobiliza, para a superação dessas necessidades, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo”. Consolidou-se uma relação educativa marcada pela fragmentação do trabalho pedagógico: o professor torna-se executor de conteúdos mediados por manuais didáticos, enquanto os estudantes assumem posição predominantemente receptiva. A sala de aula organiza-se, assim, segundo a lógica da divisão do trabalho, característica ainda predominante na escola contemporânea (Alves, 2001).

Essa permanência evidencia uma contradição central da educação contemporânea: embora se exija da escola respostas às demandas atuais, mantém-se uma estrutura concebida para outro período histórico. Nesse sentido, o desafio consiste na construção de uma nova organização didática capaz de superar os limites da escola comeniana, incorporando os recursos tecnológicos contemporâneos sem abandonar a função central da instituição escolar de garantir o acesso universal ao conhecimento historicamente produzido e possibilitar o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Para Alves (2005), a OTD é fundamental para compreender a escola moderna por considerar o trabalho como elemento estruturante da relação educativa, organizada a partir de três dimensões centrais: a relação entre formas históricas de educador e educando(s), a mediação de recursos didáticos, envolvendo procedimentos técnico-pedagógicos, tecnologias educacionais e conteúdos e a existência de um espaço físico específico onde esse processo se realiza (Alves, 2005, p. 10-11).

A partir desses três aspectos, analisa-se como as PCS se organizam no interior do trabalho didático da escola estatal de tempo integral da rede estadual de Mato Grosso do Sul. De acordo com a legislação vigente acerca do PPCS, no que concerne à gestão na educação em tempo integral, as escolas devem funcionar num regime de no mínimo 7 (sete) horas de permanência na unidade escolar, funcionar exclusivamente no período diurno, totalizando 8 (oito) aulas diárias de 50 minutos distribuídas no período matutino e vespertino. A disposição das aulas é estruturada pela gestão de cada unidade escolar, o que pode causar um choque de horários entre escolas diferentes – o que impacta na rotina do professor que tem carga horária distribuída em mais de uma escola.

Nesse sistema, o período de almoço pode variar de uma a duas horas, e pensando na função social da escola (ou será na manutenção da ordem?), surgiu a demanda de ocupar o tempo ocioso do estudante, materializando-se no PPCS. Segundo a Resolução/SED n.º 3.674/2020, no Art. 19, explicita-se acerca da distribuição administrativa e pedagógica. Ao que se refere ao corpo docente, especificamente ao Professor destinado ao PPCS e suas atribuições, dispõe:

1. entende-se por Práticas de Convivência e Socialização o momento destinado ao intervalo para almoço e higienização dos estudantes;
2. será autorizado um professor para cada grupo de 40 (quarenta) estudantes, que podem ser reunidos por interesses comuns e não por turma (Mato Grosso do Sul, 2020).

Tal proposição revela uma concepção de gestão do tempo escolar que não admite o ócio como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, mas o entende como um vazio a ser preenchido por práticas orientadas e produtivas, aproximando-se da lógica de racionalização do tempo própria do modo de produção capitalista, no qual o tempo é subsumido à lógica da produtividade (Marx, Engels, 2007; Antunes, 2009). Nesse sentido, o tempo do estudante passa a ser administrado sob a mesma perspectiva da eficiência e do controle.

Nesse contexto, na rede estadual de Mato Grosso do Sul, surge um novo profissional: o Professor de Práticas de Socialização e Convivência (PPSC). Segundo o documento (Mato Grosso do Sul, 2024, p. 24), “os profissionais com essa atribuição atuam, também como mediadores no desenvolvimento dos Clubes de Protagonismo, promovidos pelos estudantes e pelo Professor Coordenador de Área (PCA)”. Faz parte das atribuições do Professor de PSC: Elaborar com supervisão da gestão o planejamento do trabalho; elaborar portfólio bimestral com o registro das atividades e relatório de observação dos estudantes; Elaborar, executar e avaliar as atividades desenvolvidas; incentivar e organizar com os estudantes atividades de caráter recreativo garantindo os momentos de alimentação, higienização e descanso dos estudantes; dar atenção total às atividades pedagógicas durante o horário de atuação de atendimento aos estudantes; manter atualizado todos os registros de sua responsabilidade; participar das formações continuadas previstas pela SED/MS e pela gestão; selecionar diariamente o material a ser utilizada nas práticas pedagógicas.

Observa-se, portanto, um alargamento significativo das funções atribuídas a esse profissional, configurando um processo de intensificação do trabalho docente, característico das reestruturações produtivas contemporâneas, nas quais há ampliação de tarefas sem a correspondente ampliação das condições objetivas de trabalho (Antunes, 2022). Tal movimento evidencia a precarização do trabalho docente no interior das políticas de educação integral.

Quanto ao perfil desse profissional, se trata de professores convocados (temporários), selecionados por meio de processo seletivo, habilitados no Banco de Reserva de Profissionais. Pode ser um professor habilitado em qualquer um dos componentes curriculares (história, matemática etc), e não precisa ter nenhuma formação voltada a práticas de socialização e convivência. Essa configuração permite problematizar a função estrutural desse componente dentro da política educacional, na medida em que opera como mecanismo de absorção de mão de

obra docente excedente, especialmente em contextos de reorganização escolar. Tal dinâmica pode ser compreendida à luz da lógica da flexibilização do trabalho, típica do capitalismo contemporâneo, que promove polivalência funcional do trabalhador (Antunes, 2022), esvaziando a especificidade do trabalho docente e contribuindo para a descaracterização do trabalho educativo (Saviani, 2008).

Segundo as orientações (Mato Grosso do Sul, 2024), no que concerne aos procedimentos metodológicos, aos estudantes deve ser destinado um período de “breve” descanso após a refeição e higienização – e estas culpabilizam os estudantes “resistentes” ao descanso naquele momento – logo, o professor de PCS serve para entreter, de maneira lúdica, por meio de jogos e brincadeiras – mas que não podem ser atividades físicas – afinal, não é o indicado após o almoço. Percebe-se aqui uma contradição entre as prescrições normativas e a materialidade concreta em que se realiza o trabalho didático, na medida em que se concentram, em um mesmo recorte temporal, múltiplas funções (descanso, recreação e atividades pedagógicas). Contudo, essa contradição não pode ser compreendida como uma falha pontual de organização, mas como expressão da própria forma histórica da escola.

Conforme Alves (2001), a escola contemporânea ainda se estrutura sob fundamentos herdados da organização manufatureira sistematizada por Comênio, na qual o trabalho didático é parcelado, seriado e orientado pela lógica da divisão do trabalho. Nesse sentido, a sobreposição de funções atribuídas ao professor de PCS revela não uma ruptura, mas uma atualização dessas determinações históricas, evidenciando os limites estruturais dessa forma escolar diante das novas demandas impostas à educação de tempo integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das PCS, a partir da OTD, evidencia contradições entre a proposta de formação integral e as condições concretas de realização do trabalho docente. Ao concentrar, em um mesmo tempo e espaço, atividades recreativas, alimentação, descanso, higienização e práticas pedagógicas interdisciplinares, o PPCS expressa uma lógica de sobreposição e fragmentação do trabalho didático, característica da forma escolar de base manufatureira.

Assim, em vez de promover uma síntese formativa das múltiplas dimensões do educando, o projeto tende a operar de forma fragmentada, funcionalizando diferentes necessidades biológicas, sociais e pedagógicas. Soma-se a isso o distanciamento entre as formulações burocráticas das políticas educacionais e a realidade material das escolas públicas, marcada pela ausência de recursos, precarização estrutural e sobrecarga docente.

Sob a perspectiva marxista, essa organização revela a subsunção do tempo escolar à lógica da racionalização, em que até os momentos de descanso e alimentação passam a ser apropriados como espaços de intervenção pedagógica. Além disso, a exigência de atividades interdisciplinares desvinculadas da formação específica dos professores evidencia um processo de flexibilização e precarização do trabalho docente, aproximando-o das formas precarizadas do trabalho contemporâneo (Antunes, 2022). Nesse contexto, professores assumem funções difusas que extrapolam sua formação inicial, contribuindo para o esvaziamento da especificidade do trabalho pedagógico (Saviani, 2008).

Ademais, a própria interdisciplinaridade proposta revela limites frente às exigências da BNCC, pois a mobilização de habilidades específicas demanda domínio teórico-metodológico que não se garante por atividades genéricas. Dessa forma, o PPCS tende a reforçar a dissociação entre ensino e conhecimento científico (Saviani, 1986).

Nesse cenário, aproxima-se da noção de “inclusão excludente” discutida por Saviani (2008), já que a ampliação do tempo de permanência na escola não garante, necessariamente, acesso ao conhecimento historicamente produzido. A ETI pode cumprir funções de acolhimento e permanência social sem assegurar uma formação crítica e emancipatória, correndo o risco de operar mais como estratégia de gestão social da infância e juventude do que como projeto efetivo de formação omnilateral. Desse modo, a OTD no PPCS revela-se marcada por contradições estruturais: ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de formação integral, intensifica, fragmenta e flexibiliza o trabalho docente, evidenciando os limites históricos e sociais da escola em tempo integral.

REFERÊNCIAS

ALVES, G.L. **A produção da escola pública contemporânea**. 1ª ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, UFMS, 2001.

ALVES, G.L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

ANTUNES, Ricardo. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13840, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13840. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13840>. Acesso em: 16 maio. 2026.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)**. Lei 9394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 set. 2024. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 24 set. 2024. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Brasília: MEC. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14640&ano=2023&ato=7f8UTVE50MZpWT65a>. Acesso em: 24 set. 2024. 2023.

CENTENO, C. V. O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.169-178, mar.2009 - ISSN: 1676 2584. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art11_33.pdf> . Acesso 14 jan 2026.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 2. ed. Intr., trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976. 525 p.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-257, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200012>. Acesso em: 10 fev. 2026.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Tradução de: Paulo Faria; Maria João Alvarez; Isabel Sá. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2002.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. O programa “Escolas do Amanhã” e a escola pública para a classe trabalhadora. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 382 a 404, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1828>. Acesso em: 15 fev. 2026.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Ed. WMF Martins Fontes. 2007.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.973/2016**. Campo Grande, MS: Governo do Estado, 2016. Disponível em: <https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secogovato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/6db e2dcd540cde04258098006427c9?OpenDocument>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/ SED n.º 3.674/2020**. Campo Grande, MS: SED/MS, 2020. Acesso em: <https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/0ce1e2d8edceff4b042584f000710054?OpenDocument>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação em Tempo Integral**: orientações gerais. E-book. 2024.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação Integral e tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 80, p. 1-165, abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2416/2155>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MONARCHA, Carlos. Introdução ao estudo da Escola Nova. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 170-176, jul. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200014&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2026.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 33.ed. 2000 - 33. ed. 1986.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Ed. Autores Associados. 2ª Ed. 2008.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: solução ou problema?** Brasília, DF: IPEA. 1995.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA DESENVOLVER DISCIPLINA E PRÁTICAS SAUDÁVEIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Paulo Roberto Duarte Riba¹

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o aumento do sedentarismo infantil e juvenil tem despertado preocupação entre educadores e profissionais da saúde, especialmente pelo uso excessivo de tecnologias que, cobra uma postura menos ativa fisicamente, no período de uso, associado à diminuição das atividades lúdicas corporais e físicas, favorecendo assim, problemas como obesidade, ansiedade, dificuldades de convivência e baixa autoestima. Por essa razão, e nesse contexto, cabe a escola assumir o papel essencial de promover práticas e ações que incentivem as crianças e os jovens a explorarem estilos de vida mais ativos e saudáveis, conseqüentemente, desenvolvendo habilidades de disciplina e compromisso com a constância e ações, uma vez que as atividades coletivas exigem respeito às regras, cooperação, organização, responsabilidade, compromisso, pontualidade e controle emocional. Elementos esses, indispensáveis para a convivência social e para o processo educativo.

Cabe destacar ainda que, a Educação Física constitui um dos componentes curriculares mais importantes da Educação Básica, pois promove experiências corporais que contribuem significativamente para o desenvolvimento integral do educando. Além de desenvolver habilidades de coordenação motoras e de organização mental, contribuindo assim, para o desenvolvimento humano.

Quando exploradas no ambiente educacional-escolar, as atividades físicas podem favorecer na criação de hábitos disciplinares, na facilidade em interagir e se socializar e na construção e prática de hábitos saudáveis, fundamentais para a qualidade de vida em todas suas etapas. Dessa forma, este artigo busca analisar a importância da Educação Física no desenvolvimento da disciplina e das práticas saudáveis na Educação Básica, destacando suas contribuições para a formação integral dos estudantes.

¹ Educador Físico e Docente na Rede Pública de São Paulo. E-mail: ribapr@hotmail.com.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Física escolar passou por diversas transformações ao longo da história. Inicialmente associada apenas ao treinamento físico e ao rendimento esportivo, atualmente é compreendida como uma área do conhecimento que trabalha a cultura corporal do movimento, envolvendo jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras.

As atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física favorecem a participação coletiva, o respeito às diferenças e a valorização do trabalho em equipe. Além disso, possibilitam a inclusão de alunos com diferentes habilidades e necessidades, fortalecendo a construção de um ambiente escolar mais democrático.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física possibilita aos estudantes compreenderem o corpo como parte da identidade humana, favorecendo experiências relacionadas ao movimento, à saúde e à convivência social. Já Segundo Darido (2012), a Educação Física deve promover práticas corporais que contribuam para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, indo além da mera execução de exercícios físicos. Nesse sentido, o professor atua como mediador do conhecimento, estimulando valores éticos, sociais e culturais.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO DA DISCIPLINA

A disciplina é elemento essencial para o processo educativo e para a convivência em sociedade. No ambiente escolar, ela está relacionada à capacidade de respeitar regras, desenvolver responsabilidade, lidar com limites e agir de maneira ética. Nesse sentido, as aulas de Educação Física podem oferecer inúmeras oportunidades para o desenvolvimento dessas competências, uma vez que durante jogos e atividades coletivas, por exemplo, os alunos aprendem a seguir regras, respeitar colegas e compreender a importância da organização e da cooperação.

Seguindo esse raciocínio, Freire (2009) afirma que a Educação Física contribui para a formação do caráter e da cidadania, pois ensina o aluno a lidar com vitórias e derrotas, controlar emoções e desenvolver espírito de equipe. Essas experiências fortalecem a autonomia e a disciplina pessoal.

Outro aspecto importante refere-se à construção do autocontrole, já que as práticas corporais exigem concentração, persistência e comprometimento, elementos que auxiliam o estudante em diferentes contextos da vida escolar e social. Além disso, a participação em atividades físicas pode contribuir para a redução de comportamentos agressivos e indisciplinados, promovendo maior equilíbrio emocional e melhor convivência entre os alunos.

4. A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS SAUDÁVEIS NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola possui uma importante função na formação de hábitos saudáveis dos alunos, cabendo à ela, recorrer a recursos e meios didáticos-pedagógicos, que possam facilitar a prática docente na exploração de tais conteúdos. Nesse sentido, a Educação Física se destaca como uma ferramenta pedagógica capaz de incentivar a prática regular de atividades físicas e conscientizar os estudantes sobre os cuidados com a saúde (corpo e mente).

Cabe destacar ainda que, a prática regular de exercícios físicos proporciona diversos benefícios, como melhora do condicionamento físico, fortalecimento muscular, prevenção da obesidade, redução do estresse e aumento da autoestima, contribui para o desenvolvimento cognitivo e para o rendimento escolar.

As aulas também possibilitam discussões sobre alimentação saudável, higiene, qualidade de vida e prevenção de doenças, ampliando a compreensão dos estudantes acerca da importância do autocuidado.

Segundo Nahas (2017), a adoção de hábitos saudáveis na infância e adolescência tende a permanecer na vida adulta, tornando a Educação Física escolar fundamental para a promoção da saúde coletiva.

Outro fator relevante e que merece debate, diz respeito ao combate do sedentarismo, problema cada vez mais presente entre crianças e adolescentes, devido ao uso excessivo de aparelhos eletrônicos, a violência nos espaços públicos, que fazem as pessoas se encarcerarem, a escassez de espaços gratuitos para essas práticas, além da falta de incentivo ao esporte e as atividades físicas. Nesse contexto, a Educação Física torna-se essencial para estimular o movimento corporal e promover estilos de vida ativos.

5. O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor de Educação Física desempenha papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois mais do que orientar atividades esportivas, ele atua como mediador da formação integral do aluno, incentivando valores sociais, emocionais e culturais. É de sua responsabilidade, planejar atividades que atendam às necessidades dos estudantes, promovendo inclusão, participação e desenvolvimento das potencialidades individuais. Além de criar estratégias que despertem o interesse dos alunos pelas práticas corporais e investir em sua própria formação e capacitação, para que possa trazer e apresentar aos discentes, recursos e saberes que despertem seus interesses e curiosidades pelo que está sendo transmitido.

De acordo com Betti (2013), a atuação pedagógica do professor influencia diretamente na maneira como os alunos percebem a atividade física e a saúde.

Dessa forma, um trabalho motivador pode contribuir para que os estudantes adotem práticas saudáveis de forma permanente, além de criarem hábitos disciplinares e de cooperação. Por essa razão, o educador também deve trabalhar a disciplina de maneira a estimular o diálogo, a interação, o respeito mútuo e a inclusão entre os estudantes. Assim, as aulas de Educação Física tornam-se espaços de construção da cidadania e da convivência democrática, além de preparar o aluno para o mundo e seus desafios.

6. DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM SE TRABALHAR A EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Como discorrido aqui, a Educação Física escolar ocupa papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Entretanto, apesar de sua relevância na educacional, essa área enfrenta inúmeros desafios relacionados à desvalorização profissional, a falta de estrutura e materiais escolar, além da falta de capacitação dos docentes para conseguir trabalhar de forma interdisciplinar e inclusiva, restringindo a participação de muitos alunos. Isso exige formação continuada, sensibilidade pedagógica e utilização de metodologias inclusivas capazes de garantir a participação de todos.

De acordo com Freire (2009), a Educação Física deve promover experiências corporais democráticas e inclusivas, respeitando as individualidades e valorizando as potencialidades dos estudantes.

Outro grande desafio enfrentado pela Educação Física refere-se à falta de valorização da disciplina dentro das instituições de ensino, uma vez que as aulas ainda são vistas apenas como momentos recreativos, sem reconhecimento de sua importância pedagógica e formativa. Essa visão limitada compromete o planejamento das atividades e reduz o espaço da Educação Física no currículo escolar.

Segundo Betti (2013), a Educação Física deve ser compreendida como componente curricular responsável pela formação cultural e corporal do indivíduo, indo além da prática esportiva tradicional.

Outro aspecto desafio está em se desenvolver estratégias pedagógicas mais dinâmicas, atrativas e criativas, capazes de trazerem a tecnologia para essas aulas e momentos, despertando assim, o interesse até dos alunos mais conectados.

Apesar desses desafios, existem inúmeras possibilidades para fortalecer a Educação Física no ambiente escolar. Uma delas é a diversificação dos conteúdos trabalhados nas aulas. Durante muito tempo, a disciplina esteve centrada apenas nos esportes tradicionais, como futebol, voleibol e basquetebol. Atualmente, novas práticas corporais podem ser incorporadas ao currículo, como danças,

lutas, jogos cooperativos, ginásticas, atividades recreativas e práticas culturais regionais. Essa diversificação contribui para aguçar o interesse dos alunos e favorecer a inclusão, uma vez que diferentes estudantes possuem habilidades e preferências variadas.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Educação Física deve proporcionar acesso à cultura corporal do movimento de maneira ampla e democrática, estimulando o desenvolvimento crítico e participativo dos educandos.

Outra possibilidade importante é a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Estratégias como aprendizagem cooperativa, projetos interdisciplinares e atividades lúdicas tornam as aulas mais participativas e significativas. O uso das tecnologias também pode ser aliado do professor, por meio de aplicativos educativos, vídeos, jogos digitais e recursos audiovisuais que auxiliem na compreensão dos conteúdos.

A interdisciplinaridade por sua vez, pode constituir outro caminho promissor para essas aulas, já que o trabalho integrado com outras disciplinas possibilita abordar temas relacionados à saúde, alimentação, meio ambiente, cultura e cidadania. Dessa maneira, a Educação Física amplia seu papel educativo e fortalece sua contribuição para a formação integral dos estudantes.

Segundo Nahas (2017), a prática regular de atividades físicas durante a infância e adolescência contribui para o desenvolvimento físico, emocional e social, além de prevenir diversos problemas de saúde.

O papel do professor também merece destaque nesse contexto. O educador precisa atuar como mediador do conhecimento, incentivando valores como respeito, cooperação, disciplina e inclusão. A formação continuada torna-se indispensável para que o profissional acompanhe as transformações educacionais e desenvolva práticas inovadoras e contextualizadas. Portanto, embora a Educação Física enfrente desafios significativos no ambiente escolar, existem amplas possibilidades para fortalecer sua atuação pedagógica. Assim, a Educação Física consolida-se como componente curricular essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma educação mais humana, participativa e inclusiva.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

foi apontado neste escrito que a Educação Física possui grande relevância na Educação Básica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da disciplina e para a promoção de práticas saudáveis, já que por meio das atividades corporais, os alunos aprendem valores importantes para a convivência social, como respeito, cooperação, responsabilidade e autocontrole. Além disso, as

aulas incentivam hábitos relacionados à saúde e à qualidade de vida, auxiliando no combate ao sedentarismo e na prevenção de doenças, além de desenvolver hábitos de compromisso, socialização, disciplina e constância ao adotarem ações ligadas ao autocuidado e práticas de atividades físicas em conjunto.

Por fim, foi apontado aqui que, a Educação Física ultrapassa a dimensão esportiva, tornando-se componente essencial para a formação integral dos estudantes. Portanto, é fundamental que a escola valorize a Educação Física como área do conhecimento indispensável ao desenvolvimento humano, além de garantir a formação docente continuada, recursos didáticos de qualidade e fomentar práticas pedagógicas que promovam inclusão, saúde, disciplina e cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2009.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. Londrina: Midiograf, 2017.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

A ARTETERAPIA COMO RECURSO DIDÁTICO E PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gilcimara Assis Santana¹

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e dinâmico que envolve transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, por isso, durante a infância a criança constrói sua identidade, desenvolve habilidades e estabelece relações fundamentais para sua formação integral. Nesse contexto, torna-se essencial a adoção de práticas que estimulem não apenas o aprendizado formal, mas também a expressão e o equilíbrio emocional. Por essa razão, a arteterapia surge como uma abordagem que integra arte e terapia, utilizando diferentes linguagens artísticas como instrumentos de expressão e desenvolvimento, sua aplicação no contexto infantil tem se mostrado eficaz ao proporcionar um ambiente acolhedor, no qual a criança pode manifestar sentimentos e vivências de maneira simbólica.

Diante das afirmações acima, torna-se fundamental a adoção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades da criança e favoreçam sua expressão e criatividade. Assim sendo, a arteterapia surge como uma abordagem que integra arte e terapia, utilizando diferentes linguagens artísticas como meio de comunicação e expressão. No ambiente escolar, ela pode ser aplicada como recurso didático, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem de maneira lúdica e significativa.

Reforçando esse pensamento, Sei, 2010, afirma que:

Estratégia de intervenção terapêutica que visa promover qualidade de vida ao ser humano por meio da utilização dos recursos artísticos advindos principalmente das Artes Visuais, mas com abertura para um diálogo com outras linguagens artísticas. Foca-se o indivíduo em sua necessidade expressiva e busca-se ofertar um ambiente propício ao surgimento de uma expressividade espontânea e portadora de sentido para a vida (Sei, 2010, p. 7-8)

¹ Licenciada em Pedagogia e História, Especialista em Educação Especial - Alfabetização e Letramento. Docente na Rede Pública de São Paulo. E-mail: santanaagil@hotmail.com.

Em suma, a arteterapia é uma prática que utiliza a expressão artística como instrumento de desenvolvimento emocional e psicológico e por meio de atividades como desenho, pintura, modelagem e colagem, a criança externaliza sentimentos, pensamentos e vivências que muitas vezes não consegue expressar verbalmente, por esse motivo, a arte atua como mediadora entre o mundo interno e externo, permitindo a construção de significados e o fortalecimento da identidade da criança. Dantes disso, esse artigo tem como objetivo analisar a importância da arteterapia na educação infantil, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral da criança e sua aplicação no contexto pedagógico.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL, DESENVOLVIMENTO E INTERDISCIPLINARIDADE

Trabalhar a interdisciplinaridade contribui para o trabalho docente e especialmente para o desenvolvimento escolar e psíquico das crianças, tornando necessário repensar as práticas pedagógicas, que buscam por metodologias que promovam uma aprendizagem significativa. Em outras palavras, a interdisciplinaridade surge como uma proposta que integra diferentes áreas do conhecimento, superando a fragmentação dos conteúdos e favorecendo uma visão mais ampla da realidade.

É importante ressaltar ainda que, a educação infantil tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, uma vez que nessa fase, o brincar e a exploração são fundamentais para a aprendizagem, além de ser uma prática que elas adoram, por isso, ações pedagógicas que valorizam a ludicidade e a expressão criativa favorecem a construção do conhecimento, tornando o processo educativo mais significativo e prazeroso para todos os envolvidos.

3. A ARTE COMO LINGUAGEM E RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO

A arte é uma forma de linguagem essencial na infância, pois permite à criança expressar emoções, desenvolver a imaginação e interagir com o mundo.

No contexto educacional, a arte contribui para: estimular a criatividade e a expressão; facilitar a aprendizagem de conteúdos; identificar dificuldades emocionais e comportamentais; promover um ambiente acolhedor e inclusivo.

Seguindo essa linha de pensamento, Calixto (2020), afirma que o objetivo da Arteterapia na Educação Infantil não é o de formar artistas, mas visa impulsionar a criatividade natural de cada criança, sem crítica ou intervenção

tendenciosa. Dessa forma, a arteterapia contribui para uma prática pedagógica que valoriza a individualidade e o desenvolvimento integral da criança. Assim, a inserção da arteterapia no ambiente escolar amplia as possibilidades pedagógicas, promovendo uma aprendizagem mais sensível e integrada.

É sabido ainda que a utilização da arteterapia como recurso didático na educação infantil possibilita ao professor trabalhar conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, e através dessa prática, é possível abordar temas como cores, formas, emoções, cultura e identidade. Além disso, a arteterapia: estimula a participação ativa das crianças; favorece a construção do conhecimento de forma significativa; promove o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal; contribui para a resolução de conflitos. Dessa forma, a prática arteterapêutica se configura como uma estratégia pedagógica inovadora e eficaz.

4. CONTRIBUIÇÕES DA ARTETERAPIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A utilização de recursos artísticos no contexto educativo e terapêutico favorece a expressão simbólica, a criatividade e o autoconhecimento das crianças. Assim sendo, a arteterapia apresenta diversas contribuições para o desenvolvimento da criança, entre elas:

Desenvolvimento Emocional: A arteterapia possibilita à criança expressar sentimentos como medo, alegria, tristeza e ansiedade de forma segura. Essa expressão contribui para o autoconhecimento e para a regulação emocional, promovendo equilíbrio psicológico.

Desenvolvimento Cognitivo: As atividades artísticas estimulam o pensamento criativo, a imaginação e a resolução de problemas. Além disso, favorecem o desenvolvimento da linguagem e da capacidade de simbolização.

Desenvolvimento Social: A prática da arteterapia em grupo incentiva a interação entre as crianças, promovendo habilidades como cooperação, empatia e respeito às diferenças.

O compartilhamento de produções artísticas também fortalece vínculos e contribui para a socialização.

Desenvolvimento Motor: As atividades artísticas contribuem para o aprimoramento da coordenação motora fina e ampla, por meio do uso de materiais como pincéis, lápis, tesouras e massinhas. Esses aspectos demonstram que a arteterapia vai além do caráter terapêutico, sendo também uma importante ferramenta pedagógica.

Ante esses fatos, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como a integração entre diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma abordagem mais contextualizada e significativa dos conteúdos.

Na educação infantil, a interdisciplinaridade se manifesta de forma natural, uma vez que as crianças aprendem por meio da exploração do ambiente e da integração de diferentes experiências.

Ao trabalhar de forma interdisciplinar, o professor pode articular conteúdos de diversas áreas, como linguagem, matemática, artes e ciências, tornando o aprendizado mais significativo e próximo da realidade da criança.

Ao contrário do ensino fragmentado, a prática interdisciplinar busca estabelecer relações entre saberes, promovendo a construção de conhecimentos de forma articulada.

A interdisciplinaridade na educação infantil pode ser aplicada por meio de diferentes estratégias pedagógicas, tais como: projetos temáticos; atividades lúdicas; oficinas de arte; contação de histórias; jogos e brincadeiras.

Essas práticas permitem a integração de conteúdos e promovem uma aprendizagem significativa, na qual a criança é protagonista do processo educativo. Tal abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia da criança.

Por fim, evidencia-se que a arteterapia constitui uma importante estratégia para promover o desenvolvimento integral, especialmente na educação infantil, ao possibilitar formas alternativas de comunicação e aprendizagem. Sua inserção no ambiente educacional contribui significativamente para práticas pedagógicas mais humanizadas e inclusivas.

5. O PAPEL DO PROFESSOR NA APLICAÇÃO DA ARTETERAPIA

O professor desempenha um papel fundamental na implementação da arteterapia na educação infantil, ficando sob sua responsabilidades criar um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, onde a criança se sinta livre para se expressar, sempre valorizando o processo criativo de cada aluno, e não apenas o resultado final, respeitando o tempo e as individualidades das crianças; utilizando diferentes materiais, recursos e técnicas que favoreçam o ensino e a aprendizagem; observando e interpretando as expressões das crianças com sensibilidade.

Nesse processo o professor desempenha um papel fundamental na implementação da interdisciplinaridade, pois cabe a ele atuar como mediador do conhecimento, criando situações de aprendizagem que favoreçam a integração entre diferentes áreas. Para isso, é necessário que o educador: planeje atividades integradas; considere os interesses e necessidades das crianças; promova a participação ativa; valorize o processo de aprendizagem.

A formação continuada por sua vez, também é essencial para que o professor esteja preparado para desenvolver práticas interdisciplinares de forma

eficaz, uma vez que a capacitação e a constante busca por atualização na área de atuação também é um fato que potencializa os resultados do processo de formação e aprendizagem dos alunos.

Segundo, SILVA, Suzana, S. (2021):

Todo profissional, tanto da área da educação quanto da saúde, deve pesquisar constantemente, buscar fundamentação teórica para embasar sua aprendizagem e seu trabalho, para poder discriminar suas possibilidades de cooperação e complementaridade, bem como contemplar um outro lado seu e perceber a transformação pela qual está passando; perceber as vivências que lhe estão permitindo trabalhar a autoimagem, bem como a percepção de que é positivo investir em comportamentos que não polarizem, mas ajudem a relativizar e amadurecer.

Essa visão faz entender que a formação continuada do professor também é essencial para a aplicação eficaz da arteterapia no contexto educacional.

Sobre o assunto em questão, Piaget, 1975, ainda ressalva que:

O conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à medida necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis. (PIAGET, 1978, p. 3).

A fala do Piaget mostra que a arteterapia possibilita que o aluno se desenvolva com autonomia e criatividade, demonstrando seu potencial por meio de recursos que favoreçam esse processo, especialmente como auxílio do docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi apontado neste escrito que a arteterapia revela-se uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil, ao integrar aspectos emocionais, cognitivos, sociais e motores. Sua utilização favorece a expressão simbólica, a criatividade e o autoconhecimento, contribuindo para a formação integral da criança. Por isso, quando utilizada como recurso didático e pedagógico na educação infantil, revela-se uma ferramenta potente para o desenvolvimento integral da criança. Ao integrar arte e educação, promove-se uma aprendizagem mais significativa, sensível e humanizada. Além de favorecer a expressão emocional e a criatividade, a arteterapia contribui para a construção do conhecimento e para o fortalecimento das relações sociais. Portanto, é fundamental que educadores reconheçam o potencial da arteterapia e a incorporem em suas práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação mais inclusiva, acolhedora e transformadora.

Viu-se aqui que no contexto educacional, a arteterapia possibilita práticas pedagógicas mais humanizadas, inclusivas e significativas. Assim, torna-se fundamental que educadores reconheçam seu potencial e busquem incorporá-la em suas práticas, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize a subjetividade e o desenvolvimento global da criança.

Por fim, ficou claro que é fundamental que educadores adotem práticas interdisciplinares em suas ações pedagógicas, contribuindo para uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora, pois sua aplicação contribui para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores, possibilitando uma prática pedagógica mais dinâmica, contextualizada e centrada no aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- CALIXTO, A. M. **Arteterapia aplicada à educação infantil**. Pedagogia-Unisul Virtual, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/16547/1/artigo%20para%20apresenta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 Março, 2026.
- PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1978. _____. **A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho/imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC, 1975.
- SEI, Máira Bonafé. **A formação em Arteterapia no Brasil: contextualização**. Texto do III Fórum Paulista de Arteterapia. São Paulo. 1ª edição, 2010.
- SILVA, Suzana, dos Santos. **BENEFÍCIOS DA ARTETERAPIA PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**. Ed. Centro Educacional Sem Fronteiras. São Caetano do Sul, (2021)
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA EM SE TRABALHAR ARTE E CULTURA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Fernanda Sanches Valentin¹

1. INTRODUÇÃO

A formação do pedagogo exige uma preparação ampla e multidimensional, capaz de contemplar os diversos aspectos que compõem o processo educativo. Nesse contexto, a arte e a cultura assumem papel fundamental, pois possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da criticidade e da expressão humana, por outro lado, a educação contemporânea demanda profissionais capazes de compreender as diferentes manifestações culturais presentes na sociedade e de utilizá-las como instrumentos pedagógicos no ambiente escolar. Dessa forma, a arte está e se faz presente na vida humana desde os primórdios da civilização, funcionando como forma de expressão, comunicação e construção de identidades sociais e culturais. Já a cultura, esta representa o conjunto de valores, crenças, costumes, tradições e conhecimentos produzidos historicamente pelos grupos sociais. Assim, trabalhar arte e cultura na formação do pedagogo significa promover uma educação voltada para a valorização da diversidade, da criatividade e da construção do conhecimento de forma significativa.

Cabe destacar ainda que, diante das transformações sociais, tecnológicas e educacionais ocorridas nas últimas décadas, torna-se imprescindível refletir sobre a importância da arte e da cultura na prática pedagógica, uma vez que muitos profissionais ainda enfrentam dificuldades para integrar atividades artísticas e culturais ao currículo escolar, seja pela ausência de formação específica, seja pela desvalorização dessas áreas no contexto educacional. Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a importância de se trabalhar arte e cultura na formação do pedagogo, evidenciando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de práticas educativas mais humanizadas e inclusivas.

¹ Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Arquitetura e Urbanismo, Especialista em Gestão Escolar. Docente na Rede Pública de São Paulo. E-mail: fesanches@hotmail.com.

2. ARTE E CULTURA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A arte e a cultura constituem elementos fundamentais para a formação humana e social, no ambiente escolar, elas promovem experiências capazes de ampliar a percepção dos estudantes sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo. Por essa riqueza de conteúdos e saberes, a educação não deve restringir-se apenas à transmissão de conteúdos, mas também possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da capacidade crítica, especificamente por meio da arte e da interação e expressão cultural.

Segundo Barbosa (2010), a arte na educação contribui para o desenvolvimento da criatividade, da expressão e da interpretação da realidade, pois as experiências artísticas favorecem o pensamento reflexivo e estimulam a autonomia dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

A cultura, por sua vez, representa as práticas sociais construídas historicamente pelos diferentes grupos humanos. Trabalhar cultura na escola significa reconhecer a diversidade cultural presente na sociedade e promover o respeito às diferenças.

Freire (1996), por sua vez, afirma que a educação deve considerar a realidade cultural dos sujeitos, valorizando seus saberes e suas vivências. Nesse sentido, a inserção da arte e da cultura no processo educativo permite que os alunos compreendam diferentes formas de expressão humana, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais. Além disso, favorece a construção de uma educação democrática, baseada no diálogo, na participação e no respeito à pluralidade cultural.

Ante essa realidade, e devido a importante função social que recai sob a escola na preservação e valorização das manifestações culturais, fica sob sua responsabilidade promover esses saberes e capacitar os seus docentes para que o trabalho pedagógico com arte e cultura sejam explorados na educação básica, como forma de contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de ampliar seus conhecimentos e fortalecer suas identidades culturais.

3. A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A VALORIZAÇÃO DA ARTE

Historicamente, a arte foi muitas vezes tratada como componente secundário no currículo escolar. Entretanto, as discussões contemporâneas sobre educação apontam para a necessidade de valorização das linguagens artísticas como instrumentos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Porém, para que isso ocorra, a formação do pedagogo deve contemplar conhecimentos

teóricos e práticos que possibilitem a atuação crítica e reflexiva no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a importância da arte na formação dos estudantes, destacando a necessidade de desenvolvimento das competências relacionadas à criação, apreciação e reflexão artística. Dessa forma, torna-se indispensável que os cursos de Pedagogia ofereçam formação adequada para que os futuros professores possam atuar de maneira eficiente nesse campo, pois a arte assume papel essencial, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de expressão dos discentes.

De acordo com Vygotsky (2001), a arte possui importante função no desenvolvimento psicológico e emocional do indivíduo. Suas experiências artísticas estimulam a imaginação, a percepção e a construção de significados, contribuindo para o desenvolvimento integral do ser humano.

Nesse contexto, o pedagogo precisa compreender as potencialidades da arte como recurso didático e pedagógico e colocar em prática esses saberes no intuito de estimular e desenvolver a sensibilidade artística e a criticidade dos alunos em ler e interpretar o mundo, além do que ouvem e veem.

Alguns recursos como o trabalho com música, dança, teatro, pintura, literatura e outras manifestações artísticas, podem possibilitar experiências educativas mais dinâmicas, participativas e significativas para os alunos, conduzindo-os a outras maneiras e formas de ler o mundo e as realidades. Além disso, a arte favorece o desenvolvimento da sensibilidade e da empatia, competências fundamentais para a atuação docente e relação com os alunos, pois o educador que possui formação artística e cultural mais ampla, tende a desenvolver práticas pedagógicas mais criativas, inclusivas e contextualizadas.

4. CULTURA, DIVERSIDADE E IDENTIDADE NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela diversidade cultural, étnica, social e religiosa. Nesse cenário, a formação do pedagogo deve preparar profissionais capazes de atuar de forma inclusiva e respeitosa diante das diferenças presentes no ambiente escolar. Cabe destacar ainda que, a cultura influencia diretamente a maneira como os indivíduos percebem o mundo, constroem conhecimentos e estabelecem relações sociais. Por isso, é fundamental que o pedagogo compreenda a importância da valorização das identidades culturais no processo educativo.

Segundo Candau (2008), a educação multicultural busca promover o diálogo entre diferentes culturas, combatendo preconceitos e desigualdades.

Nesse sentido, a escola deve assumir papel ativo na valorização da diversidade cultural e na promoção da inclusão social.

O trabalho com arte e cultura possibilita aos estudantes o contato com diferentes manifestações culturais, ampliando sua visão de mundo e fortalecendo o respeito às diferenças. Atividades relacionadas à música popular, danças regionais, literatura, artesanato, teatro e folclore contribuem para a valorização das identidades culturais e para a construção de uma educação mais democrática.

Além disso, a formação cultural do pedagogo permite que ele desenvolva práticas pedagógicas contextualizadas, considerando as especificidades socioculturais dos alunos. Isso favorece a construção de aprendizagens significativas e fortalece o vínculo entre escola e comunidade.

Assim, a valorização da cultura na formação pedagógica constitui elemento essencial para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas, críticas e socialmente comprometidas.

5. A ARTE COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A arte desempenha papel relevante no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores, já que é por meio das experiências artísticas que os alunos desenvolvem habilidades relacionadas à criatividade, imaginação, expressão e comunicação.

Segundo Piaget (1976), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações do sujeito com o meio. Nesse contexto, as atividades artísticas favorecem a construção do conhecimento, estimulando a experimentação, a descoberta e a resolução de problemas.

Práticas artísticas como a música, por exemplo, contribui para o desenvolvimento da concentração, da memória e da coordenação motora. O teatro favorece a expressão corporal, a oralidade e a socialização, e as artes visuais por sua vez, estimulam a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, contribuindo assim, para o desenvolvimento intelectual e de expressivo do aluno. Além desses benefícios cognitivos, a arte também exerce importante função emocional, já que as atividades artísticas permitem que os estudantes expressem seus sentimentos, emoções e experiências, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e do equilíbrio emocional

Para melhorar esse processo, o pedagogo precisa estar preparado para utilizar a arte como ferramenta pedagógica capaz de promover o desenvolvimento integral dos alunos, sua formação deve incluir experiências artísticas diversificadas, possibilitando ao futuro educador compreender as potencialidades da arte no contexto educacional. Por isso, o trabalho com

arte também favorece a interdisciplinaridade, permitindo a integração entre diferentes áreas do conhecimento, tornando a aprendizagem mais dinâmica, contextualizada e significativa para os estudantes.

6. DESAFIOS PARA O TRABALHO COM ARTE E CULTURA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Apesar da relevância da arte e da cultura na educação, ainda existem diversos desafios relacionados à sua inserção na formação do pedagogo e na prática escolar. Nessa linha, um dos principais obstáculos refere-se à desvalorização histórica das disciplinas artísticas no currículo escolar, já que muitas instituições ainda priorizam conteúdos considerados tradicionais, deixando a arte em segundo plano.

Outro desafio está relacionado à formação insuficiente dos professores, pois na maioria dos cursos de Pedagogia, as disciplinas voltadas para arte e cultura possuem carga horária reduzida, dificultando a preparação adequada dos futuros docentes.

Além disso, a falta de recursos didáticos e materiais, espaços adequados para as práticas artísticas e culturais, além de incentivo institucional, o que compromete o desenvolvimento de atividades artísticas e culturais nas escolas e na própria universidade e cursos de formação docentes.

Ante essa realidade, Nóvoa (1995), afirma que a formação docente precisa estar articulada à prática pedagógica e às necessidades da realidade escolar. Portanto, é necessário investir em políticas públicas e programas de formação continuada que valorizem a arte e a cultura no processo educativo.

Outro aspecto importante sobre esse ponto em debate, refere-se à necessidade de mudança de concepção sobre o ensino da arte e cultura, pois muitas vezes, as atividades artísticas são utilizadas apenas como passatempo ou recreação, sem objetivos pedagógicos definidos, desmerecendo sua real e maior finalidade. Por isso, é fundamental compreender a arte como área de conhecimento capaz de promover aprendizagem, reflexão e transformação social e cultural.

Por fim e diante desses desafios, torna-se indispensável fortalecer a formação artística e cultural dos pedagogos, para promovendo práticas educativas mais criativas, críticas e humanizadas, levando os discentes a se tornarem pessoas mais críticas, cultas e preparadas para interpretar o mundo atual e suas complexidades.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto neste escrito, a arte e a cultura desempenham papel fundamental na formação do pedagogo e no desenvolvimento integral dos docentes e dos estudantes, por isso, o trabalho pedagógico voltado para as manifestações artísticas e culturais contribui para a construção de práticas educativas mais sensíveis, criativas, inclusivas e contextualizadas.

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a inserção da arte e da cultura na formação docente favorece o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da sensibilidade e da valorização da diversidade cultural. Além disso, fortalece a relação entre escola, sociedade e identidade cultural, no entanto, é importante que os centros de formações propiciem meios, recursos e espaços que capacite os docentes para lidar com os tópicos relacionados a arte e a cultura. Foi apontado aqui também, que apesar dos avanços nas discussões sobre a importância da arte na educação, ainda existem desafios relacionados à desvalorização curricular e à falta de investimentos na área da arte e da cultura, bem como nos espaços e recursos para essas práticas possam ocorrer.

Por fim, torna-se necessário ampliar o espaço destinado à arte e à cultura nos cursos de formação pedagógica, garantindo que os futuros educadores estejam preparados para desenvolver práticas pedagógicas significativas e transformadoras para os docentes, espaços escolares e alunos, pois a valorização da arte e da cultura na formação do pedagogo é essencial para a construção de uma educação democrática, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso, 21/04/2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SEI, Máira Bonafé. **A formação em Arteterapia no Brasil**: contextualização. Texto do III Fórum Paulista de Arteterapia. São Paulo. 1ª edição, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alteridade 22, 27, 29

Aprendizagem 11, 12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 68, 72, 73, 75, 76, 79, 81, 83, 86, 88, 90, 92, 93, 100, 101, 110, 111, 117, 128, 134, 138, 139, 148, 150, 152, 155, 157, 163, 165, 166, 167, 169, 186, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195,

Arte 28, 30, 33, 49, 51, 52, 91, 94, 102, 175, 182, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202

Artes Cênicas 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102

Arteterapia 190, 191, 192, 193, 194, 195

C

Ciência 142, 146, 147, 148

Clarice Lispector 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30

Cultura 13, 17, 23, 25, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 49, 83, 109, 115, 117, 124, 148, 149, 152, 153, 154, 157, 158, 162, 163, 175, 185, 188, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201

Currículo 40, 150, 159, 160

Currículo escolar 58, 151, 177, 187, 196, 197, 200

D

Desumanização 10, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30

Disciplina 31, 34, 38, 110, 150, 184, 185, 187, 188, 189

Diversidade 10, 15, 17, 18, 19, 34, 35, 36, 46, 49, 51, 55, 57, 58, 60, 75, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 100, 101, 144, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 196, 197, 198, 199, 201

E

Educação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 95, 101, 103, 104, 124, 125, 128, 129, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 169, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201

Educação Básica 53, 54, 55, 141, 154, 155, 159, 170, 184, 188

Educação contemporânea 9, 19, 44, 88, 140, 178, 196

Educação em Tempo Integral 172, 173, 182
 Educação Especial 54, 55, 57, 61, 62, 67, 72, 79, 80, 82, 83, 88, 89, 90, 155, 190
 Educação Física 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 184, 185, 186, 187, 188, 189
 Educação Inclusiva 53, 55, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 88, 93, 94, 102
 Educação Infantil 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 176, 191
 Educação Integral 177, 179
 Emancipação 9, 81
 Equipe multidisciplinar 110, 111
 Esperança 10, 14, 16, 19, 20
 Etnozoologia 142, 143

F

Formação continuada 37, 50, 51, 85, 86, 167, 169, 187, 188, 193, 194, 200
 Formação de leitores 41, 42, 43
 Formação docente 37, 38, 39, 47, 83, 85, 86, 148, 189, 200, 201
 Formação humana 9, 22, 25, 29, 51, 82, 87, 88, 150, 172, 197

G

Gestão 68, 108, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 132, 133, 173, 178, 179, 181

I

Identidade 36, 61, 87, 88, 121, 122, 151, 158, 160, 185, 190, 191, 192, 201
 Inclusão 55, 57, 61, 70, 74, 75, 80, 82, 88, 89, 170
 Inovação pedagógica 37, 40
 Inteligência Artificial (IA) 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80
 Invisibilidade social 21, 22, 24

L

Leitura digital 42, 44
 Leitura proficiente 41, 42, 44
 Ler e escrever 163, 165, 168

M

Malária 103, 104, 105, 108, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133
 Mal-estar docente 63, 65, 66, 71
 Música 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 96, 163, 198, 199
 Música 46, 52

O

Organização hospitalar 110, 116

P

- Pedagogia 9, 10, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 51, 60, 73, 75, 78, 79, 91, 92, 93, 140, 150, 172
- Políticas de saúde 104, 118, 119, 123, 127, 128, 129, 131, 133
- Políticas educacionais 66, 69, 84, 151, 172, 180
- Políticas públicas 17, 38, 39, 53, 69, 87, 103, 104, 105, 106, 107, 117, 118, 122, 123, 124, 127, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 140, 157, 169, 200
- Prática pedagógica 37, 38, 51, 54, 58, 72, 85, 102, 155, 161, 162, 163, 164, 165, 174, 192, 195, 196, 200
- Práticas de Convivência 171, 173, 179
- Professoras alfabetizadoras 162, 169
- Psicopatologia 64, 65, 68, 69

R

- Reinvenção 9, 10, 11, 14, 174

S

- Saberes populares 147, 148
- Saúde 33, 34, 36, 38, 56, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 148, 175, 184, 185, 186, 188, 189, 194
- Saúde mental 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 136, 139, 140
- Séries iniciais 46, 47, 48, 49, 50, 52
- Síndrome de Burnout 136, 137, 138
- Socialização 171, 173, 179
- Surdez 72, 73, 74, 75

T

- Tecnologia 31, 40, 75, 76, 79, 80, 90
- Tecnologias digitais 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 76
- Terapia Cognitivo-Comportamental 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70

