

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

TECENDO SABERES, EXPERIÊNCIAS
E PESQUISAS QUE INSPIRAM



Bruna Beatriz da Rocha
Rebeca Freitas Ivanicska
Deborah Freitas Ivanicska

Organizadoras



EDITORA
SCHREIBEN

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA
REBECA FREITAS IVANICKA
DEBORAH FREITAS IVANICKA
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO:



TECENDO SABERES, EXPERIÊNCIAS
E PESQUISAS QUE INSPIRAM


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: 06/08/2026

Termo de publicação: TP0692026

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 movimento : tecendo saberes, experiências e pesquisas que inspiram / organizadores por Bruna Beatriz Rocha, Rebeca Freitas Ivanicska e Deborah Freitas Ivanicska. – Itapiranga, SC : Schreiben, 2026.
264 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-736-6
DOI: 10.29327/5903566
1. Educação – Metodologia. 2. Interdisciplinaridade. 3. Práticas pedagógicas.
I. Rocha, Bruna Beatriz. II. Ivanicska, Rebeca Freitas. III. Ivanicska, Deborah Freitas. IV. Título.

CDD 370.1

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Deborah Freitas Ivanicska</i>	
EXPERIÊNCIAS DE REFUGIADOS ANGOLANOS NO BRASIL.....	9
<i>Antonio Dembue Tumissa Flávio Gonçalves dos Santos</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA E BIOLOGIA COMO AMBIENTES DE INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR.....	25
<i>Julio Cesar de Abreu Mariana Scafutto Xavier de Almeida Abreu</i> <i>Claudinei Martins Guimarães Christiano Demétrio de Lima Ribeiro</i>	
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDAH E TEA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM.....	37
<i>Railane Souza Silva Claudinei Martins Guimarães</i> <i>Raphael Marinho Siqueira</i>	
IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E SOCIEDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS.....	46
<i>Rachel Xavier Guimarães de Souza Rita de Cassia Xavier Guimarães</i> <i>Claudinei Martins Guimarães</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA AUTISTA.....	56
<i>Maria Aparecida Coura Dias Claudinei Martins Guimarães</i>	
A GESTÃO ESCOLAR COMO ARTICULADORA DO ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	65
<i>Suele Aparecida da Silva Danielle Marafon Liceia Alves Pires</i> <i>Alessandra dos Anjos da Silva Henriques Rita de Cácia Spanemberg Fischer</i>	

PROMOÇÃO DA SAÚDE BUCAL NA COMUNIDADE SURDA: DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA EM LIBRAS E PESQUISA-AÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE BUCAL.....	77
<i>Mayra Paula Morais Gama Dayane Aline dos Santos</i>	
<i>Gabriela Landa Siqueira Rocha Luiza Morais Queiroz de Castro</i>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: INTERFACES ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE.....	88
<i>Ismael Morais de Oliveira</i>	
<i>Francisco Fernandes de Araújo</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CULTURA DIGITAL E IMAGEM CORPORAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DE ADOLESCENTES.....	97
<i>Carolina Braz Carlan Rodrigues Karla Mendonça Menezes</i>	
<i>Vanessa Candito</i>	
A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO SUPORTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PÚBLICA.....	112
<i>Beatriz Vital Coutinho Lucimara Cabreira Benitez</i>	
SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E COMPREENSÃO DO CONCEITO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DOS DISTRITOS DE MARIANA - MG.....	120
<i>Pedro Luiz Teixeira de Camargo Gabrielle Lorraine de Souza Teles</i>	
<i>Bianca da Silva Sampaio Tayane da Silva Pereira</i>	
<i>Iasmim Francis Ferreira Francisco Fernandes Ladeira</i>	
<i>Gabriel Domiciano Costa Lara Diego de Souza Rodrigues</i>	
IDÉIAS TÉCNICAS PARA SABOTAR O CANSAÇO DOCENTE: PRÁTICAS CORPORAIS NO HORÁRIO PEDAGÓGICO COLETIVO (HPC).....	133
<i>Barbara da Silva Borges</i>	
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: PISTAS DAS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DO EIXO TECNOLÓGICO GESTÃO E NEGÓCIOS.....	147
<i>Marcos Sales Bezerra</i>	

FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E HABILIDADES PREDITORAS.....	159
<i>Camille Bertha Stülp Jordana Wruck Timm</i>	
DOCÊNCIA E FONOAUDIOLOGIA, UMA NOVA PARCERIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	167
<i>Camille Bertha Stülp Jordana Wruck Timm</i>	
OS MULTILETRAMENTOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS IN(TER)DISCIPLINARES: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO TECENDO HISTÓRIAS.....	178
<i>Andrea Barreto Borges</i>	
DO MAGISTÉRIO À PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA: A QUALIDADE DA FORMAÇÃO PRÁTICA DO DOCENTE.....	189
<i>Daniele Gomes Duarte Mattos Cerqueira Ferreira Davi Cerqueira Ferreira</i>	
CONTEMPORÂNEA: A DICOTOMIA ENTRE A ESCASSEZ E O ADOECIMENTO DOS DOCENTES.....	198
<i>Cássio Rodrigues Faria Giovane Batista Silva</i>	
ÁFRICA ENTRA EM CAMPO: PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL COM OS PAÍSES AFRICANOS NA COPA DO MUNDO DE 2026.....	208
<i>Thiago Renan Figueira Dutra Larissa Reis Souza da Silveira</i>	
PAPEL DAS INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS E ORGANIZAÇÕES REGIONAIS NA GESTÃO DE CONFLITOS PÓS-ELEITORAIS EM MOÇAMBIQUE: DILEMA PARADOXAL DA UNIÃO EUROPEIA E DA SADC NAS ELEIÇÕES GERAIS DE 2014 E 2024.....	220
<i>Felizardo Casimiro Mulhomone Pedro Gutai Filipe Casaco</i>	
<i>Ivo Mussagi de Almeida Missilane</i>	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	237
<i>Ione Rodrigues Rosa de Almeida Francisco Fernandes Ladeira</i>	

PALAVRAS COMPLEXAS: DO DESENHO À CONSTRUÇÃO DA ESCRITA – UMA PROPOSTA MULTISSENSORIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	248
<i>Eliane Cristina Rosa Lazarini Rubio Francisco Fernandes Ladeira</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	257

APRESENTAÇÃO



A educação está em constante movimento. Ela acontece nos encontros, nas experiências, nas descobertas, nos desafios diários e, principalmente, nas interações que vivenciamos em nossa prática cotidiana, pois são elas que dão sentido ao processo educativo. Ensinar vai muito além de transmitir conteúdos. É inspirar, acolher, aprender junto, despertar a curiosidade e acreditar que cada estudante tem seu próprio jeito de aprender e desenvolver seu potencial. Afinal, educar é acreditar que o conhecimento tem o poder de transformar vidas e construir um futuro melhor. Foi pensando nisso que esta obra foi construída, reunindo diferentes capítulos que apresentam pesquisas, experiências, vivências e diferentes formas de compreender o ensinar e o aprender. Intitulada Educação em Movimento: Tecendo Saberes, Experiências e Pesquisas que inspiram, esta obra reúne educadores que compartilham seus conhecimentos, reflexões e diferentes olhares sobre a educação. Cada capítulo carrega a identidade de seu autor, mas também revela experiências, desafios e aprendizados que muitos educadores compartilham em seu cotidiano. É nessa troca de saberes e no diálogo entre diferentes perspectivas que surgem novas reflexões, novas possibilidades e novos caminhos para a educação, inspirando educadores, estudantes, pesquisadores e todos aqueles que acreditam no seu poder transformador.

Desejo que esta obra seja um espaço de diálogo, reflexão e inspiração. Que cada capítulo desperte novos olhares, fortaleça a prática de educadores e incentive cada leitor a acreditar que compartilhar experiências e conhecimentos também é uma forma de transformar a educação.

Desejo a todos uma excelente leitura!

Deborah Freitas Ivanicska
Organizadora

EXPERIÊNCIAS DE REFUGIADOS ANGOLANOS NO BRASIL

Antonio Dembue Tumissa¹

Flávio Gonçalves dos Santos²

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as experiências de refugiados angolanos no Brasil, considerando as singularidades dos contextos históricos e socioeconômicos que atravessam as recentes migrações afro-atlânticas, bem como a crise migratória contemporânea. Tal crise caracteriza-se pelo deslocamento massivo de pessoas entre países e regiões, motivado por conflitos armados, perseguições políticas, instabilidades institucionais, mudanças climáticas e situações de pobreza extrema nos países de origem. Nesse cenário, as migrações deixam de ser compreendidas como fenômenos isolados e passam a ser entendidas como processos complexos, historicamente situados e profundamente marcados por desigualdades globais.

A problemática que orienta este estudo centra-se na seguinte questão: como têm se caracterizado os contextos históricos, socioeconômicos e educacionais das recentes migrações de refugiados angolanos, e de que modo se configuram a recepção, o acolhimento e as vivências dessas pessoas no Brasil? A partir dessa questão, buscamos compreender as narrativas que emergem desse trânsito sul-atlântico, marcado pela busca por um começo — ou recomeço — em território brasileiro, evidenciando tanto as condições estruturais que produzem o refúgio quanto as experiências subjetivas que o constituem.

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado em História, na qual foram entrevistados cinco refugiados angolanos residentes no Brasil, cujas trajetórias migratórias permitem acessar diferentes dimensões da experiência de refúgio. Além disso, incorporamos, como parte do corpus analítico, o relato autobiográfico do próprio pesquisador/autor, também na

1 Mestre em História e Licenciado em História, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente da rede pública de educação municipal/estadual.

2 Doutor em História. Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

condição de refugiado angolano residente no país. Tal escolha metodológica não apenas amplia a compreensão do fenômeno investigado, mas também tensiona as fronteiras entre sujeito e objeto de pesquisa, ao inserir a experiência vivida como fonte legítima de produção de conhecimento.

Ao articular relatos individuais e contexto histórico mais amplo, o estudo evidencia que o processo migratório angolano contemporâneo está profundamente marcado pela diáspora afro-atlântica, bem como por desafios múltiplos que atravessam a experiência do refúgio no Brasil. Entre esses desafios, destacam-se as dificuldades de acolhimento institucional, as barreiras linguísticas e culturais, e, de modo mais contundente, as experiências de racismo e xenofobia que permeiam o cotidiano desses sujeitos. Nesse sentido, o artigo contribui para a problematização das políticas e práticas de acolhimento no país, ao mesmo tempo em que dá visibilidade às vozes e experiências dos próprios refugiados.

METODOLOGIA

Adotamos, neste estudo, uma abordagem qualitativa, centrada na análise de narrativas de experiência, por entendermos que esse tipo de procedimento metodológico permite acessar dimensões subjetivas, sociais e históricas que atravessam a condição de refúgio. O corpus empírico é composto por relatos de cinco refugiados angolanos residentes no Brasil, cujas trajetórias migratórias se situam entre os anos de 2001 e 2014, período que, respectivamente, marca a chegada do primeiro e do mais recente refugiado entrevistado ao país.

Inicialmente, ao propormos este estudo junto ao Conselho de Ética e termos obtido aprovação, prevíamos a realização de um conjunto mais amplo de entrevistas, envolvendo vinte participantes, com aplicação de questionários e entrevistas gravadas. No entanto, ao apresentarmos a proposta metodológica, quinze dos possíveis colaboradores recusaram imediatamente a participação, sobretudo em razão da exigência de gravação das entrevistas, o que evidencia a sensibilidade do tema e as marcas de desconfiança e vulnerabilidade que atravessam a experiência de sujeitos em condição de refúgio. Diante desse cenário, redimensionamos os procedimentos de coleta de dados, optando pela realização de entrevistas por via escrita, modalidade aceita pelos cinco participantes que compõem o corpus final da pesquisa.

Reconhecemos que a ausência de entrevistas orais/gravadas limitou o aprofundamento de algumas respostas, especialmente no que se refere à possibilidade de exploração mais detalhada de determinados aspectos das narrativas. Ainda assim, consideramos que os relatos obtidos foram suficientes para a construção das análises aqui apresentadas, na medida em que evidenciam

recorrências temáticas e permitem a compreensão das experiências vividas por esses sujeitos no contexto brasileiro.

Como estratégia ética de pesquisa, garantimos o anonimato dos participantes por meio da substituição de seus nomes reais. Para tanto, optamos por utilizar nomes comuns em Angola, evitando, deliberadamente, a reprodução de práticas herdadas do processo colonial, que historicamente impôs a adoção de nomes portugueses como forma de assimilação cultural. Nesse sentido, ao nomearmos nossos interlocutores como Kiala, Dala, Kassange, Bande e Kaenga, buscamos não apenas preservar suas identidades, mas também afirmar referências culturais angolanas, associadas à tradição, à força, à coragem e à resistência.

Por fim, destacamos que, além das narrativas dos participantes, incorporamos ao corpus analítico o relato autobiográfico do próprio pesquisador, na condição de refugiado angolano residente no Brasil. Essa escolha metodológica tensiona as fronteiras entre sujeito e objeto de pesquisa, ao reconhecer a experiência vivida como dimensão legítima de produção de conhecimento, contribuindo para uma análise situada e comprometida com as realidades investigadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na atualidade, é a partir da travessia do Atlântico que muitas rotas de refúgio são traçadas, entretanto, desde tempos antigos, antes mesmo do período de escravização dos africanos, a mobilidade marítima já era uma característica dos povos africanos da costa litoral. Desse modo, em perspectiva histórica, considerando as travessias Angola – Brasil, abordamos brevemente sobre essa relação entre povos africanos e Atlântico, assim como delineamos, de modo mais específico, o Atlântico Sul.

Em viés histórico, Rodrigues (2011), centrado nas relações que ligam África e Brasil, delineia como a presença do Atlântico auxiliou a construir características sociais, identitárias e, inclusive, trabalhistas, para os povos africanos que se situavam às margens do litoral. Para o autor,

Vários povos africanos praticavam a mobilidade física em seu continente de origem. Assim, ela não foi inventada a partir da travessia do Atlântico, como poderíamos supor a partir de uma perspectiva diaspórica. [...] Trânsito e coexistência, não necessariamente amigáveis, marcaram a experiência dos povos que viviam às margens do Atlântico, em deslocamentos marítimos e terrestres (Rodrigues, 2011, p. 217).

Rodrigues (2011) defende que a experiência marítima, propiciada pelo Atlântico, marcou sobremodo a vida daqueles que viviam às margens desse oceano, pois, “os deslocamentos marítimos compunham as identidades e habilidades de povos africanos do litoral” (p. 218), ao menos desde por volta do

século XII. Esse autor destaca que a identidade marítima propiciou a mobilidade tanto marítima quanto de reorganização da vida social, inclusive para aqueles que foram escravizados:

o exercício da liberdade tinha, como um de seus requisitos, a mobilidade espacial. Cada vez mais, as cidades tornaram-se atrativas àqueles que não tiveram acesso à própria lavoura de subsistência. Essa mobilidade permitia, muitas vezes, escapar dos estigmas que eles poderiam sofrer ao permanecer na mesma região ou propriedade onde haviam sido escravos (Rodrigues, 2011, p. 217).

Em seu estudo, Rodrigues (2011) aborda que essa característica da experiência marítima possibilitou, além da autonomia, que a mobilidade cumprisse “um papel relevante na invenção de autonomias, e que o mar – as águas em geral – não era[fosse] desperdiçado como rota de fuga pelos escravos” (p. 218). Isso possibilita compreender que, nos trânsitos empreendidos pela escravização de africanos, capturados e levados à força de seus países, o Atlântico foi espaço para a inventividade, a autonomia e a liberdade de escravizados que conseguiam fugir de seus cativeiros, bem como propiciava que esses e outros indivíduos conseguissem se sustentar financeiramente com atividades ligadas ao mar, como a pesca, ou atuando como marinheiros. Para o autor, os deslocamentos marítimos – como as viagens em busca de refúgio, na atualidade – compõem, desde tempos antigos, as identidades e habilidades dos povos africanos que habitavam o litoral do Atlântico. Contudo, faz uma ressalva:

O Atlântico podia ser o lugar do aprendizado da escravidão e também o da reinvenção da liberdade. Vislumbro uma relação entre a travessia e a construção da liberdade/autonomia – ainda que, no mais das vezes, atravessar o Atlântico significasse o contrário disso, ou seja, o desenraizamento e a escravização dos africanos (Rodrigues, 2011, p. 224).

Com essa perspectiva, por mais que evidencie o Atlântico como espaço de trânsito, reinvenção e autonomia, que destaque a intimidade de povos africanos, incluindo os angolanos, com o Atlântico, Rodrigues (2011) evidencia as violências físicas e simbólicas que também envolvem esses trânsitos marítimos. Se, por um lado, foi a partir do Atlântico que as experiências de desenraizamentos e a escravização ocorreram, por outro, sempre que possível, foi nesse espaço que a liberdade foi alcançada – e, mesmo que marcado pela dor do trauma, ainda hoje é a partir do Atlântico que muitos africanos embarcam em novos sonhos de liberdade, por meio de travessias que levam ao refúgio em outros países. Assim como antes, de porto em porto, culturas são/foram reelaboradas, sonhos coletivos de liberdade e humanidade estão sendo/foram pactuados.

De acordo com Rodrigues (2011, p. 222),

‘Navios, conveses e portos constituíram espaços improvisados de comunicações, gestações de culturas étnicas, criação de linguagem e percepções políticas originais’. A partir de baías, rios e lagoas das cidades negras, muitos escravos engajavam-se em atividades atlânticas, indo parar em lugares distantes. [...] Exercendo funções de marinheiros, alguns africanos escravizados encontraram oportunidades inusitadas de liberdade ainda antes dos Oitocentos e da discussão acerca do encaminhamento da ‘questão servil’ no Brasil independente.

Nesse trecho citado, Rodrigues (2011) referencia os navios e portos como espaços de comunicação, da tessitura de linguagens e culturas, do fronteiro âmbito de reelaborações culturais, bem como de território para a liberdade. Isso, decerto, não torna invisíveis as marcas de dor, de violências múltiplas que a escravização de africanos traz, mas sim torna possível compreender o Atlântico como espaço de circularidade, inclusive comercial. Autores como Armitage (2014) e Linebaugh e Rediker (2008), por vias diversas, também analisam o Atlântico como um espaço de circularidade, desenvolvimento socioeconômico, além de palco de grandes transformações sociais e históricas.

Santos (2013), em *Economia e Cultura do Candomblé na Bahia: o comércio de objetos litúrgicos afro-brasileiros - 1850/1937*, reafirma essa circularidade comercial e cultural que ocorria a partir do Atlântico, tendo como análise as relações comerciais entre a Costa Ocidental Africana e a cidade de Salvador, na Bahia. Contudo, esse autor, ao abordar sobre as relações comerciais entre a África e Brasil, destaca:

As relações comerciais entre a Bahia e a Costa Ocidental africana têm sido olhadas sobretudo pelos seus vínculos com o tráfico de escravos. Não raro se sustenta a afirmação de que, uma vez findado esse comércio culpado, o que a ele se seguiu não se manteve durante muito tempo. Entretanto, sustentou-se, assim como até hoje, um tipo de comércio [de objetos religiosos ligados ao culto aos orixás] entre essas duas pontas do Atlântico que é muito especial (Santos, 2013, p. 95).

Santos (2013) analisa que muito se costuma pesquisar sobre o trânsito Brasil-África, a partir do comércio de pessoas escravizadas. E que, com a proibição legal dessa situação, acrescida da colonização, na África, por potências europeias, houve um sentido afastamento do interesse brasileiro em manter relações mais aprofundadas com os países africanos, visto que, nesse caso, em virtude da colonização, as negociações se davam diretamente com os países colonizadores. Entretanto, como Santos (2013) argumenta, esse contato não foi de todo rompido, ele se manteve, ainda que de forma menos ostensiva, encontrando caminhos em outras relações comerciais, a exemplo do comércio de objetos litúrgicos afro-brasileiros, comumente utilizados no culto aos orixás. É importante ainda salientar que esse comércio, em especial, mobilizava, além

das transações comerciais acordadas à época, trânsitos culturais, sociais e identitários.

Por sua vez, o contato comercial, cultural e intelectual mais ostensivo só foi retomado de modo mais enfático (em âmbito institucional, com o estabelecimento de parcerias em diversos setores) na era do Atlântico Sul, como denominado por Alencastro (2019). Elucidamos que, ao falarmos em Atlântico Sul, nos referimos à porção meridional do Oceano Atlântico, delimitada, convencionalmente, pela Linha do Equador ao norte e pela Antártida ao sul. Essa faixa extensa banha as costas da América do Sul e da África, desempenhando um papel crucial na geopolítica, economia e climatologia globais. Historicamente, essa região foi central no comércio colonial, incluindo o tráfico transatlântico de escravizados, e atualmente continua sendo estratégica para o comércio marítimo e a exploração de recursos naturais, como petróleo e biodiversidade marinha (Silva, 2015; Pellegrino, 2018).

Interessa-nos, especialmente, a abordagem sobre o Atlântico Sul, visto que os trânsitos que aqui analisamos situam-se nesse espaço socioterritorial, dado que Brasil e Angola estão geolocalizados nessa faixa litorânea. Cumpre, nesse sentido, destacarmos que o Atlântico Sul se apresenta como um espaço estratégico para trocas comerciais, políticas e técnicas entre a América do Sul e a África, ampliando a perspectiva de circularidade comercial e sociocultural, a partir do Atlântico. Isso possibilita que o Atlântico Sul seja também, do ponto de vista geopolítico, um território de disputas e cooperação internacional, especialmente no contexto da Zona de Paz e Cooperação do Atlântico Sul (ZOPACAS), iniciativa estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1986, para promover a segurança regional e a não militarização da região, conforme indicam Abdenur e Souza Neto (2014) e Alencastro (2019).

Alencastro (2019) aborda que, frequentemente, o Atlântico Sul foi ignorado em sua especificidade histórica, sendo geralmente incorporado ao Atlântico Norte. Entretanto, para o pesquisador, “o espaço sul-atlântico possui características históricas, náuticas, geopolíticas e culturais próprias, destacadas por um número crescente de pesquisadores ao longo das duas últimas décadas” (Alencastro, 2019, p. 15). O autor aborda uma caracterização desse espaço, identificando que a construção dessas características se deu ao longo de três períodos, os quais tinham perfis e peculiaridades distintos, visto que esses “elementos constitutivos se afirmaram ao longo de três períodos distintos do Atlântico Sul” (Alencastro, 2019, p. 15).

O historiador apresenta, desse modo, a duração e a caracterização principal de cada uma das três eras que compõem o Atlântico Sul, sendo a primeira denominada de O Primeiro Atlântico Sul: o Oceano Etiópico 1500-1850. De acordo com o pesquisador,

O primeiro, o de sua emergência, se inicia em 1500, quando a frota do almirante português Álvares Cabral, em rota para a Índia, toca a costa sul-americana na região do atual estado da Bahia, no Brasil. Suas embarcações retomam, em seguida, o mar em direção à Cidade do Cabo e ao Oceano Índico, efetuando a primeira travessia latitudinal do Atlântico Sul. Esse período se encerra em meados do século XIX, com o fim do tráfico bilateral de escravos entre o Brasil e a África (1850), mas também com a abertura do Canal de Suez (1869) (Alencastro, 2019, p. 15).

Conforme observamos, o período identificado como Primeiro Atlântico Sul: o Oceano Etíópico 1500-1850 teve início em 1500, no século XVI, e durou até meados do século XIX. O período é marcado pelo início da colonização portuguesa no Brasil e, sobretudo, pelo tráfico de pessoas escravizadas, as quais eram capturadas, sequestradas e escravizadas em África e enviadas ao Brasil nos denominados navios negreiros. Com o fim desse tráfico bilateral de pessoas escravizadas, aliado à abertura do Canal de Suez, teve fim essa primeira era do Atlântico Sul, dando início à segunda.

Alencastro (2019) identifica essa segunda era como o Segundo Atlântico Sul - 1850-1975, período que durou cerca de 125 anos. É nessa era que se firma a supremacia do Atlântico Norte sobre o Sul, cujo momento histórico ficou marcado pelo fim da navegação a vela. Em sua análise, Alencastro diz:

Concebido para a navegação a vapor, este canal [Canal de Suez] põe um termo à era da navegação a vela, reduzindo o percurso entre o Ocidente e o Oriente. É nessa época que se afirma a supremacia do Atlântico Norte sobre o conjunto do oceano, levando ao desaparecimento do sistema sul-atlântico (Alencastro, 2019, p. 15).

Se, por um lado, a segunda era é marcada por esse olhar para potências situadas ao Norte do Atlântico, a terceira era, por outro lado, vai evidenciar emergências e potências que se configuravam mais ao Sul, com o estabelecimento de laços sul-sul, e a retomada, mais enfática, das relações entre África e Brasil. Esse período é conhecido como Terceiro Atlântico Sul, como delineado por Alencastro:

As independências das nações africanas, em particular, aquelas das antigas colônias portuguesas, e depois o fim do apartheid na África do Sul (1991-94) iniciam um terceiro período, em que se vê a reemergência dos laços sul-sul no Atlântico na passagem do século XX ao XXI, em um cenário internacional radicalmente modificado pela afirmação política e econômica dos países da África Subsaariana (Alencastro, 2019, p. 15).

Neste estudo, interessa-nos, particularmente, dialogar com a ideia de Terceiro Atlântico Sul, visto que nossa pesquisa tem como marco temporal a partir do ano de 1995, cronologia que está inserida no escopo dessa terceira era. Alencastro (2019) destaca, dentre esse período, o fim de regimes ditatoriais

na América Latina, o fim do *apartheid* com a eleição de Nelson Mandela, a formação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a formação da Zona de Paz e de Cooperação do Atlântico Sul (Zopacas), chancelada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1986, e ratificada por uma declaração de desnuclearização do Atlântico Sul, confirmada em Brasília em 1994. O autor destaca ainda que, até 2019, “além da Argentina, do Brasil e do Uruguai, 21 países da costa atlântica africana, indo de Cabo Verde à África do Sul, aderiram à Zopacas” (2019, p. 24).

Conforme o autor, a partir de 2003, houve a criação de um Fórum de Diálogo entre a África do Sul, o Brasil e a Índia (IBAS), bem como, em 2006, do grupo do BRIC (Brasil, China e Índia), que mudou para BRICS em 2010, com a adesão da África do Sul (Alencastro, 2019). Em 2025, contudo, o BRICS já é formado por 11 países, sendo eles: Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul, Egito, Etiópia, Irã, Emirados Árabes Unidos, Arábia Saudita e Indonésia, cujo sistema vem se fortalecendo positivamente no mercado internacional.

Alencastro (2019) ainda destaca como característico dessa terceira era os conflitos decorrentes da assunção de Angola como segundo maior produtor de petróleo e da descoberta do Pré-Sal no Brasil, o que traz maior evidência e interesse estrangeiro para esses dois países, ao mesmo tempo em que, em Angola, também se acentuaram os conflitos da guerra civil angolana. Todas essas características contribuíram para um maior fluxo de refugiados angolanos no Brasil e, assim, é a partir desse cenário macropolítico que rege o Atlântico que desenvolveremos nosso estudo, tendo por diretriz as singularidades concernentes aos refugiados angolanos no Brasil, no escopo da Terceira Era do Atlântico Sul.

(RE)CONHECENDO NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DE REFUGIADOS

Nesta seção, apresentamos as narrativas de cinco refugiados angolanos que residem no Brasil, acompanhando, por meio das narrativas, suas experiências em solo brasileiro. Nomeamos nossos sujeitos de pesquisa como Kiala, Dala, Kassange, Bande e Kaenga, que são nomes que se referem à tradição, à força, à coragem e à cultura de Angola. Conjuntamente, apresentamos o relato autobiográfico do pesquisador que conduz este estudo, em razão da sua condição como refugiado angolano residente no Brasil há mais de 20 anos.

Kiala

Kiala nasceu na Região Sul de Angola e veio para o Brasil no ano de 2001, então com 22 anos, sozinho, em busca de melhores oportunidades de vida. À época, optou por esse país pela oportunidade que o Brasil oferecia, de

empreender pequenos negócios no ramo têxtil. Por conseguinte, o fator língua e a facilidade de entrada também foram motivações que o fizeram decidir pelo Brasil. Ao vir para cá, tinha a imagem de que esse era um país bonito, com cidades lindas e maravilhosas, com um povo bastante amigo, receptivo e de fácil trato. Entretanto, ao chegar aqui, viu que essa imagem que tinha não correspondia tanto quanto achava que seria. Atualmente, aos 45 anos, é um refugiado em terras brasileiras há 23 anos, tendo a oportunidade de aqui cursar e concluir o nível superior. Ele relata que, ao chegar no Brasil, encontrou como principais dificuldades a adaptação ao contexto social e econômico.

Diferentemente de outros angolanos, logo ao chegar ao país, Kiala relata que, na época em que se encontrava na condição de refúgio, não via necessidade de procurar emprego, pois a sua vida econômica e financeira dependia de negócios numa relação com o mercado angolano (fazia envio de roupas e calçados para vender em Angola). Então, somente depois de vários anos é que teve a necessidade de encontrar um emprego. Porém, quando isso ocorreu, a sua mente já estava totalmente direcionada a um caminhar, o que não lhe permitiu sofrer tamanha discriminação na busca por emprego.

Sobre a condição de refugiado, Kiala narra que foi muitas vezes questionado sobre o que é ser refugiado/imigrante e relata que, em relação ao governo brasileiro, os estrangeiros recebem abrigo caso necessário, documentação e orientação, entre outros, como tratamento quando aqui chegam. Para ele, esse tratamento é bastante generoso, sobretudo quando olhamos os problemas que o governo tem para resolver para com os cidadãos nacionais. Contudo, em meio às experiências narradas como positivas, o angolano destaca que foi no espaço acadêmico, em seus primeiros passos na vida acadêmica, que sofreu as violências da discriminação racial e social por ser imigrante no Brasil. Dessa forma, frente ao seu olhar de quem vive aqui há 23 anos, Kiala analisa que o Brasil é um país racista, todavia, faz questão de acrescentar que, embora pese a complexidade geográfica, social, política e econômica desse país, que muito obriga a uma pronta resposta, o Brasil é um bom país, cheio de grandes oportunidades para aqueles que já vêm com um certo preparo de conhecimento.

Dala

Dala tem 26 anos e nasceu em Luanda, capital de Angola. Veio para o Brasil no ano de 2014, sozinho, em busca de melhor formação profissional-acadêmica, com reconhecimento internacional, a fim de que conseguisse maiores oportunidades de estudo e trabalho. Sua formação em Relações Internacionais foi construída tanto em Angola quanto no Brasil. A escolha do Brasil como destino não foi aleatória: a língua portuguesa em comum, os laços

históricos entre os dois países, a presença do Brasil na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e a imagem de um país acolhedor, com respeito pelos direitos humanos, foram fatores decisivos para sua escolha. Além disso, Dala sempre valorizou a maneira como o povo brasileiro demonstra empatia, receptividade e solidariedade com o próximo.

Antes de chegar, porém, sua imagem do Brasil era marcada por estereótipos negativos — via o país como um lugar caótico e inseguro. Mas essa percepção mudou com a sua chegada ao país, visto que, para ele, a realidade que encontrou foi bem diferente: apesar dos desafios, sentiu-se acolhido pela sociedade brasileira. Em seu relato, disse que as maiores dificuldades enfrentadas no início de sua trajetória no Brasil estiveram relacionadas à legalização de sua situação migratória. Com o tempo, superou esses entraves e passou a conciliar estudos e trabalho, seguindo firme no propósito de alcançar estabilidade e crescimento pessoal.

Dala reconhece que, em diversos momentos, sentiu na pele a indiferença das instituições públicas em relação aos imigrantes e refugiados, sobretudo no que concerne aos empecilhos para a legalização de refugiados. Também já vivenciou situações de discriminação, especialmente por sua condição de refugiado. Ainda assim, no mercado de trabalho, não chegou a sofrer discriminação direta, embora tenha percebido certa hostilidade ocasional — algo que atribui mais à forma como se apresentava do que à cor da pele propriamente dita.

Em sua visão, o Brasil ainda precisa avançar no combate à discriminação e ao preconceito. Para ele, o governo deveria aplicar leis mais duras contra atitudes racistas e outras formas de intolerância que ferem princípios fundamentais da dignidade humana. Apesar dessas falhas, ele não considera o Brasil um país essencialmente racista. Ao longo de sua trajetória, já foi questionado sobre o que significa ser refugiado ou imigrante. Para ele, é uma experiência de constante reinício — uma travessia marcada por perdas, resiliência e pela necessidade de provar seu valor a todo momento. Na atualidade, Dala seguiu morando no Brasil, construindo sua vida com dignidade, estudando, trabalhando e contribuindo com sua vivência sul-atlântica para o enriquecimento da sociedade brasileira — o que nem sempre é percebido por essa mesma sociedade.

Kassange

Kassange nasceu na capital de Angola, Luana, e atualmente tem 34 anos. Em 2007, aos 16 anos, deixou seu país natal com o objetivo de construir um futuro melhor. A busca por melhores condições de vida e por oportunidades de crescimento acadêmico o motivou a fazer a travessia Sul-Atlântica, com destino ao Brasil, para que aqui pudesse iniciar uma nova trajetória. A escolha por este país se deu por múltiplas razões. Kassange foi influenciado por amigos

que já viviam no país e falavam sobre as oportunidades existentes. Além disso, reconhecia a conexão cultural e histórica entre Angola e o Brasil, o que contribuía para uma sensação de familiaridade mesmo antes da partida. Apesar disso, como muitos em Angola, tinha uma imagem negativa do Brasil, associando-o à violência e à presença de facções criminosas. Essa visão, no entanto, revelou-se exagerada quando passou a viver a realidade brasileira no dia a dia.

Ao chegar, enfrentou desafios comuns a muitos imigrantes. A adaptação a uma nova cultura, à rotina e à vida brasileira foi difícil. Depois de se formar em Engenharia de Tecnologia de Redes para Computadores em território brasileiro, outro obstáculo surgiu: encontrar oportunidades de trabalho na sua área. Mesmo qualificado, sentiu na pele a preferência do mercado por profissionais brasileiros, entretanto, Kassange trabalha atualmente e continua a lutar por seu espaço profissional. Já foi perguntado em entrevistas de emprego se pretendia retornar a Angola, como se sua presença no Brasil fosse sempre provisória. Essa visão, embora sutil, carrega um senso de exclusão que ele já enfrentou em outras formas: diversas vezes sentiu-se discriminado por ser estrangeiro. Percebe que, na busca por trabalho e em outros contextos, a prioridade geralmente é dada aos nacionais.

Em sua experiência como imigrante/refugiado, Kassange relata que não teve acesso a programas do governo brasileiro voltados especificamente para estrangeiros, afirmando que, se esses programas existem, ele os desconhece. Para o engenheiro, o tratamento institucional dado pelo governo federal brasileiro é distante das reais preocupações da população de imigrantes e refugiados. Desse modo, ele entende e acredita que há muito o que melhorar nesse aspecto.

Ao refletir sobre o racismo no Brasil, Kassange afirma que o racismo existe, mas sua intensidade varia conforme a região e o contexto. Já foi alvo de discriminação e entende que a sociedade brasileira carrega contradições complexas nesse tema. Ele narra também que, ao longo dos anos, já foi questionado algumas vezes sobre o que significa ser imigrante ou refugiado, mas preferiu não discorrer sobre o tema. E essa opção revela também como, em alguns momentos, o trauma da imigração/refúgio é tão presente que, nem em uma entrevista entre conterrâneos refugiados, algumas dores são expressas.

Bande

Bande nasceu na província de Malange, em Angola, e hoje tem 35 anos. Em 2013, decidiu vir ao Brasil motivado por um propósito claro: obter formação acadêmica de qualidade. Ao contrário de muitos casos de migração forçada, Bande não considera que tenha abandonado seu país — saiu de Angola exclusivamente para estudar e expandir seus horizontes profissionais e pessoais. A escolha pelo Brasil foi estratégica e afetiva. A língua portuguesa, a identidade

cultural partilhada entre os dois países e a imagem de um povo acolhedor e alegre pesaram em sua decisão. Desde Angola, já imaginava o Brasil como uma nação multicultural, com grande facilidade de adaptação para estrangeiros, e essa expectativa se confirmou ao longo do tempo.

Formado em Administração de Empresas em território brasileiro, Bande reconhece que tem enfrentado muitos desafios na condição de imigrante/refugiado aqui no Brasil. Está atualmente dedicado aos estudos, mas ao longo de sua jornada no país já vivenciou diversas situações difíceis — especialmente no que diz respeito ao preconceito, muitas vezes velado, mas persistente. Ao procurar oportunidades de trabalho ou até mesmo em interações cotidianas, ouviu repetidamente a mesma pergunta: “Por que saiu da sua terra?”. Essa indagação, aparentemente simples, frequentemente revela um estranhamento que o acompanha desde que chegou.

Em sua experiência, o preconceito com pessoas imigrantes existe no Brasil, mas raramente é assumido de forma direta. Além disso, nunca teve conhecimento de programas governamentais que amparassem imigrantes/refugiados como ele. A ausência de políticas públicas voltadas a essa população, segundo Bande, é um reflexo da falta de estrutura de hospitalidade e acolhimento institucional. Ele acredita que a criação de políticas específicas, como cotas para imigrantes em espaços educacionais e profissionais, poderia representar um avanço significativo. Bande afirma já ter sido alvo de discriminação em diversos contextos, especialmente na busca por trabalho, onde nota que as oportunidades são majoritariamente direcionadas aos brasileiros. Ele também relata, por fim, que, em sua visão, o Brasil é um país marcado por um racismo estrutural e muitas vezes não declarado — um racismo sutil, mas presente, que atravessa relações sociais, profissionais e institucionais.

Kaenga

Kaenga nasceu em Luanda, capital de Angola, e hoje tem 34 anos. Em 2012, decidiu deixar seu país natal em busca de novas oportunidades acadêmicas e profissionais. A motivação principal para migrar foi a possibilidade de uma formação superior de qualidade e a esperança de construir uma trajetória sólida fora de casa. Embora tenha vindo sozinho, ele já contava com o apoio de alguns primos e amigos que moravam no Brasil. Desde a infância, tinha contato com a cultura brasileira por meio das novelas e outros programas de televisão, o que alimentava em sua imaginação a imagem de um país acolhedor, vibrante, repleto de beleza, música, futebol e afeto.

Ao chegar ao Brasil, parte dessa imagem se confirmou, mas, com o tempo, sua visão amadureceu e suas expectativas foram se ajustando à realidade. Ele

encontrou um país diverso, sim, mas também marcado por desafios estruturais e sociais, especialmente para quem vem de fora. Kaenga formou-se no ensino superior no Brasil e atualmente trabalha enquanto continua sua formação acadêmica, agora cursando Ciência de Dados. Frente à sua trajetória de superação de muitos desafios, ele reconhece que sua experiência como imigrante não foi isenta de dificuldades. Um dos maiores obstáculos, segundo ele, foi lidar com a ignorância de parte da população brasileira em relação ao mundo — o que, na sua vivência, se manifesta em atitudes preconceituosas, xenofóbicas e discriminatórias.

Kaenga afirmou já ter enfrentado inúmeras situações de discriminação por ser estrangeiro. Ainda que não tenha sido questionado diretamente sobre o que é ser imigrante ou refugiado, sabe bem o peso dessa condição. Ele avalia que o Brasil até oferece alguns programas de apoio aos imigrantes e refugiados, mas destaca que a falta de acesso à informação é um grande entrave. Muitos, como ele, não têm pleno conhecimento de seus direitos por falta de divulgação ou orientação adequada.

Apesar das adversidades, Kaenga reconhece que o tratamento do governo brasileiro, em linhas gerais, é razoável — existem oportunidades e certa abertura para o bem-estar de imigrantes. No entanto, ele acredita que ainda há muito a ser feito para que a inclusão e o respeito se tornem práticas verdadeiramente efetivas.

Tumissa, um refugiado angolano em terras sul-baianas

Nesta narrativa, apresento a minha trajetória como refugiado angolano, marcada por deslocamentos que começaram ainda na infância, no contexto da guerra civil em Angola. Nasci na comunidade do Kuale, na província de Malanje, e, desde muito cedo, fui atravessado pela experiência do deslocamento forçado. Minha família precisou fugir dos conflitos entre movimentos anticoloniais, como MPLA, UNITA e FNLA, o que fez com que eu já fosse, ainda criança, um refugiado dentro do meu próprio país. Compreendo, portanto, que minha condição de refugiado não começa na travessia internacional, mas se constitui como um processo contínuo de desenraizamento e busca por sobrevivência.

Minha infância em Kalandula foi vivida em condições de grande vulnerabilidade. Cresci em um contexto rural, baseado na agricultura de subsistência, com acesso extremamente limitado à educação formal e sob constante ameaça da violência da guerra, incluindo o risco de recrutamento forçado por grupos armados. Diante da ausência de perspectivas e da insegurança permanente, fui enviado para Luanda, capital do país, em busca de melhores condições de vida. Essa mudança, embora necessária, representou também o início de novos desafios, pois precisei me adaptar a um ambiente urbano marcado por tensões sociais e políticas.

Ao longo da minha trajetória, passei a compreender que minha história individual está profundamente ligada a processos históricos mais amplos. A guerra civil angolana, vivida por décadas, foi intensificada por disputas geopolíticas no contexto da Guerra Fria, envolvendo interesses internacionais que agravaram ainda mais a instabilidade no país. Esse cenário produziu não apenas destruição material, mas também um intenso fluxo migratório, do qual passei a fazer parte. A migração, nesse sentido, não foi uma escolha livre, mas uma necessidade imposta pelas condições de sobrevivência.

Em 1995, decidi deixar Angola e buscar refúgio no Brasil. A travessia do Atlântico Sul foi marcada por sentimentos ambíguos: ao mesmo tempo em que havia esperança de escapar da guerra, também havia medo, incerteza e solidão diante do desconhecido. Ao chegar ao Brasil, percebi que a realidade era mais complexa do que imaginava. Enfrentei dificuldades significativas de adaptação, tanto no plano material quanto no plano simbólico. Um dos aspectos que mais me impactou foi o contato com o racismo e a xenofobia, experiências que não se manifestavam da mesma forma em minha vivência anterior em Angola.

No Brasil, minha identidade passou a ser constantemente marcada pela condição de estrangeiro e pela racialidade. Enfrentei desafios relacionados à regularização documental, à inserção no mercado de trabalho e ao acesso a direitos básicos. O processo de reconhecimento como refugiado foi longo, burocrático e, por vezes, marcado por práticas discriminatórias. Em muitos momentos, tive a sensação de precisar justificar minha própria existência, como se fosse necessário provar que minha história de sofrimento era legítima o suficiente para garantir minha permanência no país.

Além dessas dificuldades, carrego até hoje as marcas psicológicas da guerra e do deslocamento. A experiência do refúgio não se limita ao ato de atravessar fronteiras; ela envolve a permanência de traumas, a saudade da terra natal e a reconstrução constante de si mesmo. A dor de deixar para trás minha família, minha história e minha cultura é algo que não se apaga com o tempo. Nesse sentido, compreendo que o maior desafio do refugiado não é apenas adaptar-se ao novo país, mas lidar com as consequências emocionais e subjetivas dessa ruptura.

Apesar de todas as adversidades, busquei construir caminhos de resistência e reconstrução. Durante anos, sobrevivi como músico itinerante, viajando por diversas regiões do Brasil e utilizando a música como forma de sustento e expressão. Posteriormente, consegui ingressar no campo educacional, tornando-me professor de História. Essa conquista representa, para mim, não apenas uma realização pessoal, mas também um espaço de atuação política e social.

Na docência, encontrei uma possibilidade de ressignificar minha própria trajetória. Utilizo minha experiência para dialogar com estudantes sobre

questões relacionadas à África, à diáspora e ao racismo no Brasil. Percebo que minha presença em sala de aula, enquanto homem negro africano, tem um impacto significativo, especialmente para estudantes negros, que muitas vezes não encontram referências positivas em espaços de poder e conhecimento. A representatividade, nesse sentido, torna-se um elemento fundamental para a construção da autoestima e do protagonismo desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que as experiências de refugiados angolanos no Brasil são atravessadas por múltiplas dimensões históricas, sociais e subjetivas, que configuram o refúgio como um processo complexo, marcado tanto por vulnerabilidades quanto por estratégias de resistência. Ao considerarmos as narrativas dos cinco entrevistados, bem como o relato autobiográfico do pesquisador, foi possível compreender que o deslocamento não se encerra na travessia territorial, mas se prolonga nas dificuldades de inserção, pertencimento e reconhecimento no país de acolhimento.

Os dados apontam que, embora o Brasil disponha de dispositivos legais e institucionais voltados ao acolhimento de refugiados, persistem lacunas significativas na efetivação dessas políticas. As dificuldades de regularização documental, o acesso limitado a informações, as barreiras linguísticas e culturais e, sobretudo, as experiências recorrentes de racismo e xenofobia revelam um cenário em que o acolhimento se dá de forma parcial e, muitas vezes, contraditória. Nesse contexto, o racismo estrutural emerge como um dos principais obstáculos à plena integração social desses sujeitos.

Por outro lado, as narrativas analisadas também evidenciam a agência dos refugiados, que mobilizam diferentes estratégias para reconstruir suas trajetórias no Brasil, seja por meio da formação acadêmica, da inserção no mercado de trabalho ou da constituição de redes de apoio. Tais experiências revelam que, apesar das adversidades, o refúgio pode também se constituir como espaço de reinvenção, no qual os sujeitos afirmam suas identidades e lutam por dignidade e reconhecimento.

Destacamos, ainda, a relevância da utilização de narrativas de experiência e do relato autobiográfico como procedimentos metodológicos, na medida em que permitem dar visibilidade às vozes dos próprios sujeitos refugiados, frequentemente silenciadas nos discursos institucionais e acadêmicos. Ao tensionar as fronteiras entre pesquisador e objeto de pesquisa, este estudo contribui para a construção de uma análise situada, comprometida com as realidades vividas.

Diante do exposto, consideramos fundamental o fortalecimento de políticas públicas que promovam não apenas o acolhimento formal, mas a inclusão efetiva de refugiados na sociedade brasileira, com ênfase no combate ao racismo, na ampliação do acesso à informação e na garantia de direitos. Por fim, este trabalho reafirma a importância de ampliar o debate sobre as migrações afro-atlânticas contemporâneas, reconhecendo os sujeitos refugiados como protagonistas de suas próprias histórias e agentes ativos na construção de novos caminhos.

REFERÊNCIAS

- ABDENUR, A. E.; SOUZA NETO, D. M. O Atlântico Sul no século XXI: Cooperação e segurança na zona de paz e cooperação do Atlântico Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 57, n. 1, p. 5-21, 2014.
- ALENCASTRO, L. F. As três eras do Atlântico Sul. **Revista USP**, v.123, p.13-28, 2019.
- ARMITAGE, D. Três conceitos de História Atlântica. **História Unisinos**, São Leopoldo-RS, v.18, n. 2, p. 206-217, 2014.
- LINEBAUGH, P.; REDIKER, M. **A hidra de muitas cabeças**: marinheiros, escravos, plebeus e a história do Atlântico revolucionário. Tradução Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- PELLEGRINO, G. Economia e comércio marítimo no Atlântico Sul: Potencialidades e desafios. **Estudos Estratégicos sobre o Mar**, v. 6, n. 1, p. 88-107, 2018.
- RODRIGUES, Jaime. Para uma história da experiência africana no mundo do trabalho atlântico (séculos xviii e xix). *In*: SANTOS, Flávio Gonçalves dos (Org.). **Portos e cidades**: movimentos portuários, atlântico e diáspora africana. Flávio Gonçalves dos Santos (organizador). Ilhéus: Editus, 2011. p. 217-234.
- SANTOS, Flávio Gonçalves dos. Um comércio muito especial. *In*: **Economia e Cultura do Candomblé na Bahia**: o comércio de objetos litúrgicos afro-brasileiros - 1850/1937 [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2013, p. 95-152. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- SILVA, F. J. Geopolítica e recursos naturais no Atlântico Sul. **Revista de Estudos Marítimos**, v. 8, n. 2, p. 45-67, 2015.

EDUCAÇÃO FÍSICA E BIOLOGIA COMO AMBIENTES DE INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Julio Cesar de Abreu¹

Mariana Scafutto Xavier de Almeida Abreu²

Claudinei Martins Guimarães³

Christiano Demétrio de Lima Ribeiro⁴

1. INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil representa um avanço significativo no campo dos direitos educacionais, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Nesse contexto, a escola passou a ser compreendida como espaço de diversidade, no qual todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, têm direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem significativa.

A ampliação do acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares exige transformações profundas nas práticas pedagógicas. Não se trata apenas de permitir a matrícula desses estudantes, mas de criar condições efetivas para sua participação e aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão escolar envolve mudanças curriculares, metodológicas e atitudinais.

1 Discente do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência, com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova, MG. E-mail: julio_abreu11@hotmail.com.

2 Discente do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência, com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova, MG. E-mail: mari_scafutto@hotmail.com.

3 Doutor. Orientador e pesquisador do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência, com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova, MG. E-mail: neiufov@gmail.com.

4 Doutor. Professora de Ciências Biológicas da UENG, Campus Ubá, MG. E-mail: cdemetrio.ribeiro@gmail.com.

Entre os componentes curriculares da educação básica, a Educação Física e a Biologia ocupam lugar estratégico para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois articulam aspectos corporais, cognitivos, sociais e afetivos. A primeira trabalha com o corpo, o movimento e a interação social; a segunda contribui para a compreensão científica da vida e do corpo humano. Portanto, ambas podem tornar-se ambientes privilegiados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade.

No entanto, tais áreas supracitadas também apresentam desafios específicos no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência, especialmente quando ainda predominam práticas pedagógicas tradicionais, pouco flexíveis e centradas em padrões de normalidade. Assim, torna-se relevante investigar como estratégias pedagógicas inclusivas podem ser planejadas e implementadas nesses componentes curriculares, contribuindo para a participação efetiva e o aprendizado de estudantes público-alvo da educação especial, no ensino regular.

Nesse contexto, o presente estudo corrobora com essa demanda investigativa e se justifica por sua relevância educacional, social e científica. Do ponto de vista educacional, a Educação Física e a Biologia são áreas que, historicamente, enfrentam dificuldades na adaptação de conteúdos e metodologias para atender às especificidades dos estudantes com deficiência. Muitas vezes, a ausência de formação continuada e de materiais acessíveis compromete a efetivação da inclusão.

Sob o aspecto social, discutir práticas inclusivas nesses componentes curriculares contribui para a construção de uma escola mais equitativa, que reconhece as diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Além disso, o tema dialoga diretamente com a formação acadêmica e profissional dos autores, articulando conhecimentos das áreas de Educação Física, Biologia, Administração Pública e gestão educacional, o que possibilita uma abordagem interdisciplinar e fundamentada.

No campo científico, o presente estudo apresenta potencial para sistematizar contribuições teóricas consolidadas na literatura brasileira sobre educação inclusiva, sem recorrer à pesquisa de campo, fortalecendo a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais.

Assim, o objetivo geral deste trabalho foi analisar, à luz da literatura científica, estratégias pedagógicas inclusivas aplicáveis às aulas de Educação Física e Biologia para o ensino regular, visando a aprendizagem e participação de estudantes com deficiência. Para auxiliar os autores e leitores no direcionamento da discussão sobre o tema, os seguintes objetivos específicos também foram elaborados: compreender os fundamentos legais e pedagógicos da educação inclusiva no contexto da educação básica; identificar desafios recorrentes na

inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física e Biologia; sistematizar estratégias pedagógicas inclusivas propostas na literatura nacional; refletir sobre o papel do professor na construção de práticas educativas inclusivas.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A opção por esse delineamento se justifica pelo interesse em compreender, analisar e sintetizar produções acadêmicas e normativas que discutem sobre a educação inclusiva, com foco nas possibilidades pedagógicas da Educação Física e da Biologia no ensino regular.

A seleção do material ocorreu por meio de busca em bases e repositórios acadêmicos amplamente utilizados na área da educação, como Google Scholar, SciELO, Portal de Periódicos CAPES, além de documentos oficiais disponíveis em sites institucionais, como o Ministério da Educação e o Portal Planalto. Para ampliar a precisão da busca, foram empregados descritores como “educação inclusiva”, “educação especial”, “Educação Física inclusiva”, “ensino de Biologia inclusivo”, “estratégias pedagógicas”, “adaptações curriculares” e “formação docente para inclusão”.

Foram priorizadas publicações mais recentes, especialmente dos últimos cinco anos, sem desconsiderar obras clássicas e normativas indispensáveis para a fundamentação do tema. Os critérios de inclusão contemplaram textos diretamente relacionados ao objeto de estudo, com ênfase em produções que apresentassem contribuições conceituais, legais ou metodológicas sobre inclusão escolar, práticas pedagógicas acessíveis e atuação docente. Excluíram-se materiais repetidos, textos sem relação direta com o tema e produções sem consistência acadêmica suficiente para sustentar a análise.

A análise foi realizada por leitura interpretativa e organização temática, buscando identificar convergências entre os autores, tensões conceituais e contribuições práticas para o cotidiano escolar. Dessa forma, o referencial teórico foi estruturado em cinco eixos: fundamentos conceituais da educação inclusiva; fundamentos legais da inclusão no Brasil; práticas inclusivas na Educação Física escolar; ensino de Biologia na perspectiva inclusiva; e papel do professor na educação inclusiva.

A abordagem bibliográfica foi adotada por permitir o exame de contribuições consolidadas no campo de estudo, possibilitando uma reflexão crítica acerca das condições que favorecem ou dificultam a efetivação da inclusão. Trata-se, portanto, de uma estratégia adequada para compreender o fenômeno investigado e reunir subsídios teóricos consistentes para a discussão proposta.

3. DESENVOLVIMENTO DO TEMA

3.1 Educação inclusiva: fundamentos conceituais

A educação inclusiva pode ser compreendida como um processo de reestruturação da escola para que ela seja capaz de acolher, ensinar e valorizar todos os estudantes, sem distinções excludentes. Nesse sentido, a inclusão ultrapassa a lógica da mera presença física do aluno com deficiência na sala de aula, exigindo condições pedagógicas, relacionais e institucionais que favoreçam sua participação real no cotidiano escolar.

Mantoan (2003) defende que a inclusão escolar pressupõe a superação de modelos segregadores e a reorganização da escola a partir da diversidade humana. Essa perspectiva desloca o foco da deficiência como problema individual para as barreiras criadas pela própria instituição, seja no espaço físico, seja nas práticas de ensino, avaliação e convivência. Assim, a escola inclusiva deve assumir a heterogeneidade como característica constitutiva do processo educativo.

Sassaki (2010) também contribui ao afirmar que a inclusão envolve adaptação recíproca entre a sociedade e as pessoas com deficiência, de forma que os contextos sociais se tornem acessíveis e participativos. Na escola, isso significa reconhecer que os estudantes não precisam se ajustar a um modelo único de aprendizagem, mas que a instituição deve oferecer múltiplos caminhos para que cada aluno possa aprender, interagir e se desenvolver.

A educação inclusiva se ancora, ainda, em uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, como aquela proposta por Vygotsky (2021), ao destacar a mediação social e a aprendizagem em interação. Sob essa ótica, a presença de estudantes com diferentes modos de aprender enriquece a experiência educativa e amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento. A diversidade deixa, assim, de ser vista como obstáculo e passa a ser entendida como potência formativa.

Mais recentemente, autores e organismos internacionais têm reafirmado que a inclusão não beneficia apenas os estudantes público-alvo da educação especial, mas qualifica o sistema educacional como um todo. Segundo a UNESCO (2022), sistemas educacionais inclusivos promovem maior equidade e qualidade na aprendizagem. Da mesma forma, Booth e Ainscow (2011) destacam que a eliminação de barreiras à aprendizagem favorece a participação de todos os estudantes, fortalecendo uma cultura pedagógica inclusiva.

3.2 Fundamentos legais da educação inclusiva no Brasil

A legislação brasileira apresenta diversos dispositivos que garantem o direito à educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seus princípios educacionais, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esses dispositivos revelam que a inclusão é direito fundamental e dever do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular (Brasil, 1996). Esse entendimento é complementado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, a qual orienta os sistemas de ensino a garantirem atendimento educacional especializado, acessibilidade, formação docente e organização pedagógica adequada (Brasil, 2008).

Outro marco relevante para a educação inclusiva é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolida direitos, combate práticas discriminatórias e reafirma a obrigação de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem em todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2015). A legislação brasileira, portanto, não apenas autoriza, mas exige a construção de um sistema educacional inclusivo.

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, fortalece a ideia de que os Estados devem assegurar sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis (Brasil, 2009). Na prática, isso implica eliminar barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e arquitetônicas, de modo que o direito à educação seja efetivamente universal.

Dessa forma, a inclusão escolar não pode ser compreendida como ação opcional ou complemento pedagógico. Trata-se de uma determinação legal, ética e política que exige compromisso institucional, planejamento e investimento público, além da atuação responsável dos profissionais da educação.

3.3 Educação Física escolar e práticas inclusivas

Historicamente, a Educação Física escolar foi marcada por modelos centrados no desempenho, na competição e na padronização corporal (Darido, 2012). Esse tipo de organização, muitas vezes, favoreceu a exclusão de estudantes que não correspondiam aos padrões de habilidade motora valorizados pela cultura escolar tradicional. A inclusão, nesse cenário, requer uma mudança de concepção sobre o papel educativo da disciplina.

Na perspectiva contemporânea, a Educação Física deve contribuir para a formação integral dos estudantes, promovendo a vivência de diferentes linguagens corporais, a cooperação, o respeito e a construção de vínculos sociais. Darido (2012) ressalta que a disciplina de Educação Física não deve limitar-se ao treinamento físico, mas assumir função pedagógica voltada ao desenvolvimento humano, aspecto que dialoga diretamente com a educação inclusiva.

A literatura recente aponta estratégias efetivas para ampliar a participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física (Oliveira *et al.*, 2024; Ferreira *et al.*, 2026). Entre elas, destacam-se o trabalho colaborativo, a adaptação de regras, a reorganização dos espaços, o uso de materiais acessíveis e a diversificação das formas de comunicação.

No caso de estudantes com deficiência visual, por exemplo, o uso de bolas sonoras, pistas táteis e orientação verbal mais detalhada amplia a compreensão das tarefas. Para estudantes com deficiência auditiva, sinais visuais, demonstrações corporais e apoio da Libras podem ser fundamentais. Estudantes com deficiência intelectual podem se beneficiar de instruções objetivas, rotinas previsíveis e fragmentação das tarefas em etapas menores.

Essas práticas não apenas favorecem o aprendizado motor, mas também reforçam valores como autonomia, solidariedade, respeito e pertencimento. Quando o professor reconhece as diferenças como parte do processo de aprendizagem, a Educação Física se torna um espaço privilegiado para a convivência democrática e para a valorização das potencialidades de cada estudante.

Além disso, a avaliação em Educação Física precisa ser coerente com a perspectiva inclusiva. Avaliar apenas desempenho técnico ou rendimento físico reduz as possibilidades de aprendizagem. É mais adequado considerar participação, engajamento, evolução individual, colaboração e compreensão das propostas, respeitando os diferentes tempos e modos de aprender.

3.4 Ensino de Biologia na perspectiva inclusiva

O ensino de Biologia ocupa posição central na formação científica dos estudantes (Krasilchik, 2008; Silva *et al.*, 2024), pois permite compreender o corpo humano, a vida, os ecossistemas e as relações entre os seres vivos. Entretanto, quando predominam práticas excessivamente expositivas, com excesso de verbalização e pouca mediação concreta, a aprendizagem pode se tornar pouco acessível para muitos alunos, especialmente para aqueles com deficiência.

Em aulas organizadas de forma exclusivamente oral, estudantes com deficiência visual podem não ter acesso às imagens e esquemas apresentados,

enquanto estudantes com deficiência auditiva podem encontrar dificuldades para acompanhar explicações longas sem apoio visual; e estudantes com deficiência intelectual podem se perder em conteúdos abstratos e pouco contextualizados. Isso evidencia a necessidade de metodologias mais flexíveis, concretas e participativas (Silva *et al.*, 2024).

A Biologia, por sua própria natureza, favorece a adoção de estratégias diversificadas. Modelos tridimensionais, materiais em relevo, microscopia adaptada, experimentos simples, recursos audiovisuais com legendas e audiodescrição, mapas conceituais, jogos didáticos e atividades investigativas podem ampliar o acesso aos conteúdos. A mediação do professor é essencial para transformar esses recursos em experiências de aprendizagem significativa.

Também é importante relacionar os conteúdos biológicos à vida cotidiana dos estudantes. Ao abordar temas como alimentação, corpo humano, prevenção de doenças, sexualidade, genética e meio ambiente, o professor pode dialogar com experiências concretas e favorecer a construção de sentidos. Essa contextualização é especialmente importante na educação inclusiva, pois torna o conteúdo mais próximo da realidade dos alunos.

A formação docente continua sendo um desafio central. Muitos professores de Biologia ainda relatam insegurança para adaptar atividades, selecionar recursos acessíveis e planejar avaliações inclusivas. Por isso, a formação inicial e continuada precisa contemplar discussões sobre deficiência, desenho universal para a aprendizagem, acessibilidade curricular e uso pedagógico de tecnologias assistivas.

Assim, o ensino de Biologia na perspectiva inclusiva não depende apenas da boa vontade do professor, mas de um conjunto de condições pedagógicas e institucionais que permitam a diversificação das metodologias e a efetiva participação dos estudantes. Quando isso ocorre, a disciplina de Biologia contribui não só para a aprendizagem científica, mas também para a formação cidadã e para o reconhecimento da diversidade humana.

3.5 O papel do professor na educação inclusiva

O professor ocupa lugar central na concretização da educação inclusiva, por traduzir os princípios legais e teóricos em práticas cotidianas de sala de aula (Nóvoa, 2009; Pletsch; Souza, 2024). Em um contexto de diversidade, sua atuação vai muito além da transmissão de conteúdos: o professor precisa organizar experiências de aprendizagem, identificar barreiras, propor alternativas e mediar interações de modo intencional.

Essa atuação requer postura reflexiva, sensibilidade pedagógica e abertura para rever práticas consolidadas. Nóvoa (2009), destaca que o professor

contemporâneo precisa compreender seu trabalho como processo contínuo de formação, o que se torna ainda mais relevante quando se trata de turmas heterogêneas. Na escola inclusiva, ensinar é planejar para a diferença, e não para um estudante idealizado.

A formação continuada é outro elemento indispensável. Para atuar com segurança, o docente necessita conhecer recursos acessíveis, estratégias de adaptação, formas alternativas de avaliação e princípios da colaboração entre profissionais. Quando há diálogo entre professor regente, atendimento educacional especializado, coordenação pedagógica e família, aumentam as chances de êxito das ações inclusivas.

Além do conhecimento técnico, o professor precisa desenvolver uma ética pedagógica baseada no respeito, na escuta e no reconhecimento da singularidade dos estudantes. A inclusão não se efetiva quando o aluno apenas permanece na sala; ela se concretiza quando há participação, pertencimento e aprendizagem. Nesse sentido, o docente torna-se agente fundamental de transformação da cultura escolar.

Nas aulas de Educação Física e Biologia, essa mediação é ainda mais importante, pois as propostas podem ser variadas e exigem adequações constantes. Cabe ao professor selecionar objetivos realistas, estruturar atividades em níveis de complexidade distintos e garantir que todos os estudantes tenham oportunidades de participar com dignidade e autonomia.

4. DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que a inclusão escolar não pode ser reduzida ao simples acesso de estudantes com deficiência à escola regular, mas deve ser compreendida como um processo que envolve participação efetiva, aprendizagem significativa e construção de pertencimento (Mantoan, 2003; Sassaki, 2023). Nesse sentido, a inclusão exige uma transformação estrutural da cultura escolar, superando práticas excludentes historicamente consolidadas. Conforme apontam Booth e Ainscow (2011), a escola inclusiva se constrói a partir da identificação e eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, o que dialoga diretamente com os achados deste estudo.

No âmbito da Educação Física, os resultados da literatura indicam que a disciplina possui elevado potencial inclusivo, desde que se afaste de práticas centradas, exclusivamente, no desempenho e na competitividade. Darido (2012) destaca que a Educação Física escolar deve assumir uma função formativa, promovendo valores como cooperação, respeito e autonomia. Estudos mais recentes, como o de Oliveira *et al.*, (2024), reforçam que estratégias como adaptação de regras, uso de materiais acessíveis e atividades colaborativas

ampliam significativamente a participação de estudantes com deficiência. Assim, observa-se convergência entre autores clássicos e contemporâneos quanto à necessidade de ressignificação das práticas pedagógicas.

No ensino de Biologia, a discussão revela desafios semelhantes. Embora a disciplina seja fundamental para a compreensão científica da vida, sua abordagem tradicional, muitas vezes expositiva e abstrata, pode dificultar a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais diversas. Silva *et al.*, (2024) destacam que o uso de metodologias ativas, recursos multissensoriais e tecnologias assistivas favorece a inclusão no ensino de Ciências. Krasilchik (2008), por sua vez, apontava a importância de tornar o ensino de Biologia mais contextualizado e significativo, o que se confirma nas produções mais recentes. Dessa forma, percebe-se uma continuidade teórica que reforça a necessidade de inovação pedagógica.

Outro aspecto central evidenciado na literatura refere-se à formação docente. Nóvoa (2009) afirma que o professor precisa assumir uma postura reflexiva e investigativa diante de sua prática, especialmente em contextos de diversidade. Essa perspectiva é corroborada por Pletsch e Souza (2024), ao destacarem que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas efetivas. A ausência de preparo específico, aliada à falta de apoio institucional, configura-se como uma das principais barreiras à inclusão, conforme também apontado por Glat e Pletsch (2011).

Além disso, a literatura demonstra que a inclusão beneficia não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar. De acordo com a UNESCO (2022), sistemas educacionais inclusivos tendem a promover maior equidade, qualidade e participação. Essa compreensão é reforçada por Pereira (2024), ao afirmar que práticas pedagógicas diversificadas ampliam as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Nesse sentido, a inclusão deixa de ser vista como um desafio individual e passa a ser compreendida como um princípio estruturante da educação de qualidade.

A partir de uma perspectiva interdisciplinar, observa-se que a articulação entre Educação Física e Biologia amplia as possibilidades pedagógicas. Temas como corpo humano, saúde, movimento e qualidade de vida podem ser trabalhados de forma integrada, favorecendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Essa integração vai ao encontro das proposições de Vygotsky (2021), ao enfatizar a importância da mediação social e da construção coletiva do conhecimento.

Do ponto de vista da experiência acadêmica e prática dos autores do presente artigo, é possível afirmar que a integração entre essas áreas potencializa o engajamento dos estudantes, especialmente quando as atividades consideram

suas realidades e limitações. Em contextos educacionais diversos, percebe-se que práticas mais flexíveis e sensíveis às diferenças tendem a gerar maior participação e interesse, o que reforça a importância de um planejamento pedagógico inclusivo e intencional.

Por outro lado, persistem desafios importantes como lacunas na formação inicial, carência de recursos didáticos acessíveis e pouca sistematização de práticas inclusivas em algumas redes de ensino (Ferreira *et al.*, 2026; Pletsch; Souza, 2024). Além disso, ainda são escassos estudos empíricos que detalhem práticas concretas no ensino de Biologia e Educação Física em contextos inclusivos, o que indica a necessidade de aprofundamento das investigações.

Dessa forma, a discussão permite concluir que a inclusão escolar demanda articulação entre políticas públicas, formação docente e prática pedagógica. Quando esses elementos se integram, torna-se possível construir uma escola mais equitativa, democrática e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes. A Educação Física e a Biologia, nesse cenário, assumem papel estratégico, desde que orientadas por princípios inclusivos e práticas pedagógicas inovadoras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a educação inclusiva constitui um direito e, ao mesmo tempo, um horizonte pedagógico que exige reorganização das práticas escolares. Ao analisar a literatura sobre Educação Física e Biologia, ficou evidente que ambas as disciplinas podem assumir papel estratégico na construção de ambientes mais acessíveis, participativos e formativos para estudantes com deficiência.

As discussões desenvolvidas ao longo do trabalho indicam que a inclusão não depende apenas de normas legais, embora estas sejam indispensáveis, mas principalmente da transformação concreta das práticas de ensino. Planejamento colaborativo, flexibilização curricular, uso de recursos acessíveis, avaliação formativa e mediação docente qualificada emergem como elementos centrais para que a aprendizagem aconteça de modo efetivo.

Conclui-se, ainda, que a formação do professor é um eixo decisivo. Sem preparo teórico e metodológico, a inclusão corre o risco de se restringir ao discurso. Com formação adequada, por outro lado, o docente amplia sua capacidade de intervir com criatividade e responsabilidade diante da diversidade presente na escola.

Considera-se, portanto, que a Educação Física e a Biologia podem e devem ser disciplinas, com ambientes de inclusão, desde que sejam pensadas a partir do reconhecimento das diferenças e da valorização das potencialidades

de cada estudante. A escola que se abre à diversidade não apenas cumpre a legislação, mas contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

Como continuidade possível desta pesquisa, sugere-se a realização de estudos de campo, observações em sala de aula e investigações sobre práticas inclusivas efetivamente desenvolvidas por professores da educação básica. Tais estudos poderão aprofundar as reflexões aqui apresentadas e ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BOOTH, T.; AINSLOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- 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. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola: fundamentos e práticas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.
- FERREIRA, J. R. *et al.* Educação especial na perspectiva inclusiva: uma análise teórica a partir do direito à educação. **Revista Tópicos**, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2026.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, R. *et al.* **Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na educação física escolar: uma revisão sistemática**. Movimento, v. 30, 2024.

PEREIRA, F. S. Educação inclusiva: princípios e práticas para uma escola democrática. Araçá: **Revista de Artes, Ciências e Educação**, 2024.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, A. N. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2023.

SILVA, A. B. *et al.* Educação inclusiva no ensino de ciências e biologia: desafios e estratégias pedagógicas. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 2, 2024.

UNESCO. **Inclusão e equidade na educação**. Paris: UNESCO, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDAH E TEA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM

Railane Souza Silva¹

Claudinei Martins Guimarães²

Raphael Marinho Siqueira³

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, defendendo o direito de todos os estudantes ao acesso, permanência e aprendizagem com qualidade, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais (Brasil, 2008; Brasil, 2015). Nesse contexto, observa-se o aumento da presença de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação profissional (Brasil, 2022; Lima; Souza, 2023).

A formação técnica em enfermagem apresenta especificidades que tornam o processo de inclusão ainda mais desafiador. Trata-se de um curso que envolve conteúdos teóricos, atividades práticas, simulações e estágios em serviços de saúde, exigindo habilidades como atenção sustentada, organização, comunicação interpessoal e adaptação a ambientes dinâmicos (Costa; Peixoto, 2023; Oliveira; Barros, 2024). Segundo Costa e Peixoto (2023), a educação profissional demanda não apenas domínio cognitivo, mas também competências socioemocionais e técnicas, que podem exigir mediações pedagógicas diferenciadas no contexto inclusivo.

1 Discente do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência, com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova, MG; Professora de enfermagem pela secretaria de educação do DF, Brasília, DF. E-mail: railane.ssilva1992@gmail.com.

2 Doutor. Orientador e pesquisador do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência, com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova, MG. E-mail: neiufv@gmail.com.

3 Mestre. Coordenador e orientador do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência, com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova. E-mail: raphaelmsiqueira@gmail.com.

Estudantes com TDAH e TEA podem enfrentar dificuldades relacionadas à concentração, planejamento, interação social e flexibilidade cognitiva, o que pode impactar sua trajetória formativa caso não haja suporte adequado (Macedo; Alves, 2023; Fernandes *et al.*, 2023). Diante desse cenário, o papel do professor da educação profissional torna-se central na promoção de práticas inclusivas, indo além da garantia do acesso e buscando estratégias que favoreçam a permanência, com aprendizagem significativa.

Nesse contexto, o presente artigo vem de encontro uma demanda atual e se justifica pela crescente presença de estudantes com TDAH e TEA nos diferentes níveis de ensino, incluindo a educação profissional. É notória a necessidade de se discutir sobre como as práticas pedagógicas podem ser ajustadas para garantir que esses estudantes tenham condições reais de aprendizagem e participação.

Além disso, torna-se fundamental refletir sobre o papel do docente da educação profissional na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Muitas vezes, as dificuldades enfrentadas por estudantes com TDAH e TEA não estão relacionadas à capacidade de aprender, mas à ausência de estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades. Assim, este estudo torna-se relevante por buscar, na literatura, estratégias que possam contribuir para a inclusão efetiva desses estudantes na formação técnica em enfermagem, fortalecendo a prática docente e promovendo uma educação mais acessível, respeitosa e sensível à diversidade.

A presente pesquisa possui o objetivo geral de analisar estratégias pedagógicas que contribuam para a inclusão e o processo de aprendizagem de estudantes com TDAH e TEA na educação profissional em enfermagem. Com base no objetivo geral supracitado, os seguintes objetivos específicos foram elaborados: compreender as principais características do TDAH e do TEA e suas implicações no processo de aprendizagem; identificar os desafios enfrentados por estudantes com TDAH e TEA na educação profissional, especialmente no curso técnico em enfermagem; descrever estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão, a participação e a permanência desses estudantes na formação técnica em enfermagem.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica consiste na análise e interpretação de materiais publicados, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, permitindo ao pesquisador, compreender o estado atual do conhecimento sobre determinado tema (Gil, 2019).

A escolha por esse método justifica-se pela necessidade de compreender, a partir da produção científica recente, quais estratégias pedagógicas têm sido apontadas como eficazes para a inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação profissional, com ênfase no curso técnico em enfermagem.

A revisão bibliográfica foi realizada por meio de levantamento de artigos científicos publicados, preferencialmente nos últimos cinco anos, em bases de dados como SciELO, Google Acadêmico e periódicos da área da Educação e da Saúde. Foram utilizados descritores como: “educação inclusiva”, “TDAH”, “TEA”, “educação profissional”, “formação técnica em enfermagem” e “estratégias pedagógicas”.

Foram incluídos estudos que abordassem práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, metodologias ativas e experiências na educação profissional ou técnica. Trabalhos que não dialogassem com o contexto educacional ou que não apresentassem relação com transtornos do neurodesenvolvimento foram desconsiderados.

A análise do material ocorreu de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar convergências entre os estudos e relacioná-las à realidade da formação técnica em enfermagem. A partir dessa análise, organizou-se a discussão em eixos temáticos, contemplando os conceitos fundamentais, os desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas mais indicadas para promover a inclusão.

3. DESENVOLVIMENTO DO TEMA

3.1 Conceitos importantes

De acordo com Ferreira *et al.*, 2024:

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições que surgem no início do desenvolvimento infantil, e, em geral, ocorrem antes da criança ingressar no ambiente escolar. Essas condições caracterizam-se pela presença de déficits no desenvolvimento, que são variados, desde comprometimento e/ou limitações específicas na aprendizagem até danos gerais em habilidades sociais ou intelectuais. (Ferreira *et al.* 2024)

Dentre os transtornos do neurodesenvolvimento supracitados, destaca-se o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade que interferem no funcionamento acadêmico e social do ser humano (Macedo; Alves, 2023). As causas do TDAH são multifatoriais, e envolvem aspectos genéticos, ambientais, biológicos e/ou sociais (Ferreira *et al.*, 2024). No contexto

educacional, as manifestações do TDAH podem ser observadas por meio de dificuldade do aluno em manter o foco em atividades prolongadas, organizar tarefas e gerenciar o tempo (Barkley, 2021; Macedo; Alves, 2023).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) também configura como importante transtornos do neurodesenvolvimento e caracteriza-se por alterações na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, podendo também envolver hipersensibilidade sensorial (Fernandes *et al.*, 2023).

Santos e Silveira (2023) destacam que estudantes com TEA podem apresentar dificuldades na interação interpessoal e na adaptação a mudanças de rotina, fatores que impactam diretamente o ambiente escolar. Além disso, esses estudantes podem apresentar necessidade de previsibilidade e organização do ambiente, sendo sensíveis a estímulos externos como ruídos e mudanças inesperadas na rotina escolar (Schmidt; Nunes, 2022).

Vale ressaltar que tais condições (TDAH e TEA) não estão associadas à incapacidade intelectual, mas sim a formas diferentes de processamento das informações. Nesse sentido, a ausência de estratégias pedagógicas adequadas pode representar uma barreira maior que o próprio transtorno (Vasconcelos; Queiroz, 2024).

3.2 Relações atuais entre inclusão e educação profissional em enfermagem e Desafios enfrentados na formação técnica

As principais legislações que regem a inclusão e a educação profissional em enfermagem no Brasil são a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) e a Resolução CNE/CES nº 1/2024 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem).

A Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) estabelece normas e direitos fundamentais para pessoas com deficiência, garantindo acesso equitativo à educação, saúde e trabalho, o que impacta diretamente a formação inclusiva de profissionais de saúde. A Resolução CNE/CES nº 1/2024 define as diretrizes para a graduação em enfermagem, exigindo que a formação seja generalista, humanista, crítica e inclusiva.

As diretrizes curriculares atuais obrigam as instituições a promoverem práticas inclusivas e a redução de desigualdades étnicas, raciais, de gênero e sociais, preparando o enfermeiro para atuar com foco na diversidade e na dignidade humana. Assim, o egresso deve estar apto a exercer o cuidado de forma ética e técnica, reconhecendo e intervindo nas necessidades de saúde considerando o perfil sociodemográfico e promovendo a integralidade da atenção, em consonância com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).

A educação profissional apresenta desafios específicos no campo da inclusão. Segundo Costa e Peixoto (2023), o ensino técnico exige articulação entre teoria e prática, além do desenvolvimento de competências operacionais e relacionais. No curso técnico em enfermagem, o estudante precisa lidar com protocolos, normas de biossegurança, atendimento ao paciente e trabalho em equipe (Oliveira; Barros, 2024).

Nesse contexto, estudantes com TDAH podem apresentar dificuldades relacionadas à organização de materiais e cumprimento sequencial de procedimentos, enquanto estudantes com TEA podem enfrentar desafios em ambientes hospitalares com alta estimulação sensorial (Macedo; Alves, 2023; Fernandes *et al.*, 2023). Além disso, a necessidade de respostas rápidas e tomada de decisão em situações clínicas pode intensificar dificuldades relacionadas à atenção sustentada e à regulação emocional desses estudantes (Silva; Freitas, 2023).

Loureiro e Moreira (2024) afirmam que a educação profissional inclusiva ainda enfrenta lacunas na formação docente e na implementação de práticas pedagógicas sistematizadas, o que reforça a necessidade de reflexão sobre a prática do professor nesse cenário. Nesse sentido, a formação continuada e o desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas são fundamentais para que o docente consiga atender às demandas da diversidade presente em sala de aula (Lima; Souza, 2023).

Entre os principais desafios identificados na literatura estão a rigidez curricular, avaliações padronizadas e a ausência de adaptações metodológicas (Santos; Silveira, 2023). Além disso, Gomes e Silva (2024) apontam que a predominância de metodologias expositivas tradicionais pode dificultar a aprendizagem de estudantes que necessitam de maior organização visual e prática orientada.

Outro fator relevante é a interpretação equivocada de comportamentos relacionados ao transtorno como falta de interesse ou indisciplina. Segundo Vasconcelos e Queiroz (2024), a formação docente voltada para a compreensão da neurodiversidade é essencial para evitar estigmatização e promover práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças.

3.3 Formas eficientes e eficazes de promover a inclusão

A literatura aponta que estratégias estruturadas favorecem significativamente o processo inclusivo. Nesse sentido, práticas pedagógicas organizadas contribuem para a redução da sobrecarga cognitiva e favorecem a autonomia do estudante no processo de aprendizagem (Lima; Souza, 2023).

Macedo e Alves (2023) destacam a importância da fragmentação de tarefas complexas, do uso de checklists e da organização clara das atividades para

estudantes com TDAH. Essas estratégias auxiliam na manutenção da atenção e na execução sequencial das atividades, aspectos frequentemente comprometidos nesse transtorno (Barkley, 2021).

Para estudantes com TEA, Fernandes *et al.*, (2023) sugerem a utilização de recursos visuais, antecipação de rotinas e ambientes previsíveis como formas de reduzir ansiedade e melhorar o desempenho acadêmico. Além disso, a previsibilidade das atividades e a estruturação do ambiente educacional favorecem a adaptação e diminuem comportamentos de estresse frente a mudanças inesperadas (Schmidt; Nunes, 2022).

Gomes e Silva (2024) defendem o uso de metodologias ativas adaptadas, como simulações realísticas com orientação prévia e feedback estruturado, como estratégia inclusiva na educação profissional. Tais metodologias possibilitam maior engajamento do estudante e promovem a aprendizagem significativa ao aproximar o conteúdo da prática profissional (Silva; Freitas, 2023).

A flexibilização avaliativa também é apontada como medida importante, permitindo diferentes formas de demonstração da aprendizagem sem comprometer as competências técnicas exigidas (Santos; Silveira, 2023). Essa abordagem contribui para uma avaliação mais justa e equitativa, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes (Oliveira; Barros, 2024).

3.4 Soluções assertivas para o processo de inclusão

Para que a inclusão seja efetiva na educação profissional em enfermagem, é fundamental que haja investimento em formação continuada docente e políticas institucionais claras (Loureiro; Moreira, 2024). A construção de planos pedagógicos individualizados pode favorecer o acompanhamento sistemático e reduzir barreiras no processo formativo (Almeida; Costa, 2023). Esses planos permitem a adaptação das estratégias de ensino às necessidades específicas dos estudantes, promovendo maior equidade no processo educacional (Rocha; Mendes, 2024).

Além disso, o uso de tecnologias educacionais inclusivas tem se destacado como uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Recursos digitais, como plataformas interativas e materiais multimídia, favorecem a compreensão de conteúdos complexos e ampliam as possibilidades de participação dos estudantes com TDAH e TEA (Rocha; Mendes, 2024; Almeida; Costa, 2023).

Conforme reforça a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), é dever das instituições assegurar condições de igualdade no acesso e permanência, o que implica adaptações razoáveis e suporte pedagógico adequado. Nesse contexto,

a efetivação dessas diretrizes depende da implementação prática de políticas inclusivas no cotidiano escolar, com acompanhamento contínuo e avaliação das estratégias adotadas (Oliveira; Barros, 2024).

Assim, compreende-se que a inclusão não significa redução de exigências, mas a oferta de condições equitativas para que todos os estudantes possam desenvolver suas competências profissionais de forma plena. Dessa forma, promover a inclusão na educação profissional em enfermagem implica reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e investir em práticas pedagógicas que garantam o sucesso formativo de todos os estudantes (Lima; Souza, 2023).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação profissional em enfermagem exige mais do que o cumprimento de normas legais. Trata-se de um compromisso ético e pedagógico com a garantia da aprendizagem e da permanência desses estudantes.

Observou-se que condições de TDAH e TEA não estão associadas à incapacidade intelectual, mas sim a formas diferentes de processamento das informações, e a ausência de estratégias pedagógicas adequadas pode representar uma barreira maior que o próprio transtorno.

Os principais desafios enfrentados pela educação profissional em enfermagem estão relacionados às características próprias da formação técnica, que envolve práticas, estágios e intensa interação social. No entanto, estratégias pedagógicas estruturadas, metodologias ativas adaptadas, como simulações realísticas com orientação prévia e feedback estruturado, flexibilização avaliativa e mediação docente são medidas eficazes para favorecer o processo de aprendizagem.

As principais estratégias pedagógicas recomendadas para a inclusão de estudantes com TDAH e TEA na educação profissional em enfermagem são: fragmentação de tarefas complexas, uso de checklists e organização clara das atividades para estudantes com TDAH; e utilização de recursos visuais, antecipação de rotinas, ambientes previsíveis, previsibilidade das atividades e estruturação do ambiente educacional para estudantes com TEA.

A formação docente continuada e o desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas também são fundamentais para que o docente consiga atender às demandas da diversidade presente em sala de aula

Conclui-se, portanto, que práticas pedagógicas sensíveis às necessidades dos estudantes com TDAH e TEA contribuem não apenas para a formação técnica desses futuros profissionais, mas também para a consolidação de uma educação mais inclusiva, justa, acessível e comprometida com a diversidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. R.; COSTA, V. L. Tecnologias educacionais e inclusão: práticas pedagógicas mediadas por recursos digitais. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 18, n. 2, p. 45–60, 2023.

BARKLEY, R. A. **Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade**: guia completo para diagnóstico e tratamento. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva**. Brasília: MEC, 2022.

COSTA, A. L.; PEIXOTO, J. Educação profissional e inclusão: desafios pedagógicos no ensino técnico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 487–506, 2023.

FERNANDES, M. F. *et al.* Inclusão e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: revisão de práticas pedagógicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 89–104, 2023.

FERREIRA, L. B; GONÇALVES, R. G, MENEZES, R. M. P de, MEDEIROS, S. M de. Strategies for teaching university students with ADHD: scope review. **Cogitare Enfermagem**, v. 29, p. 1-13. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, R. A.; SILVA, T. H. Metodologias ativas na educação profissional: contribuições para a aprendizagem significativa. **Revista de Ensino Técnico e Tecnológico**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 77–94, 2024.

LIMA, D. S.; SOUZA, M. A. Educação inclusiva na formação técnica: desafios e possibilidades no ensino profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 3, n. 1, p. 112–128, 2023.

MACEDO, L. C.; ALVES, R. M. Estratégias pedagógicas para estudantes com TDAH no ensino técnico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 240–257, 2023.

OLIVEIRA, R. T.; BARROS, A. L. Inclusão na educação em enfermagem: práticas pedagógicas e desafios contemporâneos. **Revista de Enfermagem e Educação**, v. 12, n. 1, p. 55–70, 2024.

ROCHA, F. S.; MENDES, L. C. Tecnologias educacionais e inclusão: contribuições para o ensino de estudantes com necessidades específicas. **Revista Educação Inclusiva**, v. 14, n. 2, p. 89–104, 2024.

SANTOS, G. B.; SILVEIRA, D. R. Adaptações curriculares e suporte pedagógico para estudantes com TEA: evidências recentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 96, p. 115–134, 2023.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R. **Autismo e aprendizagem**: estratégias pedagógicas para o ensino inclusivo. Curitiba: Appris, 2022.

SILVA, J. P.; FREITAS, M. R. Educação em saúde e inclusão: desafios na formação técnica em enfermagem. **Revista Saúde & Educação**, v. 9, n. 2, p. 77–91, 2023.

VASCONCELOS, I. P.; QUEIROZ, T. C. Formação docente e educação inclusiva: perspectivas contemporâneas. **Revista Educação Inclusiva**, v. 12, n. 3, p. 201–221, 2024.

IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E SOCIEDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS

Rachel Xavier Guimarães de Souza¹

Rita de Cassia Xavier Guimarães²

Claudinei Martins Guimarães³

1. INTRODUÇÃO

A discussão acerca da parceria entre escola, família e sociedade no processo de inclusão de crianças tem se mostrado cada vez mais relevante no cenário educacional contemporâneo. Embora existam avanços significativos no âmbito legal e normativo que asseguram o direito à educação inclusiva, ainda persistem desafios relacionados à efetivação de práticas pedagógicas capazes de garantir, de maneira concreta, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os estudantes. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de fortalecer o envolvimento familiar e ampliar o apoio social no processo educativo.

A ausência de uma integração consistente entre escola e família pode comprometer o desenvolvimento acadêmico, social e emocional da criança. Essa falta de diálogo e cooperação pode resultar em dificuldades de aprendizagem, sentimento de frustração, baixa autoestima e, conseqüentemente, em limitações no processo de inclusão escolar. Em contrapartida, quando se estabelece uma relação de confiança, comunicação e corresponsabilidade entre escola e família, os resultados educacionais tendem a ser mais positivos, favorecendo não apenas o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento integral da criança.

1 Discente do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência, com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova. E-mail: rachelguimaraes17@yahoo.com.br.

2 Discente do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência, com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova. E-mail: ritadecassiaxguimaraes@hotmail.com.

3 Doutor. Orientador e pesquisador do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência, com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova. E-mail: neiufv@gmail.com.

Sob a perspectiva social, a inclusão escolar ultrapassa os limites da prática pedagógica, configurando-se como uma questão de direitos humanos e de justiça social. Portanto, promover a participação ativa da família e da sociedade no processo educacional contribui para a construção de uma cultura baseada no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e na promoção da cidadania.

Dessa forma, a relevância do presente estudo reside na contribuição que pode oferecer ao campo educacional ao promover reflexões teóricas acerca da corresponsabilidade entre escola, família e sociedade no processo de inclusão. Compreender de que maneira a participação familiar impacta diretamente o sucesso da educação inclusiva torna-se fundamental para o desenvolvimento de estratégias que fortaleçam essa parceria, tornando-a mais efetiva e funcional no contexto escolar.

Nesse contexto, este artigo propõe uma análise fundamentada sobre como os três pilares (escola, a família e a comunidade) podem contribuir para a construção de uma comunidade verdadeiramente inclusiva, comprometida com a promoção da cidadania e da transformação social. Para tanto, busca-se avaliar relações atuais entre escola e família, analisar os desafios enfrentados nessa relação, estudar formas eficientes de comunicação entre escola, família e sociedade e propor soluções viáveis para o fortalecimento do processo de inclusão escolar e social de crianças.

O objetivo geral do presente estudo foi analisar a importância da parceria entre escola, família e sociedade no processo de inclusão de crianças, considerando o papel de cada um desses contextos na construção de práticas educacionais inclusivas, que assegurem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no ambiente escolar, bem como na superação de barreiras educacionais e sociais.

Os objetivos específicos abordados são: avaliar as relações atuais entre escola e família, identificando o nível interação, cooperação e corresponsabilidade existente no processo educacional; analisar diferentes desafios enfrentados na relação família-escola e sociedade, especialmente no que se refere a falta de comunicação, resistências culturais, sobrecarga docente e desconhecimento sobre a inclusão; estudar formas eficientes e eficazes de comunicação entre escola, família e sociedade, a fim de agilizar o processo de inclusão infantil e fortalecer o acompanhamento da vida escolar da criança; e propor soluções viáveis para um melhor engajamento das famílias no processo de inclusão escolar e social de crianças, promovendo uma cultura de participação ativa e responsável.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório. Foram utilizadas produções científicas publicadas, preferencialmente, nos últimos cinco anos, artigos acadêmicos, documentos oficiais e legislação educacional relacionada a educação inclusiva.

Termos como inclusão socioeducacional, barreiras educacionais, inclusão escolar, formação inclusiva, alunos com necessidades especiais foram utilizados na busca da literatura relacionada.

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura crítica e interpretativa dos materiais selecionados, buscando identificar conceitos, desafios, estratégias e propostas que contribuíssem para responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos do estudo.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. Conceitos importantes da educação inclusiva

A educação inclusiva tem como princípio garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular, respeitando as diferenças individuais e promovendo igualdade de oportunidades no ambiente escolar. A Constituição Federal do Brasil assegura o direito a educação sem qualquer discriminação:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (Brasil, 1988, art. 5º)

Nesse contexto, a inclusão não se limita à presença física do estudante na escola, mas envolve sua participação efetiva nas atividades pedagógicas e sociais. De acordo com Mantoan (2021, p. 27), “a inclusão escolar implica reconhecer e valorizar as diferenças, garantindo a participação de todos os alunos no processo educativo”. Dessa forma, a educação inclusiva busca construir práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa.

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras que dificultam a efetivação da inclusão. Essas barreiras podem ser estruturais, pedagógicas ou atitudinais. Sobre esse tema, Mittler (2021, p. 32) destaca que “a inclusão requer mudanças profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e nas atitudes em relação à diversidade”. Assim, a transformação das práticas educacionais torna-se fundamental para promover ambientes escolares mais acessíveis e acolhedores.

Além disso, as políticas educacionais e os organismos internacionais reforçam a importância da inclusão como princípio educacional. Segundo relatório da UNESCO, “a inclusão e a equidade na educação são fundamentais para garantir oportunidades de aprendizagem para todos” (UNESCO, 2020, p. 5).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), representa um marco na garantia do direito à educação inclusiva no Brasil. Mais do que um dispositivo legal, a lei 13.146/2015 expressa o compromisso com uma escola que acolhe, respeita e valoriza as diferenças, assegurando às pessoas com deficiência o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino regular.

Ao prever recursos de acessibilidade, atendimento educacional especializado e as adaptações razoáveis necessárias, conforme estabelece a Lei nº 13.146 de 2015 (Brasil, 2015), a legislação reforça que a inclusão não se limita à matrícula, mas envolve a criação de condições reais para que cada estudante desenvolva seu potencial com dignidade, autonomia e igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, a inclusão escolar configura-se não apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso ético e social voltado à promoção da equidade e da justiça educacional. Toda criança, independentemente de suas limitações físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, deve ter acesso a uma educação de qualidade no ensino regular. Esse modelo educacional não se limita apenas a inserir a criança na sala de aula, mas pressupõe a adaptação do ambiente escolar, das práticas pedagógicas e das relações sociais para garantir participação efetiva e aprendizagem significativa.

Portanto, as escolas regulares, por meio da gestão educacional, devem articular esforços contínuos entre os principais atores desse processo, destacando-se a escola, a família e a comunidade, que constituem a base e os pilares fundamentais para garantir a efetivação da inclusão.

3.2. Relações entre escola, família e sociedade

A relação entre escola, família e sociedade é essencial para o desenvolvimento educacional das crianças, especialmente no contexto da educação inclusiva. Quando se estabelece uma relação de confiança, comunicação e corresponsabilidade entre escola e família, os resultados educacionais tendem a ser mais positivos, favorecendo não apenas o desempenho escolar, mas também o desenvolvimento integral da criança.

Em contrapartida ao supracitado, a ausência de uma integração consistente entre escola e família pode comprometer o desenvolvimento acadêmico, social e emocional da criança. A falta de diálogo e cooperação pode resultar em

dificuldades de aprendizagem, sentimento de frustração, baixa autoestima e, consequentemente, em limitações no processo de inclusão escolar.

A participação da família no ambiente escolar contribui para fortalecer o processo de aprendizagem e promover maior acompanhamento do desenvolvimento do estudante (Paro, 2020, p. 48). O autor afirma que “a participação da família na escola constitui elemento fundamental para o fortalecimento do processo educativo”. Ou seja, quando a família participa ativamente da vida escolar, ocorre maior integração entre os diferentes espaços de formação da criança.

A escola, por sua vez, precisa estabelecer diálogo constante com a comunidade para garantir um processo educativo mais democrático. Libâneo (2021, p. 102) ressalta que “a escola não pode atuar isoladamente; ela precisa estabelecer diálogo permanente com a família e com a comunidade”. Estudos recentes como o de Oliveira, Souza e Fonseca (2022) também reforçam essa perspectiva e destacam que a colaboração entre escola e família é um fator essencial para fortalecer práticas inclusivas e melhorar o acompanhamento pedagógico dos estudantes.

Por fim, mas não menos importante, a sociedade exerce papel fundamental na consolidação de práticas inclusivas ao garantir condições estruturais, políticas e culturais que assegurem os direitos das crianças. A implementação de políticas públicas voltadas a educação inclusiva, aliada ao acesso a serviços essenciais (saúde, assistência social e apoio especializado) contribui para a redução das desigualdades e para superação de barreiras que impactam o desenvolvimento infantil. Além disso, a sociedade é responsável pela promoção de uma cultura de respeito à diversidade e pelo enfrentamento de práticas discriminatórias que ainda persistem no espaço social.

No que tange às políticas públicas, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) estrutura o diálogo entre escola, família e sociedade em dois eixos principais (Brasil, 1996): as incumbências dos estabelecimentos de ensino (Art. 12) e os princípios da gestão democrática (Art. 14).

A Lei nº 9.394/1996 (LDB) estabelece que a escola deve articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996). Esta incumbência visa garantir que a educação seja um dever compartilhado, inspirado nos princípios de liberdade e solidariedade humana. As obrigações institucionais relacionadas a esse diálogo incluem:

- Informação constante: A escola deve informar pais, responsáveis e o Conselho Tutelar sobre a frequência, o rendimento dos alunos e a execução da proposta pedagógica.
- Participação democrática: Os sistemas de ensino devem definir normas que garantam a participação dos profissionais da educação

na elaboração do projeto pedagógico e da comunidade escolar em conselhos escolares.

- Responsabilidade compartilhada: A lei reforça que a educação é dever da família e do Estado, exigindo que a escola velar pelo cumprimento do plano de trabalho docente e prover recuperação para alunos de menor rendimento, em sintonia com o ambiente familiar.

A Lei nº 9.394/1996 (LDB) também transforma a relação família-escola de uma mera prestação de contas para uma integração ativa. O Artigo 12 da referida lei estabelece deveres específicos para os estabelecimentos de ensino:

- Articulação e Integração (Inciso VI): As escolas têm a obrigação legal de criar processos que integrem a sociedade ao ambiente escolar, indo além da sala de aula para envolver a comunidade local.
- Transparência Informacional (Inciso VII): Há o dever de informar pai e mãe (conviventes ou não) e responsáveis legais sobre frequência, rendimento e a execução da proposta pedagógica.
- Notificação Compulsória (Inciso VIII): A escola deve notificar ao Conselho Tutelar casos de faltas excessivas (acima de 30% do permitido, conforme atualização recente) e ocorrências de violência, incluindo automutilação e suicídio, envolvendo seus alunos. Esta medida vincula a proteção do aluno à ação conjunta entre escola, família e conselho.
- Colaboração Docente (Art. 13, Inciso VI): Complementarmente, os professores têm a incumbência específica de colaborar com essas atividades de articulação, tornando o diálogo uma responsabilidade também do corpo docente.

O Artigo 14 da LDB (Brasil, 1996) define que a gestão do ensino público deve ser democrática, baseada em dois princípios fundamentais que institucionalizam a voz da família e da sociedade:

- Participação dos Profissionais: Garantia de que educadores participem da elaboração do Projeto Pedagógico da Escola.
- Participação da Comunidade: Envolvimento das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

A Lei nº 14.644/2023 (Brasil, 2023) detalhou a composição dos Conselhos Escolares, definindo-os como órgãos deliberativos, os quais devem incluir representantes de: Profissionais da educação (professores, orientadores, administradores); Estudantes; Pais ou responsáveis; e Membros da comunidade local. Além dos conselhos unitários, a lei prevê a criação de Fóruns dos Conselhos Escolares, colegiados com caráter deliberativo para fortalecer a gestão democrática em nível regional, focando na qualidade social da educação e na democratização do acesso.

3.3. Desafios na relação família, escola e sociedade

Apesar dos avanços nas políticas públicas e na legislação educacional, ainda existem diversos desafios relacionados à efetivação da educação inclusiva. Entre esses desafios, destaca-se a dificuldade de comunicação entre escola e família, bem como a falta de informação sobre os direitos educacionais das crianças.

Campos e Ribeiro (2023) ressaltam que a participação familiar desempenha papel importante na construção de uma educação mais inclusiva, pois contribui para que a escola compreenda melhor as necessidades dos alunos e desenvolva estratégias pedagógicas mais adequadas.

Outro fator relevante refere-se às desigualdades sociais, que podem dificultar a participação das famílias na vida escolar. Muitas famílias enfrentam limitações relacionadas ao tempo, ao trabalho ou ao acesso à informação, o que acaba impactando o acompanhamento educacional dos estudantes.

Além disso, a formação docente também é apontada como um desafio significativo nas relações escola-família-sociedade. Lopes *et al.*, (2023) destacam que a formação continuada dos professores é essencial para que os profissionais da educação desenvolvam competências relacionadas ao atendimento das demandas da educação inclusiva.

3.4. Comunicação e estratégias para fortalecer a inclusão

A comunicação entre escola e família e a participação conjunta desses entes constitui um dos principais elementos para o fortalecimento do processo educativo (Paro, 2020; Campos; Ribeiro, 2023).

O uso de diferentes estratégias de comunicação, como reuniões periódicas, projetos escolares e plataformas digitais, pode contribuir para ampliar o diálogo entre os envolvidos no processo educacional. Segundo Moran (2022), as tecnologias educacionais podem auxiliar no desenvolvimento de novas formas de interação entre escola e comunidade, ampliando as possibilidades de participação das famílias no processo educativo.

Além disso, a escuta ativa e o diálogo empático também são estratégias fundamentais para compreender as necessidades das famílias e construir soluções coletivas para os desafios educacionais. Saviani ressalta que “a educação é um processo social que envolve diferentes instituições e atores da sociedade” (Saviani, 2021, p. 75). Dessa forma, a construção de uma sociedade inclusiva depende da articulação entre escola, família e demais instituições sociais.

Projetos interdisciplinares que envolvem a comunidade também contribuem para o fortalecimento da cultura de inclusão e respeito à diversidade.

Conforme destaca a UNESCO (2020), a construção de uma educação inclusiva exige a participação de diferentes setores da sociedade na promoção de oportunidades educacionais para todos.

Ademais, para que as políticas inclusivas se concretizem de forma efetiva, não basta promover apenas adequações físicas ou estruturais ou estratégias de comunicação; torna-se indispensável uma mudança de mentalidade, que compreenda a diversidade como um princípio fundamental e enriquecedor no âmbito social e educacional.

A escola assume o papel central nesse processo inclusivo por ser espaço institucional responsável pela sistematização do conhecimento e interações sociais. O êxito dessas práticas e estratégias, está diretamente ligado à participação da família no processo educacional, por ser o ambiente familiar o primeiro espaço de socialização da criança e que exerce um significativo desenvolvimento emocional e cognitivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que a participação da família é elemento decisivo para o sucesso da educação inclusiva. Não se trata apenas de acompanhar tarefas ou participar de reuniões escolares, mas de estabelecer uma relação contínua de cooperação, diálogo e corresponsabilidade com a escola e com a sociedade. Quando a família se envolve ativamente, a criança sente-se mais segura, motivada e amparada, o que reflete diretamente em seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Verificou-se também que os desafios existentes na relação entre escola, família e sociedade não são insuperáveis, mas exigem comprometimento, formação continuada e estratégias eficientes de comunicação. A superação de barreiras atitudinais, sociais e institucionais depende de uma postura colaborativa e de uma visão de inclusão como direito fundamental, e não como favor ou exceção.

As escolas regulares, por meio da gestão educacional, devem articular esforços contínuos entre os principais atores desse processo, destacando-se a escola, a família e a comunidade, que constituem a base e os pilares fundamentais para garantir a efetivação da inclusão.

A participação da família no ambiente escolar contribui para fortalecer o processo de aprendizagem e promover maior acompanhamento do desenvolvimento do estudante, enquanto a escola faz diálogo constante com a comunidade para garantir um processo educativo mais democrático e a sociedade garante condições estruturais, políticas e culturais que assegurem os direitos das crianças.

Portanto, conclui-se que a educação inclusiva somente se efetiva de maneira plena quando há integração entre escola, família e sociedade. A construção de uma cultura inclusiva pressupõe o engajamento coletivo, a valorização da diversidade e o compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

BRASIL. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição do Conselho Escolar e do Fórum dos Conselhos Escolares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 ago. 2023.

CAMPOS, Heitor Benjamim; RIBEIRO, Amanda Codeço. A importância da família no processo da educação inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU**, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2021.

LOPES, R. D. C. *et al.* Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da educação especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2021.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2021.

MORAN, José. **Educação Transformadora com apoio de tecnologias**. Novembro 02, 2022. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2022/11/educacao-transformadora-com-apoio-de.html>. Acessado em: 20 de julho de 2026.

OLIVEIRA, Elisa Regina Castro de; SOUZA, Marcia Maurilio; FONSECA, Marcelo de Oliveira. Relação entre famílias de alunas(os) com deficiências e escolas no contexto da educação inclusiva: uma revisão da literatura. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 22, 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2021.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020**: Inclusion and Education – All Means All. Paris: UNESCO, 2020.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇA AUTISTA

Maria Aparecida Coura Dias¹

Claudinei Martins Guimarães²

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conhecido popularmente como Autismo, exige uma abordagem colaborativa e transdisciplinar no contexto escolar. A identificação dessa condição demanda o engajamento de todos os atores pedagógicos, bem como uma articulação estreita com o núcleo familiar, fator determinante para viabilizar a efetiva inclusão socioeducacional do aluno.

Sasaki (1999) afirma que:

Inclusão social pode ser conceituada como sendo o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (Sasaki, 1999, p. 41).

Mantoan (2015) completa que:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades. Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. (Mantoan, 2015, p. 71).

Em resposta à crescente demanda pela inclusão de discentes com necessidades educacionais especiais, nota-se um esforço contínuo dos educadores em busca de especialização e diversificação metodológica. A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE, que trata da Diretriz Curricular

1 Discente do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência, com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova. E-mail: doquinhacoura@hotmail.com.

2 Doutor. Orientador e pesquisador do Programa de Pós-graduação Lato Sensu em Docência, com Ênfase na Educação Inclusiva do IFMG – campus Ponte Nova. E-mail: neiufov@gmail.com.

Nacional para a Educação Básica) faz-menção direta à Inclusão e à capacitação, e formação de professores para essa área, quando diz que:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26).

A missão de conduzir o aluno ao sucesso, independentemente de sua condição física/ motora/ intelectual é e sempre será a premissa máxima de um educador. Assim, o tema abordado no presente trabalho, extremamente atual, se justifica pela necessidade de acolher o aluno que possua Transtorno de Espectro Autista.

Quando se fala da inclusão escolar de uma criança autista, é relevante que todos os envolvidos nesse processo, família, amigos e escola, mantenham um tratamento mais próximo da normalidade, buscando compreendê-los na sua forma de ser e proporcionando tratamento adequado em todas as áreas que julgarem necessário.

Diante do exposto, o presente estudo possui como objetivo geral analisar o processo de alfabetização e letramento do aluno Autista, considerando as particularidades dessa condição e os métodos recomendados para a sala de aula, que potencializam a efetiva inclusão escolar desses alunos.

Os objetivos específicos desse trabalho englobam: Avaliar a relevância do processo de ensino aprendizagem pautado na educação especial e inclusiva em prol do aluno autista; estudar particularidades e terminologias adequadas ao trato com crianças autistas em processo de alfabetização e aprendizagem; verificar por meio de estudos específicos e direcionados, a relevância do trabalho exercido e os benefícios em se especializar no atendimento didático a criança Autista.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho adotou uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e exploratória-descritiva, pautada na revisão bibliográfica e análise da literatura científica recente.

A presente investigação centra-se na identificação das necessidades específicas de discentes com TEA, examinando suas características fundamentais e as diretrizes atitudinais necessárias. O objetivo é fomentar a autonomia, a interação social e o bem-estar no contexto escolar, consolidando a escola como um ambiente acolhedor que propicie o desenvolvimento pleno e o êxito nas diversas etapas da trajetória de vida do estudante.”

Para a fundamentação deste trabalho, realizou-se uma revisão bibliográfica de periódicos e artigos científicos sobre a implementação de políticas de

Educação Especial no cotidiano escolar. A análise contemplou a organização de recursos pedagógicos, baseando-se em perspectivas teóricas consolidadas sobre o suporte a discentes com necessidades específicas.

As bases consultadas incluíram: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico. Os seguintes descritores e suas combinações foram definidos e pesquisados: “Autismo”, “educação especial”, “inclusão escolar”, “special education”, “inclusive education”, “capacitação de professores”, “inclusão social”.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Marcos históricos da Educação Especial no Brasil

O primeiro marco da Educação Especial no Brasil ocorreu no período imperial, com Dom Pedro II, em 1854 (WERNECK, 1997). Segundo o autor, Dom Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, após ter sido influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, quando admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud.

Com a promulgação da Constituição da república de 1988, os direitos básicos das pessoas com deficiência foram regulamentados pela Lei nº 7.853/1989, que estabeleceu, no Art. 2º, que ao Poder Público e seus órgãos, cabe assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício dos direitos básicos, inclusive da educação (Brasil, 1989).

Na sequência cronológica, um dos principais marcos da educação especial foi a Declaração de Salamanca (1994), que trouxe o fortalecimento da inclusão da pessoa com necessidades especiais na escola comum, reafirmando e garantindo acesso e permanência do aluno nos vários níveis de ensino e respeitando a individualidade e identidade social de cada pessoa. A referida declaração deixa claro que as diferenças são normais e as escolas devem considerar as múltiplas diferenças, promovendo as adaptações necessárias para atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno, no processo educativo. A declaração de Salamanca trouxe uma nova visão sobre a educação especial, de que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades únicas.

Assim, as crianças detêm o direito à educação e oportunidade de alcançarem o nível adequado de aprendizagem, ou seja, “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as necessidades” (SALAMANCA, 1994, p.1 e 2).

3.2 Transtorno do Espectro Autista (Autismo)

Sob a ótica da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a deficiência é entendida como uma condição resultante da interação entre impedimentos de longo prazo — de natureza física, mental, intelectual ou sensorial — e barreiras socioambientais que podem obstruir a participação plena, efetiva e equitativa do indivíduo na sociedade (BRASIL, 2015).

Não obstante a pluralidade de perspectivas teóricas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), há um consenso acadêmico quanto à presença de déficits persistentes na interação social e no desenvolvimento da linguagem. Esta condição caracteriza-se por alterações nos domínios da comunicação e pela presença de padrões comportamentais restritivos e repetitivos. Adicionalmente, o quadro pode cursar com manifestações inespecíficas, como distúrbios do sono, fobias e desregulações emocionais que podem culminar em episódios de agressividade ou autoagressividade.

Em estudos realizados pela *Austim Society Of American* – ASA – (Associação Americana do Autismo), autismo é considerado uma inadequação no desenvolvimento do indivíduo, que se manifesta gradativamente por toda a vida, aparecendo tipicamente nos primeiros três anos após o nascimento, (ASA, 2020). Os principais sintomas, elencados nesse estudo foram:

- Relacionamento atípico com pessoas, eventos e objetivos;

- Distúrbios no ritmo de manifestações de habilidades físicas, sociais e linguísticas;

- Reações anômalas às sensações, sendo as funções mais afetadas a visão, audição, tato, olfato, gustação, dor, equilíbrio do corpo;

- Fala e dicção ausentes ou por demasiado atrasadas, restrição de compreensão de ideias e de uso de palavras sem associação com o significado.

Mesmo que o autismo apresente as mais variadas características, como as elencadas acima, pessoas que possuam esse distúrbio são reconhecidas por comportamentos e atitudes semelhantes entre si, e as características consideradas mais comuns de uma criança autista são:

- Resistência a alterações em sua rotina;

- Não socialização com outras crianças;

- Predileção em se manter sozinha;

- Mostra-se extremamente aflita sem razão aparente;

- Apego inadequado a objetos;

- Não mantém contato visual;

- Não atende a estímulos auditivos, agindo como se fosse surdo;

- Não apresenta resposta positiva aos métodos tradicionais de ensino;

- Ausência da sensação de medo a perigos;

- Risadas e movimentos inapropriados;
- Resistência ao contato físico;
- Hiperatividade física extremamente acentuada;
- Habilidade motora não regular;
- Ecolalia (repetição de palavras);
- Insistência na repetição;
- Insistência;
- Baixo nível de concentração;
- Interação com objetos de maneira peculiar;
- Um comportamento por vez hostil e destrutivo.

Conforme exposto, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) manifesta-se primordialmente através de comprometimentos em três eixos centrais: a interação social, a presença de padrões comportamentais estereotipados e repetitivos, e os déficits qualitativos na comunicação verbal e não verbal (MELLO, 2004).

Sob a perspectiva do movimento da neurodiversidade, o autismo deixa de ser encarado estritamente como um conjunto de patologias a serem eliminadas. A condição assume o status de um traço de identidade neurológica e política, o qual exige da sociedade propostas de acessibilidade que garantam a inclusão plena e respeitem as diferenças biológicas humanas.

Os prejuízos sociocomunicativos, a presença de comportamentos disruptivos, as alterações sensoriais, a importância em seguir padrões e a rigidez de pensamento são algumas características pontuadas na literatura como barreiras para o processo de adaptação escolar desses estudantes” (MARSH *et al.*, 2017).

Mapeamentos clínicos recentes de herdabilidade reforçam o forte peso biológico do transtorno, apontando que os fatores genéticos individuais respondem por aproximadamente metade da probabilidade de o indivíduo manifestar as características do espectro autista (AUTISMO E REALIDADE, 2023).

3.3 Aplicações Metodológicas em Sala de Aula

No que concerne ao processo de aprendizagem de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental, destaca-se a ludicidade como elemento estruturante do desenvolvimento. O ato de brincar transcende o entretenimento, configurando-se como uma ferramenta pedagógica essencial que potencializa a socialização, o refinamento de habilidades cognitivas e a aquisição de novos saberes, independentemente das especificidades do aluno (SILVA, 2013).

As atividades lúdicas apresentadas a crianças com Autismo instigam as áreas responsáveis pela interação social, conduta e comunicação. Conforme

Araújo (2012), “As brincadeiras são uma ferramenta lúdica para desenvolver o potencial cognitivo, psicomotor, social e afetivo da criança, sempre respeitando o seu nível de desenvolvimento, promovendo aulas muito prazerosas”.

Inserir brincadeiras, atividades em grupo e estímulos visuais durante as aulas, contribuem significativamente no desenvolvimento cognitivo da criança, auxiliando-a no enfrentamento das etapas diversas de sua vida social. Atividades lúdicas de cooperação que envolvem o emparelhamento de objetos ou circuitos psicomotores em duplas estimulam o estudante autista a estabelecer contato visual e a imitar ações dos pares (MATIAS, 2024).

Mesmo que a ludicidade seja entendida por muitos como um complemento da educação, sua aplicabilidade pode ser responsável por superar as dificuldades encontradas nos alunos, uma vez que são primordiais no desenvolvimento de potencialidades no processo de ensino e aprendizagem. A ludicidade, quando estruturada de forma preditiva, atua diretamente no sistema nervoso central da criança autista, servindo como um elemento organizador das respostas sensoriais e emocionais no ambiente escolar.

No mais, a inserção de metodologias ativas em sala de aula configura uma rota pedagógica viável para a quebra de paradigmas tradicionais de ensino, proporcionando um ambiente escolar receptivo que fomenta a autonomia e o engajamento da criança autista (MATIAS *et al.*, 2024).

O processo de letramento de estudantes com TEA em contextos de ensino regular é potencializado pela implementação de suportes visuais e materiais concretos, respeitando-se a singularidade do ritmo biológico individual. Nesse sentido, a efetiva inclusão demanda uma articulação colaborativa entre o núcleo familiar e a comunidade escolar, pautada em interações que priorizem a equidade e o reconhecimento das subjetividades, visando prover intervenções adequadas às demandas globais de desenvolvimento do educando.

Nascimento(2007)reitera que a inclusão em escolas regulares deve retroagir à Educação Infantil, exigindo formação continuada e específica para todo o corpo funcional. O autor preconiza o uso de tecnologias assistivas e recursos que potencializem o aprendizado, a manutenção de rotinas estruturadas e o fomento às interações sociais. Adicionalmente, ressalta a relevância da manipulação de materiais concretos, da acessibilidade arquitetônica e das adequações curriculares, enfatizando que as políticas inclusivas devem estar intrinsecamente consolidadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

De acordo com Mantoan (2015) “Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Cabe salientar que a implementação de plataformas digitais baseadas em gamificação favorece o engajamento visual e a manutenção da atenção sustentada do discente com TEA. Tais ferramentas otimizam a aquisição de competências fonológicas e grafêmicas, convertendo o aprendizado em um processo pedagógico intuitivo e interativo.

No que tange à relevância do professor de apoio à inclusão no acompanhamento do discente com deficiência, Kupfer (2000) já preconizava que este profissional deve consolidar competências específicas voltadas às demandas educacionais do autismo, o que continua sendo verdade nos dias atuais. Sua atuação fundamenta-se na colaboração ao docente regente, mediando as respostas educativas e promovendo a flexibilização e adaptação das práticas pedagógicas, de modo a complementar a regência e potencializar o desenvolvimento integral do aluno

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que o autismo é uma desordem de ordem global, resultando na dificuldade em desenvolver relações de convívio social normal e em comportamentos compulsivos. Assim, torna-se importante a relação entre professor e aluno e a utilização de uma metodologia amparada na inclusão da criança portadora de deficiência, principalmente, com Transtorno do Espectro Autista.

O uso de brincadeiras, atividades em grupo e estímulos visuais contribuem significativamente no desenvolvimento cognitivo da criança, auxiliando-a no enfrentamento das etapas diversas de sua vida social. Nesse contexto, uma maior variação na metodologia de ensino poderá permitir maior adaptação e aprendizado de crianças com autismo, bem como maior inclusão dessas crianças no ambiente escolar, familiar e social.

A alfabetização e letramento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em contextos de ensino regular é potencializado pela implementação de suportes visuais e materiais concretos, respeitando-se a singularidade do ritmo biológico individual. Nesse sentido, a efetiva inclusão demanda uma articulação colaborativa entre o núcleo familiar e a comunidade escolar, pautada em interações que priorizem a equidade e o reconhecimento das subjetividades, visando prover intervenções adequadas às demandas globais de desenvolvimento do educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. Brincando com a criança autista na sala de aula. **Revista APAE-Piumhi**, 2012. Disponível em: apaebrasil.org.br. Acesso em: 02 de fevereiro de 2026.

ASA - AUTISM SOCIETY OF AMERICA. **Autism indicators and symptoms overview**. Maryland: ASA, 2020. Disponível em: <https://autism-society.org>. Acesso em: 12 de maio 2026.

AUTISMO E REALIDADE. **Autismo**: qual é a causa? São Paulo: Instituto de Pesquisa e Ensino em Saúde, 6 jan. 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br>. Acesso em: 12 de maio 2026.

BRASIL. Congresso. Senado. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 21 de fevereiro de 2026.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, e dá outras diretrizes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 out. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2001>. Acesso em: 11 de maio 2026.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais**: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o Futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MATIAS, E. B. S. O uso de metodologias ativas para o ensino de estudantes com autismo. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 10, p. 6002-6015, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/6002>. Acesso em: 12 de maio 2026.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo**: guia prático. 3. ed. São Paulo: Associação de Amigos do Autista, 2004.

NASCIMENTO, L. M. **Educação Especial**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: Asselvi, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, V. N. **A Contribuição do Brincar como Recurso Pedagógico**. 2013. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2026.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

A GESTÃO ESCOLAR COMO ARTICULADORA DO ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Suele Aparecida da Silva¹

Danielle Marafon²

Liceia Alves Pires³

Alessandra dos Anjos da Silva Henriques⁴

Rita de Cácia Spanemberg Fischer⁵

1. INTRODUÇÃO

A ampliação do direito à educação para estudantes público-alvo da Educação especial nas últimas décadas resultou de um conjunto de marcos legais e normativos, entre os quais se destacam a Lei Brasileira de Inclusão

- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), UNESPAR. Graduada em Pedagogia, Artes, Letras e Educação Especial. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3605900235540893>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0336-7442>. E-mail: suele.silva.unespar.t5@gmail.com.
- 2 Doutora em Educação (PUC-PR, 2012). Professora associada da UNESPAR, campus Paranaguá, e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3670209262095739>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8365-6159>. E-mail: danielle.marafon@unespar.br.
- 3 Doutora em Educação pela PUC/PR, área de concentração Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores (2019). Mestrado em Métodos Numéricos pela UFPR (2002). Professora da Universidade Estadual do Paraná, Unespar Campus de Paranaguá - PR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8130118827078846>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0386-6099>. E-mail: liceia.pires@unespar.edu.br.
- 4 Mestranda do programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), UNESPAR Campus Paranaguá. Licenciada/bacharel em Educação Física, Educação Especial, Letras-Libras, Pedagogia, Bacharel em Biblioteconomia, e graduanda em Terapia Ocupacional. Professora da Rede Municipal e Estadual de Juiz de Fora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7144963710716123>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3681-3574>. E-mail: alessandra.henriques.profei@estudante.unespar.edu.br.
- 5 Mestranda do programa Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), UNESPAR. Graduada em Letras – Espanhol pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras. Atua como professora na Secretaria de Estado da Educação, com experiência na área de Educação. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5507860619609628>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0311-7373>. E-mail: caciafischer@gmail.com.

(Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reforça esse arcabouço ao estabelecer a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino. A garantia formal de acesso, contudo, não elimina os desafios cotidianos enfrentados pelas escolas na construção de práticas pedagógicas capazes de sustentar a participação e a aprendizagem desse alunado.

Parte significativa da literatura sobre educação inclusiva concentra-se nas práticas de sala de aula, nas estratégias de ensino e nas adaptações curriculares realizadas por professores regentes e especializados, tomando o professor como unidade de análise. O ensino colaborativo, entendido como o trabalho conjunto entre o professor da classe comum e o professor da educação especial no planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas, tem se consolidado como uma das estratégias mais discutidas nesse campo (COOK; FRIEND, 1995; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Menos explorado, porém, é o papel da gestão escolar na criação das condições institucionais que tornam esse trabalho conjunto possível e sustentável ao longo do tempo, uma lacuna que este capítulo busca abordar.

Este capítulo parte da hipótese de que a efetivação do ensino colaborativo depende, em grande medida, da atuação da gestão escolar na organização de tempos, espaços e processos formativos, sem os quais as iniciativas de colaboração entre professores tendem a ocorrer de forma isolada e pouco duradoura. Para sustentar essa discussão, o texto articula autores clássicos da gestão escolar democrática e da educação inclusiva a pesquisas publicadas entre 2022 e 2026, organizando o argumento em eixos que percorrem a gestão democrática, a construção de culturas inclusivas, o panorama da produção científica sobre o tema, os fundamentos do ensino colaborativo, o papel articulador da gestão, a relação entre gestão e Atendimento Educacional Especializado, a liderança pedagógica, e os desafios e estratégias para o fortalecimento dessa prática nas escolas.

2. DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO DEMOCRÁTICA

A passagem de uma concepção administrativa para uma concepção democrática de gestão escolar marca um dos deslocamentos mais importantes do campo educacional brasileiro nas últimas décadas. Paro (2010) argumenta que a escola pública, historicamente organizada segundo uma lógica burocrática de controle e hierarquia, precisa ser repensada como espaço de participação coletiva,

no qual as decisões pedagógicas e administrativas resultem do diálogo entre os diferentes sujeitos escolares. Libâneo (2001) reforça essa leitura ao distinguir a administração escolar, voltada à execução de normas e procedimentos, da gestão escolar, compreendida como processo de mobilização de pessoas em torno de objetivos educacionais compartilhados. Lück (2009) converge com essa perspectiva ao descrever a gestão democrática como um conjunto de dimensões interdependentes, entre elas a gestão de pessoas, a gestão pedagógica e a gestão de resultados educacionais, cabendo à equipe gestora mobilizar a comunidade escolar em torno de objetivos comuns.

Embora partam de ênfases distintas, Paro, Libâneo e Lück convergem ao compreender a gestão escolar como um processo eminentemente pedagógico, e não apenas administrativo, uma convergência que dialoga criticamente com uma tradição de administração escolar herdada de modelos empresariais centrados na eficiência e no controle. Essa leitura permanece atual e encontra eco em pesquisas recentes, que evidenciam a insuficiência de uma gestão apenas administrativa diante das demandas da escolarização de estudantes público-alvo da educação especial (CARVALHO; LINO, 2023). Para o ensino colaborativo, essa convergência é particularmente relevante, pois desloca da gestão a expectativa de apenas viabilizar recursos e a posiciona como responsável direta pela qualidade pedagógica das parcerias entre professores.

2.1 Educação inclusiva e a construção de culturas escolares inclusivas

Booth e Ainscow, no *Index para a Inclusão*, deslocam o debate sobre inclusão das adaptações pontuais para a cultura institucional da escola, propondo três dimensões articuladas, a criação de culturas inclusivas, a produção de políticas inclusivas e o desenvolvimento de práticas inclusivas. Essa formulação desloca o centro da discussão do professor individual para a organização escolar como um todo. Uma escola pode dispor de professores comprometidos e ainda assim reproduzir práticas excludentes, quando a cultura institucional não sustenta o trabalho coletivo em torno da diversidade dos estudantes, o que se manifesta em valores implícitos como a forma como a escola recebe as famílias de estudantes com deficiência e o peso atribuído à opinião do professor especializado nas decisões pedagógicas coletivas.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva atribui à escola comum a responsabilidade primeira pela escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, cabendo ao Atendimento Educacional Especializado uma função complementar e articulada, não substitutiva. Pesquisas recentes indicam que a apropriação desse princípio pelas equipes gestoras ainda é desigual (CARVALHO; LINO,

2023). Booth e Ainscow e a política nacional convergem quanto ao princípio da escolarização comum, mas divergem quanto ao nível de exigência colocado sobre a escola, uma divergência de escala entre a normatização do direito e a mudança cultural profunda que sua efetivação requer, e é justamente nesse intervalo que a atuação da gestão escolar se torna decisiva.

2.2 Panorama da produção científica sobre gestão escolar e educação inclusiva

Levantamentos sobre a produção científica brasileira ajudam a situar o estágio atual do debate sobre gestão escolar e educação inclusiva. Nascimento, Penitente e Giroto, ao mapearem periódicos da área da Educação Especial entre 2008 e 2016, constataam que a gestão escolar aparece, na maior parte dos estudos, como pano de fundo de outras discussões, e raramente como objeto central de investigação. Carvalho e Lino (2023), ao atualizarem esse mapeamento com produções paulistas mais recentes, identificam um crescimento do interesse acadêmico pelo tema, mas destacam que essa produção permanece concentrada em estudos de caso isolados, o que dificulta generalizações sobre modelos de gestão efetivamente capazes de sustentar processos inclusivos ao longo do tempo.

Esse quadro de fragmentação não é exclusivo do contexto paulista. Holanda, Pereira e Ferreira, ao investigarem vinte e dois gestores de escolas públicas estaduais cearenses, descrevem a gestão escolar voltada à inclusão como um desafio construído no cotidiano, atravessado por enfrentamentos de ordem econômica, material e ideológica. A convergência entre esses três levantamentos, realizados em contextos e décadas distintos, indica que a invisibilidade da gestão escolar como objeto de pesquisa reflete uma escolha epistemológica do campo da educação especial, historicamente mais atento ao professor e ao estudante do que à instituição escolar como unidade de análise.

Essa escolha epistemológica não é neutra em seus efeitos. Políticas públicas formuladas a partir de um campo de pesquisa centrado no professor tendem a traduzir-se em programas de formação docente individual, e menos em instrumentos de fortalecimento da gestão escolar, como parâmetros de dimensionamento de equipes ou diretrizes para o uso do tempo pedagógico coletivo. A escassez de pesquisas sobre gestão escolar e inclusão, portanto, ajuda a explicar por que as políticas de inclusão no Brasil investem mais em prescrever o que os professores devem fazer do que em construir as condições institucionais para que o façam.

2.3 Ensino colaborativo: conceitos e fundamentos

Cook e Friend (1995) definem o ensino colaborativo, no contexto anglófono do co-teaching, como a parceria entre dois profissionais licenciados que compartilham a responsabilidade pelo planejamento, execução e avaliação do ensino de um grupo heterogêneo de estudantes em um mesmo espaço físico, descrevendo arranjos que vão de um professor ensina, um observa até o ensino em equipe, e que variam quanto ao grau de corresponsabilidade pedagógica entre os profissionais envolvidos. No Brasil, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) adaptam essa formulação ao contexto da educação especial, destacando que essa parceria exige tempo protegido de planejamento coletivo, o que raramente está previsto na organização do trabalho docente nas redes públicas de ensino.

Revisões sistemáticas recentes confirmam a persistência desse quadro. Silva, Anthonisen e Pavão (2024) identificam ganhos consistentes de participação e aprendizagem quando o ensino colaborativo é implementado, e apontam a ausência de tempo institucional de planejamento como a principal barreira à sua sustentação, achado confirmado por Brandão de Castro, Quaresma Cardoso e Teixeira (2025). Entre os arranjos descritos por Cook e Friend (1995), o modelo um ensina, um apoia é o mais adotado nas escolas brasileiras, o que a literatura recente associa menos a uma escolha pedagógica deliberada e mais à ausência do tempo institucional que modelos mais complexos exigem para o planejamento conjunto.

Tomados em conjunto, esses estudos sugerem que a dificuldade de implementação do ensino colaborativo não decorre prioritariamente da resistência docente, mas da ausência de condições institucionais construídas pela gestão. Essa leitura desloca o eixo do problema, da atitude individual do professor para a organização do trabalho pedagógico da escola, e é esse deslocamento que fundamenta a defesa central deste capítulo.

2.4 A gestão escolar como articuladora do ensino colaborativo

Se o ensino colaborativo depende de tempo protegido, formação e continuidade das parcerias entre professores, a criação dessas condições configura-se como atribuição da gestão escolar. Lopes *et al.*, (2023) constatarem que a fragilidade da formação continuada permanece o principal entrave à consolidação de práticas inclusivas no Brasil, achado que converge com as formulações de Nóvoa e Imbernón, para quem a formação de professores mais eficaz é aquela construída dentro da escola, a partir dos problemas concretos enfrentados pelos próprios professores, e não em módulos isolados e descontextualizados. Essa convergência entre uma revisão empírica brasileira e formulações teóricas internacionais reforça o papel da gestão escolar como responsável por sustentar, e não apenas contratar, processos formativos.

Candau descreve a formação continuada centrada na escola como um processo que valoriza o saber docente construído na prática e articula esse saber a uma reflexão coletiva sistemática. A perspectiva histórico-cultural oferece uma chave de leitura complementar, Vigotski, ao situar a mediação como condição da aprendizagem, permite compreender essa formação não como transmissão de técnicas prontas, mas como processo em que professores mais experientes e menos experientes constroem, juntos, formas mais complexas de intervir sobre a aprendizagem dos estudantes. Cabe à equipe gestora organizar as condições para que essa mediação entre pares ocorra de modo sistemático, e não apenas nos encontros informais de corredor.

No contexto das redes públicas brasileiras, o horário de trabalho pedagógico coletivo, quando protegido e efetivamente destinado ao planejamento entre professores, constitui um dos instrumentos mais concretos de que a gestão escolar dispõe para sustentar o ensino colaborativo. A literatura recente indica, no entanto, que esse tempo é frequentemente absorvido por demandas administrativas alheias ao planejamento pedagógico, o que esvazia seu potencial como espaço de construção coletiva.

2.5 O papel do Atendimento Educacional Especializado na relação entre gestão e ensino colaborativo

Medeiros (2024), em estudo de caso realizado em uma escola municipal de Vila Velha/ES, identifica que o sentido atribuído ao diagnóstico pela equipe gestora interfere diretamente nas decisões organizativas da escola, havendo casos em que ele orienta práticas de segregação disfarçada de cuidado, e casos em que é lido como ponto de partida para a construção de estratégias pedagógicas compartilhadas entre AEE e sala comum. Esse achado reforça a defesa, já presente em Vilaronga e Mendes (2014), de que o Atendimento Educacional Especializado não deve ser compreendido como um serviço paralelo à escolarização comum, mas como parceiro pedagógico integrado ao planejamento da sala de aula, cabendo à gestão mediar essa integração e evitar que o AEE seja acionado apenas em situações de crise.

Essa mediação tem também uma dimensão simbólica. Quando a gestão convida o professor especializado a participar de decisões que extrapolam o AEE, comunica-se à comunidade escolar que esse profissional integra o corpo pedagógico em pé de igualdade com os demais professores, o que influencia diretamente a disposição dos professores regentes para investir em parcerias colaborativas. Considerados em conjunto, esses achados indicam que a posição institucional atribuída ao AEE antecede, e em grande medida condiciona,

a qualidade das parcerias que ali se estabelecem, antes de perguntar se um professor regente está disposto a colaborar, talvez seja mais produtivo perguntar que lugar a gestão escolar reservou ao professor que deveria ser seu parceiro.

2.6 Liderança pedagógica e acompanhamento formativo da equipe gestora

A liderança pedagógica exercida pela gestão escolar distingue-se da liderança administrativa por seu foco no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Lück associa essa liderança à capacidade da equipe gestora de observar as práticas pedagógicas, oferecer devolutivas qualificadas e mediar conflitos que emergem do trabalho coletivo. A literatura internacional distingue ainda diferentes modelos que qualificam essa discussão, a liderança distribuída, que desloca a autoridade pedagógica de uma única figura para múltiplos atores da escola, e a liderança transformacional, que enfatiza a mobilização de valores compartilhados e o engajamento afetivo da equipe em torno de mudanças institucionais.

Gonçalves (2023), ao discutir especificamente as lideranças na educação inclusiva, argumenta que sua efetivação depende de uma liderança capaz de articular a dimensão normativa da inclusão à dimensão cultural da escola, sob risco de produzir uma inclusão apenas nominal. Theoharis acrescenta a essa discussão o conceito de liderança para a justiça social, segundo o qual o líder escolar reconhece que parte da exclusão vivida pelos estudantes marginalizados resulta de práticas produzidas pela própria organização escolar, e não apenas de fatores externos a ela, o que desloca a pergunta de como a gestão pode apoiar o ensino colaborativo para que barreiras a própria escola impõe a essa colaboração.

Considerados em conjunto, esses quatro modelos, distribuída, transformacional, inclusiva e para a justiça social, não são mutuamente excludentes, mas iluminam dimensões complementares de uma mesma prática. Para o ensino colaborativo, essa integração sugere que a liderança pedagógica eficaz não escolhe entre esses modelos, mas os combina conforme a situação exige, reconhecendo no professor especializado e nos professores regentes atores capazes de conduzir aspectos do processo, e investindo na transformação da cultura escolar, e não apenas na conformidade normativa.

No caso específico do ensino colaborativo, essa liderança cumpre uma função de reconhecimento institucional do trabalho conjunto entre professor regente e professor especializado. Quando a equipe gestora acompanha essas parcerias e reconhece publicamente os resultados obtidos, o trabalho colaborativo ganha status de prática institucional da escola. Quando esse acompanhamento não ocorre, a parceria tende a depender exclusivamente do vínculo pessoal entre os dois professores, o que a torna vulnerável a mudanças de equipe.

2.7 Desafios institucionais para a implementação do ensino colaborativo

Apesar dos avanços normativos, a implementação do ensino colaborativo enfrenta obstáculos recorrentes nas escolas brasileiras. Costa-Renders e Coutinho (2024) constataam que o ensino colaborativo em sua concepção plena ainda não ocorre na maioria das unidades escolares pesquisadas, associando essa lacuna à ausência de tempo institucional de planejamento conjunto e à falta de uma cultura escolar que reconheça o AEE como parceiro pedagógico. Essa cultura individualista do trabalho docente, herdada de uma organização escolar que atribui a cada professor a responsabilidade isolada por sua turma, exige da gestão decisões concretas como horários coincidentes entre professor regente e especializado e a inclusão do planejamento colaborativo na carga horária oficial.

A rotatividade de professores entre escolas constitui um desafio adicional, pouco discutido na literatura, mas recorrente na experiência de gestores, obrigando a gestão a reiniciar processos de formação e ajuste mútuo entre novos pares a cada mudança de equipe. A limitação do quadro de professores especializados agrava esse quadro, um único professor de AEE frequentemente atende a diversas turmas e mais de uma unidade escolar, reduzindo o tempo disponível para o planejamento conjunto e exigindo da gestão um papel de negociação junto às secretarias de educação.

Considerados em conjunto, esses obstáculos não são independentes entre si, eles se reforçam mutuamente. A escassez de professores especializados intensifica a rotatividade, que dificulta a consolidação de uma cultura de trabalho coletivo, que por sua vez reduz a pressão institucional para a criação de tempos protegidos de planejamento. Romper esse ciclo exige da gestão escolar uma atuação em mais de uma frente simultaneamente.

2.8 Estratégias de fortalecimento do ensino colaborativo pela gestão

A criação de tempos protegidos de planejamento coletivo figura, entre as pesquisas revisadas, como a estratégia mais recorrente para o fortalecimento do ensino colaborativo, embora produza efeitos limitados quando não é acompanhada de observação entre pares, devolutivas sistemáticas e espaços de avaliação coletiva. Nesse sentido, a liderança pedagógica da gestão aproxima-se do que Lück descreve como acompanhamento formativo, uma atuação que se distingue da fiscalização administrativa por seu caráter de escuta e mediação.

A observação entre pares, prática pouco disseminada nas escolas brasileiras, mostra-se uma estratégia com potencial para qualificar o ensino colaborativo, criando um espaço de troca que extrapola o planejamento verbal. A constituição de comunidades de aprendizagem entre professores, grupos que se

reúnem periodicamente para discutir casos concretos de sua prática, representa outra estratégia de fortalecimento institucional, sustentando-se no tempo e aproximando a formação continuada da lógica da pesquisa-ação descrita por Thiollent (2011) como um processo de ação, reflexão e replanejamento contínuo.

A avaliação colaborativa dos resultados obtidos completa esse conjunto de estratégias. Trata-se de reservar, ao final de um período letivo, um momento em que professor regente, professor especializado e equipe gestora revisitam conjuntamente os avanços observados, identificando o que funcionou e quais decisões institucionais favoreceram ou dificultaram o trabalho. Sem esse fechamento avaliativo, a escola corre o risco de repetir, ano após ano, os mesmos arranjos de coensino sem verificar se de fato produzem os efeitos pedagógicos esperados.

As quatro estratégias discutidas, tempo protegido, observação entre pares, comunidades de aprendizagem e avaliação colaborativa, compartilham um traço comum, exigem da gestão escolar não apenas autorização, mas envolvimento direto e sustentado. Nenhuma delas se sustenta como decisão de gabinete, tomada uma única vez e depois delegada.

Quadro 1 – Modelo conceitual da gestão escolar como articuladora do ensino colaborativo.



Fonte: elaborado pelas autoras (2026).

3. CONCLUSÃO

A discussão desenvolvida neste capítulo permite retomar a hipótese de que a efetivação do ensino colaborativo depende, em grande medida, da atuação da gestão escolar na criação de condições institucionais de tempo, formação e

acompanhamento pedagógico. Os estudos revisados, tanto os clássicos quanto os publicados entre 2022 e 2026, convergem na identificação da ausência de tempo institucional e da fragilidade da formação continuada como os principais entraves à consolidação dessa prática, o que sustenta a hipótese proposta.

A hipótese, contudo, mostra-se suficiente apenas parcialmente. As pesquisas revisadas evidenciam que fatores relacionados à cultura escolar, à disposição individual dos professores e à continuidade das equipes também interferem na sustentabilidade do ensino colaborativo, de modo que a atuação da gestão escolar constitui uma condição necessária, mas não suficiente, para a consolidação dessa prática.

Para a formulação de políticas públicas, esse argumento sugere que normativas de matrícula e acesso, embora necessárias, são insuficientes quando não vêm acompanhadas de instrumentos que garantam tempo institucional de planejamento e critérios claros de dimensionamento do quadro de professores especializados. Para gestores escolares, o capítulo aponta decisões concretas ao alcance da gestão cotidiana, horários coincidentes, reconhecimento público das parcerias e inclusão do AEE nas instâncias de decisão pedagógica, decisões que independem de mudanças legislativas para começarem a ser implementadas.

A principal contribuição deste capítulo para o campo da gestão escolar e da educação inclusiva está em deslocar o ensino colaborativo do estatuto de prática pedagógica isolada para o de prática institucional, cuja sustentação depende de decisões que cabem à gestão escolar. Para a pesquisa, esse deslocamento sugere a necessidade de tomar a gestão escolar como unidade de análise própria, e não apenas como variável de contexto; para a prática, ele oferece aos gestores um roteiro concreto de decisões que combina distribuição de responsabilidades com atenção crítica à cultura escolar.

REFERÊNCIAS

BASS, B. M. **Leadership and performance beyond expectations**. New York: Free Press, 1985.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BRANDÃO DE CASTRO, E.; QUARESMA CARDOSO, C. A.; DOS SANTOS TEIXEIRA, S. R. O ensino colaborativo e a inclusão escolar de estudantes público da educação especial: uma revisão da literatura. **Revista Cocar**, v. 22, n. 40, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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

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

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, C. L. de; LINO, C. M. Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica stricto sensu paulista e uma realidade escolar. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, 2023.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

COSTA-RENDERS, E. C.; COUTINHO, R. I. D. O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 16, n. 35, e706, 2024.

GONÇALVES, A. S. C. As lideranças na educação inclusiva: desafios ou oportunidades? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 25, 2023.

HOLANDA, G. de S.; PEREIRA, M. A. M.; FERREIRA, S. C. M. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, R. D. C. *et al.* Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, 2023.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MEDEIROS, R. T. de. Gestão escolar e inclusão dos estudantes público da educação especial nas escolas comuns. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, e6017, 2024.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NASCIMENTO, B. A. B. do; PENITENTE, L. A. de A.; GIROTO, C. R. M. Gestão escolar e educação inclusiva: análise da produção científica na área de Educação Especial. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 3, 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, C. G. da; ANTHONISEN, G. R. de M.; PAVÃO, A. C. O. Ensino colaborativo e as práticas de sucesso na inclusão: uma revisão sistemática da literatura. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, 2024.

SPILLANE, J. P. **Distributed leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

THEOHARIS, G. **The school leaders our children deserve**: seven keys to equity, social justice, and school reform. New York: Teachers College Press, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas, tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

PROMOÇÃO DA SAÚDE BUCAL NA COMUNIDADE SURDA: DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA EM LIBRAS E PESQUISA-AÇÃO: UMA ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE BUCAL

Mayra Paula Morais Gama¹

Dayane Aline dos Santos²

Gabriela Landa Siqueira Rocha³

Luiza Morais Queiroz de Castro⁴

1. INTRODUÇÃO

A garantia do direito constitucional à saúde no cenário brasileiro fundamenta-se nos princípios doutrinários do Sistema Único de Saúde (SUS): universalidade, integralidade e equidade (BRASIL, 1988; BRASIL, 2004). Contudo, a efetivação prática desses preceitos depara-se historicamente com barreiras estruturais e comunicacionais severas que marginalizam grupos populacionais específicos, dentre os quais se destaca a comunidade surda (SOUZA; MENDES, 2021). A Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida legalmente pela Lei Federal nº 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil (BRASIL, 2002), raramente encontra-se presente de maneira efetiva na formação acadêmica e na prática cotidiana dos profissionais que atuam nos serviços de saúde. Essa carência crônica de materiais educativos e de profissionais de saúde bilíngues (Libras/Português) limita drasticamente o acesso desse segmento populacional a informações preventivas e a cuidados qualificados em saúde bucal, perpetuando iniquidades

1 Cirurgiã Dentista. Docente Titular do Curso de Graduação em Odontologia da Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS) - Campus Divinópolis/MG. Orientadora de Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva e Saúde Pública. Preceptora Residência Multiprofissional Saúde do Adolescente - REMSA/ UFSJ. Mestre em Saúde Coletiva pela UFSJ/ CCO. E-mail: mayra.gama@unifenas.br.

2 Residentes - Residência Multiprofissional Saúde do Adolescente - UFSJ.

3 Residentes - Residência Multiprofissional Saúde do Adolescente - UFSJ.

4 Acadêmica - Faculdade Ciências Médicas – FELUMA.

e a invisibilidade social. No contexto das políticas públicas de saúde brasileiras, a Atenção Primária à Saúde (APS) atua como a porta de entrada preferencial e o centro de coordenação do cuidado na Rede de Atenção à Saúde (BRASIL, 2017; STARFIELD, 2002). Para que a APS cumpra seu papel de forma integral, as ações de promoção da saúde e de prevenção de agravos devem ser desenhadas sob a ótica da equidade, o que implica tratar desigualmente os desiguais, investindo recursos específicos onde a vulnerabilidade social e as barreiras de acesso são comprovadamente maiores (STARFIELD, 2002; SOUZA; MENDES, 2021). A comunidade surda representa uma minoria linguística e cultural que necessita de estratégias de comunicação visualmente adaptadas para se apropriar de conceitos básicos de saúde (SOUZA; MENDES, 2021). Sem essas adaptações metodológicas, as tradicionais palestras e salas de espera promovidas pelas equipes de Saúde da Família perdem completamente sua eficácia pedagógica, resultando em um distanciamento sistemático desses indivíduos em relação aos serviços odontológicos públicos (FREIRE, 2019).

O presente capítulo de livro relata a fundamentação teórica, a metodologia detalhada e os resultados consolidados do projeto de pesquisa-ação associado ao desenvolvimento de ferramentas pedagógicas adaptadas, intitulado "Sorrisos em Libras: Promovendo a Saúde Bucal na Comunidade Surda". O projeto foi idealizado e executado na cidade de Divinópolis, Estado de Minas Gerais, por meio de uma parceria interinstitucional estratégica estabelecida entre a Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS), a Escola AAVIDA (Escola para surdos local) e a Secretaria Municipal de Saúde de Divinópolis. A Escola AAVIDA, localizada no bairro Alvorada, atende a alunos surdos da educação infantil e do ensino fundamental, constituindo-se como um espaço sociocultural privilegiado de convivência entre pares, essencial para a aquisição linguística e consolidação da identidade surda.

2. OBJETIVO

O objetivo geral deste estudo centra-se em promover a educação em saúde bucal e a inclusão social da comunidade surda, por meio da análise do desenvolvimento, validação e aplicação de tecnologias educativas totalmente adaptadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Como objetivos específicos, busca-se:

- 1) Desenvolver e aplicar uma matriz de recursos didáticos e tecnológicos visuais adequados à cultura surda
- 2) Avaliar o impacto dessa intervenção baseada na pesquisa-ação sobre o perfil de higiene bucal, a redução do índice de biofilme e o conhecimento dos estudantes; e

- 3) Discutir como a integração entre universidade, escola e rede pública fortalece a equidade no SUS e a formação acadêmica.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A Barreira Comunicacional como Determinante Social da Saúde Bucal

Os determinantes sociais da saúde (DSS) compreendem as condições sociais, econômicas, culturais e linguísticas em que as pessoas nascem, crescem, vivem, trabalham e envelhecem (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2006). No caso específico da comunidade surda, a privação de uma comunicação acessível nos serviços públicos atua como um potente determinante social negativo, gerando um ciclo de exclusão que impacta diretamente os indicadores epidemiológicos de morbidade bucal (SOUZA; MENDES, 2021). Diversos estudos na literatura nacional apontam que a população com deficiência auditiva e surdez apresenta piores índices de higiene oral, maior prevalência de cárie dentária não tratada e taxas elevadas de doença periodontal quando comparada à população geral. (SOUZA; MENDES, 2021)

Essa disparidade não decorre de fatores biológicos intrínsecos à surdez, mas sim das barreiras de comunicação que impedem a absorção de orientações preventivas e o estabelecimento de uma relação de confiança entre profissional e paciente (BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2006; SOUZA; MENDES, 2021).

A comunicação em saúde é, por definição, um ato ético e terapêutico. Quando o cirurgião-dentista não domina a Libras e a unidade de saúde não dispõe de intérpretes ou de materiais de apoio visual, o atendimento clínico limita-se a procedimentos curativos e mutiladores, desprovidos de qualquer caráter educativo ou de responsabilização pelo autocuidado. Como leciona Freire (2019, p. 84), "a educação é um ato de comunicação, e se não há comunhão na linguagem, o processo educativo se esvazia em mera imposição". Na Odontologia, essa imposição de condutas sem o devido esclarecimento gera medo, ansiedade e baixa adesão ao tratamento, afastando as crianças surdas e seus familiares do ambiente clínico e sobrecarregando os serviços de urgência odontológica do município.

3.2 A Pesquisa-Ação como Instrumento de Transformação Social

Para além de uma simples metodologia de coleta de dados, a pesquisa-ação configura-se como um delineamento metodológico que visa, simultaneamente, compreender uma dada realidade social e intervir sobre ela para transformá-la (THIOLLENT, 2011). Na pesquisa-ação, pesquisadores e participantes da comunidade interagem de forma colaborativa e horizontal, definindo os

problemas prioritários, planejando ações, executando intervenções e avaliando coletivamente os resultados obtidos (THIOLLENT, 2011; SOUZA; MENDES, 2021). Esse desenho de investigação é especialmente valioso na saúde coletiva, pois rompe com a clássica postura positivista de neutralidade do pesquisador, inserindo-o como um agente de mudança social comprometido com a emancipação dos sujeitos investigados (FREIRE, 2016; THIOLLENT, 2011).

No contexto de um projeto de extensão universitária em saúde bucal voltado para a comunidade surda, a adoção da pesquisa-ação justifica-se pela necessidade de construir soluções customizadas que respeitem a identidade cultural e a especificidade linguística dos participantes (SOUZA; MENDES, 2021). A escola e a comunidade não são tratadas como laboratórios receptores de palestras padronizadas, mas sim como coautoras do processo de aprendizagem (FREIRE, 2016). A tomada de decisão em cada etapa do projeto é pactuada coletivamente, assegurando que as tecnologias educativas desenvolvidas façam sentido para o cotidiano das crianças surdas e atendam às demandas reais identificadas pelos educadores e familiares (THIOLLENT, 2011).

4. METODOLOGIA

4.1 Desenho do Estudo e Aspectos Éticos

Trata-se de uma pesquisa-ação associada a um estudo de desenvolvimento de tecnologias educativas, de abordagem mista (quantitativa e qualitativa). O estudo foi desenvolvido no período correspondente às atividades curriculares do estágio supervisionado em saúde coletiva da UNIFENAS, tendo como cenário prático a Escola AAVIDA, em Divinópolis/MG. A população de estudo foi constituída por alunos surdos da pré-escola e do ensino fundamental I e II. Foram respeitados todos os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis legais das crianças, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos próprios menores participantes.

4.2 Diagnóstico Situacional Participativo

Antes de iniciar qualquer intervenção ou elaboração de material, a equipe realizou um diagnóstico situacional da realidade da escola. Essa etapa consistiu na observação direta e participante das rotinas escolares, avaliação das condições estruturais para a higiene bucal na escola, análise das fichas de saúde bucal preenchidas anteriormente e realização de rodas de conversa iniciais com a diretoria pedagógica da instituição. A partir desse diagnóstico, identificou-se

que a barreira de comunicação e a escassez de ferramentas visuais adaptadas eram os fatores causais primários que perpetuavam o acúmulo de placa bacteriana e as lesões de cárie ativas nos alunos. Com base nessa constatação coletiva, definiram-se as metas e os objetivos do projeto, estabelecendo-se o desenvolvimento de tecnologias educativas e a capacitação da equipe municipal como os eixos prioritários de ação.

4.3 Etapas de Desenvolvimento da Tecnologia Educativa

O desenvolvimento das tecnologias pedagógicas visuais e linguísticas obedeceu a um fluxo estruturado em três fases distintas:

- **Fase de Planejamento e Roteirização:** Os discentes de graduação em Odontologia realizaram levantamento de literatura sobre os principais temas preventivos: controle químico-mecânico do biofilme dentário, escovação supervisionada, uso do fio dental, papel do flúor na remineralização do esmalte e hábitos dietéticos saudáveis. Os conteúdos científicos foram esquematizados em roteiros simplificados e altamente visuais, priorizando ilustrações e evitando termos técnicos complexos de difícil tradução para a comunidade surda.
- **Fase de Produção e Adaptação Linguística:** Nesta etapa, criaram-se macro-modelos de arcadas dentárias de gesso e resina associados a escovas gigantes para demonstrações físicas de movimentos. Paralelamente, foram produzidas atividades didáticas em saúde bucal.
- **Fase de Validação e Aplicação Prática:** Os materiais desenvolvidos foram preliminarmente submetidos à validação semântica e pedagógica por um comitê composto por profissionais de educação especial da AAVIDA e a cirurgiã-dentista da Secretaria Municipal de Saúde de Divinópolis que haviam realizado capacitação prévia em Libras. Após pequenos ajustes sugeridos, a tecnologia educativa foi considerada apta para aplicação sistemática nos encontros semanais planejados com os estudantes na escola.

4.4 Protocolo de Intervenção Clínica e Pedagógica

A intervenção ativa no território escolar deu-se por meio de encontros semanais com duração média de duas horas por turma. Cada encontro articulou momentos de educação em saúde de caráter lúdico e intervenções clínico-preventivas. As dinâmicas lúdicas contaram com jogos de tabuleiro grandes em Libras, teatros de fantoches focados na escovação, utilização de macromodelos.

A intervenção clínica preventiva incluiu exames epidemiológicos de triagem sob luz natural utilizando espelhos bucais planos e espátulas descartáveis, sessões contínuas de escovação supervisionada com entrega de kits individuais (compostos de escova infantil cerdas macias, creme dental fluoretado a 1.100 ppm e fio dental) e uso de evidenciador de placa, posteriormente aplicação tópica de flúor naqueles estudantes com indicação clínica. Os casos de lesões de cárie cavitadas extensas ou que demandavam atendimento curativo-reabilitador de maior complexidade foram triados e encaminhados para tratamento clínico preferencial nas Unidades de Saúde da Família do município por meio de um protocolo de contrarreferência integrado com as servidoras da Secretaria de Saúde que compunham a equipe do projeto.

4.5 Ferramentas de Avaliação e Análise de Dados

Para avaliar de forma robusta o impacto da pesquisa-ação e a efetividade das tecnologias educativas desenvolvidas, empregou-se uma abordagem avaliativa de métodos mistos:

- **Avaliação Quantitativa:** Baseou-se na mensuração e comparação do Índice de Placa de O'Leary (IPO) individual dos estudantes, mensurado em dois momentos distintos: no exame inicial, durante a intervenção e após doze meses do encontro educativo (pós-intervenção). A mensuração do biofilme deu-se por meio do uso de reveladores de placa bacteriana de duas tonalidades. A coleta de dados demográficos registrou também a idade, gênero e autodeclaração étnico-racial dos participantes de acordo com os parâmetros oficiais do IBGE.
- **Avaliação Qualitativa:** Realizou-se por meio de "rodas de conversa" participativas e semiestruturadas conduzidas ao término do projeto na escola. As rodas de conversa contaram com a participação de todos os segmentos envolvidos: alunos surdos, familiares, professores da instituição, discentes de Odontologia e as servidoras de saúde da rede pública. Para garantir a livre expressão dos estudantes surdos, os encontros foram totalmente mediados por intérpretes de Libras.

5. RESULTADOS

5.1 Abordagem Interseccional: Inclusão das Dimensões Étnico-Racial e de Gênero

A promoção da equidade em saúde e o desenvolvimento de materiais educativos inclusivos exigem um olhar atento sobre as diversidades e vulnerabilidades da população atendida. No planejamento das tecnologias

visuais, a abordagem étnico-racial foi integrada de forma intencional e reflexiva. Os personagens representados nas cartilhas e jogos educativos foram planejados para refletir a rica pluralidade étnica da sociedade brasileira, promovendo representatividade e estimulando a identificação cultural das crianças pretas, pardas, indígenas e brancas atendidas na Escola AAVIDA.

O projeto pôde, dessa forma, direcionar atenção e orientações de apoio ainda mais personalizadas às famílias dessas crianças durante as reuniões comunitárias.

Os materiais educativos desenvolvidos evitaram rigorosamente a reprodução de estereótipos tradicionais de gênero, como a associação frequente da vaidade, do autocuidado e da higiene bucal exclusivamente ao universo feminino, ou da força física e da negligência com o próprio corpo ao masculino. As dinâmicas lúdicas foram conduzidas de maneira neutra e inclusiva, garantindo que as atividades teóricas e práticas de escovação fossem acessíveis e interessantes para todos os participantes, sem distinções de comportamento fundamentadas em normas sociais de gênero.

5.2 Impacto Clínico e Cognitivo das Tecnologias Educativas

A análise quantitativa dos dados clínicos confirmou o impacto altamente positivo das tecnologias educativas desenvolvidas e aplicadas durante o projeto. O monitoramento dos indicadores epidemiológicos de biofilme dentário evidenciou melhora acentuada nos padrões de higiene bucal coletiva e individual dos estudantes da Escola AAVIDA. O Índice de Placa de O'Leary (IPO) médio geral dos participantes registrou uma redução altamente significativa de 35% ao comparar os dados colhidos na triagem diagnóstica inicial com os valores aferidos no exame clínico final pós-intervenção ($p < 0,001$). Essa diminuição expressiva do biofilme bacteriano demonstra que a tecnologia educativa baseada em recursos visuais em Libras foi efetiva para ensinar, fixar e refinar a habilidade motora de escovação e uso do fio dental pelas crianças surdas, transpondo com êxito a barreira comunicacional.

Paralelamente, as dinâmicas realizadas, adaptados e traduzidos para Libras revelou melhora substancial na dimensão cognitiva dos estudantes. Registrou-se um incremento médio de 40% nas pontuações dos testes pós-intervenção em relação aos conceitos teóricos avaliados na fase diagnóstica. Os alunos passaram a identificar com precisão a etiologia multifatorial da cárie dentária, reconhecendo o açúcar como o principal substrato metabolizado pelas bactérias e a necessidade de remoção mecânica diária do biofilme.

O acompanhamento clínico continuado também registrou a estabilização e a diminuição do avanço de lesões de cárie ativas nos estudantes que

apresentavam quadros iniciais de manchas brancas ativas de cárie, as quais foram remineralizadas com sucesso por meio das sessões contínuas de escovação supervisionada com creme dental fluoretado e aplicações de flúor fosfato acidulado efetuadas pela equipe.

5.3 Análise Qualitativa das Rodas de Conversa: Vozes em Sinais

A análise qualitativa das discussões promovidas nas rodas de conversa participativas revelou a profundidade das transformações psicossociais desencadeadas pela pesquisa-ação. A partir das transcrições das falas sinalizadas e orais dos diferentes atores envolvidos, emergiram três núcleos temáticos centrais que caracterizam a relevância social da experiência:

Tema 1: A Autonomia no Cuidado e o Respeito à Identidade Linguística

Os depoimentos sinalizados pelos estudantes surdos, captados com o auxílio das intérpretes de Libras, revelaram um sentimento profundo de felicidade, dignidade e empoderamento. Pela primeira vez na vida escolar e assistencial, essas crianças e jovens receberam orientações de saúde bucal diretamente em sua primeira língua, de forma lúdica, dinâmica e adaptada à sua cultura visual. Os alunos expressaram orgulho ao relatar que agora realizavam a escovação diária em suas residências sem a necessidade de cobrança sistemática dos pais, pois haviam compreendido, através das tecnologias de ensino desenvolvidas, a importância e a mecânica correta da manutenção da própria saúde oral.

Tema 2: Fortalecimento de Vínculos e Segurança Familiar no Acesso ao SUS

As manifestações dos familiares dos alunos da AAVIDA evidenciaram o papel integrador da pesquisa-ação entre a escola, as famílias e a rede básica de saúde. Os pais relataram que, historicamente, sentiam-se inseguros e relutantes em levar seus filhos aos consultórios odontológicos tradicionais das Unidades de Saúde da Família devido ao receio de não conseguirem traduzir as necessidades das crianças e à falta de preparo dos profissionais para lidar com a surdez.

A presença de servidoras de saúde bucal do município nas atividades escolares, comunicando-se diretamente em Libras e atuando de forma integrada com a universidade, desmistificou o ambiente odontológico e estabeleceu um elo sólido de confiança. Os familiares expressaram alívio ao perceber que o SUS local se tornou um espaço acolhedor e acessível para o atendimento continuado de seus filhos.

"O projeto foi uma benção. Eu tinha pânico de levar meu filho ao dentista e ele não entender o que estava acontecendo. Ver os profissionais do município brincando com eles em Libras me deu uma tranquilidade imensa para continuar o tratamento no posto de saúde." (*Depoimento de mãe de aluno surdo*).

Tema 3: A Formação Acadêmica Transformadora e Inclusiva

Por fim, os depoimentos dos discentes de graduação em Odontologia da UNIFENAS destacaram o impacto profundo da pesquisa-ação no desenvolvimento de competência cultural e empatia clínica. Os estudantes de estágio reconheceram que a formação odontológica tradicional foca majoritariamente em aspectos técnicos e curativos, negligenciando a capacitação para o atendimento de pacientes com necessidades especiais e minorias linguísticas.

O desafio de aprender Libras instrumental, adaptar materiais didáticos e interagir diretamente com a comunidade surda em uma perspectiva horizontal de pesquisa-ação gerou um amadurecimento pessoal e profissional que transcendeu os muros universitários. Os futuros cirurgiões-dentistas relataram sentir-se tecnicamente aptos e socialmente sensibilizados para prover um atendimento integral, humanizado e livre de preconceitos em suas trajetórias profissionais vindouras.

"Essa experiência de estágio abriu meus olhos. A gente aprende muito sobre dentes na faculdade, mas aqui aprendemos sobre pessoas e sobre o direito de se comunicar. Esse projeto me transformou em um profissional muito mais humano e atento à inclusão." (*Relato de discente do 8º período de Odontologia*).

5.4 Reflexão Crítica sobre os Desafios Enfrentados

A despeito do amplo sucesso alcançado pela pesquisa-ação, a equipe de facilitadores registrou desafios operacionais complexos que servem de aprendizado e recomendação para futuras iniciativas semelhantes. O obstáculo inicial mais agudo residiu na barreira linguística enfrentada pelos acadêmicos de graduação, os quais sentiram insegurança clínica e comunicativa no início das atividades com as crianças. Esse desafio exigiu a realização de oficinas preparatórias intensivas em Libras instrumental focada em Odontologia, além do apoio contínuo das intérpretes da escola para fazer a mediação até que os graduandos adquirissem vocabulário básico de sinais relacionados à dor, dente, escova, flúor e prevenção.

Outro desafio relevante consistiu na compatibilização logística das agendas entre as três instituições parceiras. O cronograma pedagógico da Escola AAVIDA, os turnos de estágio da UNIFENAS e a escala de trabalho das servidoras da Secretaria de Saúde precisaram ser minuciosamente articulados para evitar prejuízos na oferta assistencial odontológica regular nas Unidades de Saúde da Família do município. Esses desafios apontam para a necessidade de as instituições de ensino superior incorporarem a disciplina de Libras e metodologias de atendimento inclusivo de forma transversal e permanente em suas matrizes curriculares de saúde, preparando de antemão os acadêmicos para cenários reais de diversidade e exclusão comunicativa.

6. CONCLUSÃO

A articulação entre a metodologia científica da pesquisa-ação e o desenvolvimento planejado de tecnologias educativas bilíngues provou ser uma estratégia altamente eficaz para a promoção da saúde bucal da comunidade surda de Divinópolis/MG. O projeto "Sorrisos em Libras" superou com pleno êxito os objetivos inicialmente propostos, demonstrando que a barreira linguística que historicamente marginaliza as pessoas surdas do sistema de saúde pode ser transposta de forma viável, lúdica e sustentável através da integração ensino-serviço-comunidade.

Os resultados clínicos e qualitativos alcançados consolidam a hipótese de que a ação participativa direta no território escolar, amparada por recursos visuais de ensino estruturados em Libras, é capaz de reduzir significativamente o acúmulo de biofilme bacteriano dental e ampliar substancialmente o conhecimento cognitivo de crianças e jovens surdos sobre o autocuidado preventivo. O projeto promoveu a autonomia desses estudantes, fortalecendo ao mesmo tempo o vínculo de confiança de seus núcleos familiares com as equipes da Atenção Primária à Saúde. Além disso, a inserção dos estagiários de graduação na realidade sociocultural da surdez gerou um ganho humanitário e técnico de inestimável valor, qualificando a formação profissional sob os pilares da inclusão e da equidade.

Diante do sucesso desta experiência, conclui-se que o modelo de pesquisa-ação e desenvolvimento tecnológico aqui apresentado é perfeitamente viável e possui alta reprodutibilidade para outros municípios e serviços de saúde coletiva do território nacional. Recomenda-se enfaticamente que as Secretarias Municipais de Saúde institucionalizem o desenvolvimento e a distribuição contínua de materiais educativos em Libras nas Unidades Básicas de Saúde, aliados à capacitação permanente em Libras para as equipes de Saúde da Família. A consolidação dos princípios constitucionais do SUS de

universalidade, integralidade e equidade somente será plenamente atingida quando a comunicação em saúde for reconhecida como um direito humano fundamental e acessível de todos os cidadãos, expressa pela palavra falada ou pelas mãos que sinalizam a vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes da Política Nacional de Saúde Bucal (Brasil Sorridente)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BUSS, Paulo Marchiori; PELLEGRINI FILHO, Alberto. A saúde e seus determinantes sociais. Physis: **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 77-93, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

SOUZA, Ana Paula de; MENDES, Roberto da Silva. **Atenção primária à saúde e comunidades vulnerabilizadas**: desafios e perspectivas. São Paulo: Hucitec, 2021.

STARFIELD, Barbara. **Atenção primária**: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília: UNESCO; Ministério da Saúde, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIFENAS; AAVIDA; SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE DIVINÓPOLIS. **Sorrisos em Libras**: promovendo a saúde bucal na comunidade surda. Divinópolis: Projeto de Pesquisa-Ação e Extensão Universitária, 2026.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: INTERFACES ENTRE TEORIA E PRÁTICA DOCENTE¹

Ismael Moraes de Oliveira²

Francisco Fernandes de Araújo³

INTRODUÇÃO

A educação é a ferramenta mais importante e necessária quando se trata de mudanças na realidade e se pensa em políticas públicas que busquem a equidade e a qualidade do ensino, bem como o acesso para todos. Nessa perspectiva, a educação se faz de forma contextualizada e interage nos mais diversos contextos em que ela está inserida, possibilitando a descoberta do novo e a construção de saberes diariamente.

Nesse sentido, Gadotti salienta que:

“A educação é obra transformadora, criadora. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer progredir alguém significa modifica-lo. Por isso, a educação é um ato de desobediência e de desordem. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem” (GADOTTI, 1991, p. 89).

De acordo com o autor, a educação é transformadora e se dá de forma que a criação é um processo constante e necessário, em que o aluno constrói seu conhecimento a partir de sua curiosidade sobre a realidade em que vive.

A pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico baseando de pesquisas e autores que tratam da alfabetização e aprendizagem de forma geral, tem como objetivo analisar a relevância do letramento dentro da prática escolar diária, identificando as relações entre a aprendizagem dos conteúdos e o conhecimento dos educadores sobre a relação entre a teoria e a prática da aprendizagem.

1 Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Mantense dos Vales Gerais – INTERVALE – MG.

2 Especialista em Gestão com Ênfase em Coordenação e Supervisão Escolar. Licenciado em Ciências Sociais e Letras Português, com Especialização em Docência em Letras e Práticas Pedagógicas. Email: ismaelsociologo@gmail.com.

3 Especialista em Docência em Letras e Práticas Pedagógicas e Literatura Brasileira, com Licenciatura em História e Letras Português. E-mail: fernandoueva@gmail.com.

Nesse sentido, o estudo para a realização da pesquisa foi realizado na escola EMEIEF Pedro Conrado na cidade de Coreau, em que o público alvo foram os professores do fundamental I, mediante um questionário sobre a temática Letramento e suas implicações no contexto escolar. Alguns autores como Magda Soares (1991), Gadotti (1991), Amália Simonetti (2005), dentre outros foram de extrema importância para a construção desse estudo.

Inicialmente se faz importante contextualizarmos e entendermos como a educação brasileira se construiu ao longo dos tempos, suas permanências e mudanças ao longo do que hoje entendemos como sistema educacional brasileiro. Perceber a heterogeneidade do ensino e sua relação com o meio social, destacando as adaptações pedagógicas e as tendências que ao longo dos anos foram e são fundamentais para a educação de forma geral. Discutir a alfabetização e ressaltar a importância do método para a eficácia da aprendizagem e a evolução das pedagogias e suas implicações para o ensino.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

Historicamente ressaltando, o que marca o início da educação no Brasil, é a chegada da Companhia de Jesus em 1549, e as imposições e construções ideológicas do que se conhece sobre a educação brasileira, bem como o sistema de educacional que foi se construindo ao longo dos anos. As relações iniciais da corte portuguesa em território brasileiro eram de interesses particulares e atribuíam na catequização dos indígenas, uma forma de impor uma aprendizagem em prol de um interesse financeiro.

Nessa perspectiva, Veiga (2007) ressalta que:

“A ligação entre a colonização portuguesa e as iniciativas missionárias da Igreja foi útil tanto aos interesses econômicos e políticos de Portugal quanto às estratégias do Vaticano para impedir que a religião protestante se propagasse nas Américas”.

A educação começa a aparecer de forma sistemática e pensada para interesses sociais, a construção histórica que se dá depois com as diversas tendências pedagógicas e as pedagogias que norteiam a educação, foram valorizando a aprendizagem de forma contextual, ressaltando a linguagem como ferramenta não só de interação e comunicação, mas, como uma prática identitária de um povo, presentes no processo de ensino aprendizagem nas escolas.

No que diz respeito ao uso da linguagem e da importância dentro do contexto escolar, a autora Raquel Franco Ferronato (2014), afirma:

“O uso da palavra é uma invenção da humanidade. A linguagem é uma construção social e histórica do homem [...] enquanto processo de simbolização, constitui um processo de construção coletiva a partir de convenções mais ou menos estáveis”. (FERRONATO, 2014, p 4)

A autora relata a necessidade de se entender e trabalhar a linguagem de forma contextualizada e relacioná-la com a alfabetização e todos os seus métodos de apropriação, o letramento que é indissociável da alfabetização, surge como uma forma de interligar o que se aprende na sala de aula, e o uso que se faz desses conteúdos dentro da sociedade, destacando a importância do contexto escolar com as práticas educacionais, dentro do contexto escolar e como as interferências do meio podem acarretar em benefícios para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno de forma integral, dentro e fora da escola.

LETRAMENTO: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

Sabe-se que a educação está em constante transformação, e que as novas formas de adaptação e ideologias das escolas, devem compactuar com a realidade dos alunos. Nessa perspectiva, alguns autores tratam de analisar e identificar as práticas pedagógicas que compõem a educação brasileira, sejam elas, a alfabetização e o letramento. Tendo em vista a necessidade de averiguarmos e entendermos o letramento como peça fundamental na aprendizagem dos alunos, é válido destacar alguns conceitos já construídos teoricamente.

Diversos estudiosos, com o passar da história se dedicaram a apresentar como esses conceitos foram se construindo dentro do Brasil, mostrando suas particularidades e relevâncias. Dentre eles, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Magda Soares, Simonetti, Artur Moraes, dentre outros, que expuseram suas ideias a respeito do letramento como parte importante da aprendizagem e alfabetização.

Mediante a importância da alfabetização como um processo de construção pedagógica, que tem o letramento como uma prática de aplicação, Magda Soares afirma:

“A alfabetização é vista como consciência fonológica e fonêmica, [...], habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”. (SOARES, 2003, p. 13)

Para a autora, a alfabetização é um conjunto de práticas relacionadas a estrutura sistemática do processo de aquisição da escrita e da linguagem, afirmando ainda que “a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ser diluída no processo de letramento” (SOARES, 2003 p.16).

Atualmente encontrar autores e obras que falam sobre alfabetização e letramento, não é difícil, embora temos conhecimento de que ao longo dos anos

esses conceitos foram se modificando de acordo com a realidade brasileira, e que tanto um como o outro se complementam.

Nessa perspectiva, é interessante apresentar de maneira superficial o termo “letramento” e como ele se diferencia da alfabetização dentro do processo de aprendizagem, observando de que maneira ao longo dos tempos, tem se tornado relevante dentro da educação brasileira.

Contudo, Albuquerque afirma que:

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas parece associada a ela. Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16-17).

Assim, entende-se que a alfabetização e o letramento, não se constroem de forma isolada e que cada um precisar estar relacionado com o outro, mas deve-se compreender que nem toda alfabetização é construída com o letramento. Pensarmos em um método único e padronizado para a aprendizagem de forma contextualizada, é ineficaz, pois deixa de pensar no contexto em que a escola está inserida, colocando assim as vivências e a realidade dos alunos em segundo plano.

Se pensarmos na alfabetização vamos perceber como uma prática cotidiana que se constrói ao longo da aquisição da linguagem, bem como o conhecimento e apropriação do sistema alfabético. Identificar as letras, palavras, frases e todos os sentidos aguçados, para que o aluno possa potencializar as suas habilidades dentro da escola.

Ainda segundo Magda Soares, “o termo letramento ou cultura letrada é definida como “condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47). Para a autora, o processo de aprendizagem com base no letramento, é contextualizado e age de forma funcionalista, ou seja, o aluno alfabetizado faz uso da sua aprendizagem de maneira interacionista de inserção na sociedade.

Outros pesquisadores que expõem suas colocações sobre o letramento, dentre eles Leda Verdiani Tfouni destacam que:

Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sóciohistóricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 2004, p. 20).

Reforçando o que anteriormente foi colocado, a autora reafirma o fator social e contextual histórico como parte do processo de aprendizagem, uma vez

que a aquisição de uma língua se dá de forma generalizada. A aprendizagem com base no letramento é de extrema importância para a construção do senso crítico do aluno, pois além de auxiliar na compreensão da língua, o letramento reforça os valores históricos da linguagem.

Entende-se que o letramento é mais complexo do que aparenta ser, e que suas diferentes visões e conceitos, se forma a partir de análises do indivíduo relacionando-o ao espaço em que está inserido, percebendo no mundo ao redor um espaço de leitura e aprendizagem em constante construção, analisando a aprendizagem de conteúdo com a realidade. De acordo com Paulo Freire:

“Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (FREIRE, 1987, p. 8).

A aprendizagem pensada com uma prática cotidiana escolar, é antes de tudo uma perspectiva construtiva do saber do aluno, em que o professor dialoga com a realidade, fazendo um paralelo entre os conteúdos trabalhados em sala. Fazer com que o aluno aprenda não apenas de forma mecânica e sistemática a escrita e a oralidade, mas de maneira construtiva em que o conhecimento é construído mediante as relações entre a escola e a comunidade em geral.

Ainda sobre o processo de alfabetização e o letramento, Magda Soares reforça que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2003, p. 12).

Segundo Simonetti (2005), “assim como o processo de alfabetização, o processo de letramento ou cultura escrita na Educação Infantil não acontece de modo espontâneo, exige a mediação com intencionalidade pedagógica da professora”. Partindo desse pressuposto, pode-se inferir que a atuação do professor em sala é de grande ajuda na construção e desenvolvimento do aluno, uma vez que ele precisa da mediação do professor para realizar as tarefas e por ventura potencializar suas habilidades cognitivas e motoras.

A criança não precisa aprender todas as regras da escrita para se chegar ao letramento. Essa aprendizagem se dá com o passar dos dias e se constrói aos poucos, descobrindo-se diariamente com as experiências e vivências, dentro e

fora da escola. Assim, inserir no espaço escolar aquilo que está no cotidiano do aluno facilita sua alfabetização, transformando a escola em um ponto de referência e extensão da prática educacional.

Maria Helena Schmidt, Maria Lúcia Marques e Vera Lúcia Costa (apud NICOLAU e DIAS, 2003) apresentam quatro eixos que devem ser explorados pelo professor, no processo de letramento: a linguagem oral, a produção de textos, a leitura do texto e o domínio da base alfabética e das convenções gráficas.

O letramento é visto como aquisição de escrita e uso da prática leitora, ou seja, para elas letramento e alfabetização têm o mesmo significado “como domínio do uso da língua nas diversas situações comunicativas que ocorrem na realidade social” (NICOLAU e DIAS (org.), 2003, p. 195). A escola deve proporcionar ao educando uma aprendizagem construtiva e que o transforme em um ser crítico e pensante, capaz de criar seus próprios conflitos ideológicos, a fim de que faça da língua uma ferramenta poderosa nesse processo de construção.

Diante disso, a autora Simonetti (2005), ressalta que:

A prática do letramento, porém, não se esgota no âmbito da escola. Na maioria das vezes está até mais presente no universo extra-escolar, somos testemunhas que as crianças desde cedo escutam histórias, brincam de ler e escrever e adquirem conhecimentos sobre a língua escrita usando diferentes gêneros textuais.

Segundo a autora, o processo de construção da alfabetização e uso do letramento como mecanismo de interação dessas metodologias, não se restringe só no âmbito escolar, uma vez que a aprendizagem se faz de maneira construtiva e contextualizada. A família, a comunidade escolar, a vida em sociedade e as relações fora da sala de aula são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades dos alunos enquanto crianças. A decodificação, a aquisição da leitura e escrita, não são as únicas formas de alfabetizar, é preciso atentar-se ao uso desses recursos para a vida em sociedade, e desde cedo no espaço escolar valorizar essas relações a partir da educação infantil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para Ludke (1986) a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, a experiência direta é sem dúvida, o melhor teste de verificação de ocorrência de um determinado fenômeno.

As docentes entrevistadas possuem experiência em sala, o que facilita a compreensão das mais diversas problemáticas encontradas na vivência escolar. Nesse sentido, o questionário é composto por 3 questões referentes à importância da alfabetização e letramento na aprendizagem. A primeira indagação diz respeito ao entendimento das professoras dos termos “alfabetização” e “letramento”.

“É o resultado da ação de ensinar a ler e escrever as palavras que resulta na construção da alfabetização e letramento” (P1). “Alfabetizado é sobre saber ler e escrever palavras e frases e letrado é sobre ler, escrever e interpretar textos, entender a necessidade da leitura e da escrita” (P2).

A importância do conhecimento sobre esses conceitos, e o que eles insurgem no processo de ensino aprendizagem, é fundamental para conhecermos a vivência dos professores e que eles consigam entender que a prática estudantil é mais complexa do que se pensa. De acordo ainda com a fala das professoras, é necessário conhecer como esses conceitos se concretizam dentro da escola. A questão dois, baseia-se nas colocações e posição das professoras, indagando a importância dessas práticas metodológicas no processo de aprendizagem. Mediante isso, elas relatam:

“É importante para inserir a criança na vida em sociedade, tornando um cidadão participativo, que constrói suas próprias percepções sobre os conceitos de mundo” (P1). “É importante pois alfabetizar com o letramento é ensinar a ler e escrever que sem dúvidas são fundamentais para a prática da leitura e da escrita das atividades dentro da escola” (P2).

A terceira e última questão apresentada para as professoras, discute a respeito da contribuição da escola para que o uso do letramento na alfabetização aconteça de maneira mais acessível a todos os professores e alunos.

“Modificando suas práticas pedagógicas e desenvolver projetos que se atentem especialmente a alfabetização e o letramento” (P1). “Planejamento pedagógico, livros mais didáticos, atividades extras impressas, visita a biblioteca ao menos uma vez por semana, testes de leitura e escrita para todos os alunos, são algumas formas” (P2).

O espaço escolar deve atentar-se as demandas dos professores, dando apoio pedagógico de forma que realizem um trabalho objetivo e com o foco dentro das necessidades e habilidades de cada criança. De acordo com as falas das professoras essa aprendizagem acontece de maneira que o aluno possa aproveitar e descobrir todos os espaços da escola, visitar a biblioteca, inserir-se no mundo da leitura em um aspecto lúdico, desperta o hábito por gostar de ler. O suporte do núcleo gestor, deve acontecer construtivamente em que todos os envolvidos, compreendam a importância de alfabetizar. O planejamento citado pelas professoras, e a renovação de práticas, mostram a importância de pensarmos em metodologias que levem a aprendizagem a um viés cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É válido destacar que o artigo de forma superficial, tentou destacar a importância e necessidade de entendimento da alfabetização e do letramento no processo de ensino-aprendizagem. Compreender como a educação vem se transformando ao longo dos tempos e com ela o sistema de educação adaptando-se sempre as novas formas de ensino, como a que estamos vivenciando agora em tempos de pandemia.

Perceber que a educação é flexível e muda conforme as suas necessidades. A escola precisa estar sempre preparada para enfrentar os desafios da alfabetização. As novas práticas metodológicas que as escolas estão usando atualmente são a prova de que cada vez mais é preciso que o professor conheça tudo sobre a sua prática de sala de aula. O letramento como ferramenta de socialização da criança no meio em que vive, deve completar a alfabetização, reforçando o uso da prática de leitura e escrita com um viés social, que faz da aprendizagem uma inclusão contextual do aluno de fora da sala de aula para a sua vida em comunidade. Dessa maneira, não se pode dissociar uma coisa da outra, devemos encontrar novas metodologias diariamente para que o ensino sempre se renove.

A importância do letramento dentro da aprendizagem acontece de maneira gradativa com os sistemas de ensino em que estamos habituados a trabalhar. Cabe aos professores estarem sempre se capacitando em busca de um novo olhar, cobrar das autoridades educacionais formações constantes, possibilitando uma nova busca que atenda as diferentes realidades e contextos dos alunos.

Mesmo fazendo uso dos métodos mais tradicionais o mundo evoluiu e com ele tivemos que sair da educação tradicional e passamos a ver a educação mais humanizada e democrática, formar alunos agentes e participativos e não apenas mecânicos. A visão direcionada dos professores que estão nas salas de aula, contribuem para a escola estar se adaptando ao seu público.

A presente pesquisa, buscou de maneira sutil destacar que a educação é algo estritamente particular e define-se em cada necessidade, ou seja, não é padronizada e nem serve para todas as realidades, porém o conhecimento do letramento para a realização da alfabetização deve ser universal e conhecido por todos os professores alfabetizadores. O objetivo de toda forma e prática escolar, será sempre a construção de um cidadão capaz de pensar por si só. Essa finalidade é construída com as teorias que existem, porém, a figura do profissional na escola será sempre um reflexo para o aluno em sua vida estudantil.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de. Conceituando alfabetização e letramento. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-22.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FERRONATO, Raquel Franco. **Alfabetização e Letramento** / Raquel Franco Ferronato – Londrina: UNOPAR, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUDKE, M, André, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar**. *Et al*. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2005.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica 2000.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003 a.
- SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. V.9 n.52, Belo Horizonte: Dimensão jul/agos 2003 b.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- VEIGA, Cynthia Greive (2007). **História da educação**. São Paulo: Ática.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CULTURA DIGITAL E IMAGEM CORPORAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DE ADOLESCENTES

Carolina Braz Carlan Rodrigues¹

Karla Mendonça Menezes²

Vanessa Candito³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A intensificação do uso das tecnologias digitais nas últimas décadas tem transformado significativamente as formas de sociabilidade, comunicação e construção das identidades, especialmente entre crianças e adolescentes. As redes sociais digitais passaram a constituir importantes espaços de produção e circulação de discursos sobre o corpo, a saúde, a beleza e os estilos de vida, influenciando práticas, valores e percepções individuais e coletivas. Segundo Manuel Castells (2022), a sociedade em rede reorganiza as relações sociais a partir da comunicação digital, tornando as plataformas virtuais espaços privilegiados de produção de significados e de constituição das identidades contemporâneas. Nesse contexto, a imagem corporal deixa de ser construída apenas pelas experiências presenciais e passa a ser fortemente mediada por

-
- 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. 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).
 - 3 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).

algoritmos, influenciadores digitais e conteúdos que difundem padrões estéticos frequentemente inatingíveis.

A adolescência constitui um período de intensa construção identitária, marcado por mudanças biológicas, emocionais e socioculturais, tornando os jovens particularmente suscetíveis às influências provenientes das mídias digitais. Como argumenta David Le Breton (2013), o corpo é uma construção social e cultural, cuja significação é produzida historicamente pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e a sociedade. Sob essa perspectiva, a imagem corporal não representa apenas uma dimensão individual, mas expressa valores, normas e expectativas socialmente compartilhadas. Da mesma forma, Michel Foucault (1987) evidencia que o corpo constitui um espaço de exercício das relações de poder, sendo permanentemente disciplinado por discursos e práticas que definem padrões de normalidade, desempenho e aceitabilidade.

Na contemporaneidade, esses mecanismos de controle e padronização são potencializados pelas redes sociais digitais. Byung-Chul Han (2018) observa que a sociedade atual se caracteriza pela exposição permanente dos sujeitos e pela busca incessante por reconhecimento, visibilidade e desempenho, fenômeno intensificado pelas plataformas digitais. Associados à lógica algorítmica, esses processos favorecem a disseminação de modelos corporais idealizados, estimulando práticas de comparação social, insatisfação corporal e a crença de que o valor do indivíduo depende de sua aparência física. Pierre Bourdieu (2011), ao discutir os mecanismos de distinção social, também contribui para compreender que os padrões corporais não são naturais, mas resultam de processos culturais que atribuem prestígio a determinadas características físicas em detrimento de outras.

Esse cenário produz repercussões importantes para a saúde física e mental de adolescentes, evidenciadas pelo aumento da insatisfação com a imagem corporal, da ansiedade, dos transtornos alimentares, do uso indiscriminado de suplementos e esteroides anabolizantes, além da ampliação de práticas discriminatórias relacionadas ao peso, à raça, ao gênero e às diferentes formas de expressão corporal. Nesse sentido, Stuart Hall (2016) destaca que as identidades são construídas por meio de representações culturais constantemente disputadas, sendo as mídias um dos principais espaços de produção e reprodução desses significados.

Diante dessas transformações, a Educação Física escolar amplia sua responsabilidade social ao constituir-se como um espaço privilegiado para a problematização crítica dos discursos sobre corpo, saúde e beleza difundidos na cultura digital. Historicamente, a área superou perspectivas centradas exclusivamente na aptidão física e no rendimento esportivo, passando a

compreender o corpo como uma produção histórica, cultural e social (BRACHT, 1999; DAOLIO, 1995). Essa mudança aproxima-se da perspectiva da cultura corporal de movimento, defendida pelo Coletivo de Autores (1992), segundo a qual a Educação Física deve possibilitar aos estudantes a apropriação crítica das diferentes manifestações da cultura corporal, promovendo a reflexão sobre seus significados sociais e políticos.

Nessa direção, Marcos Garcia Neira (2019) defende que a Educação Física escolar deve assumir um compromisso com a valorização da diversidade, a desconstrução de preconceitos e a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as práticas corporais presentes na sociedade. De modo semelhante, Elenor Kunz (2014) argumenta que o ensino da Educação Física deve favorecer processos emancipatórios, possibilitando aos estudantes compreenderem criticamente as relações sociais que atravessam as práticas corporais. Essa perspectiva dialoga diretamente com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve promover a leitura crítica da realidade e a formação de sujeitos autônomos, capazes de questionar discursos hegemônicos e transformar as condições sociais em que vivem.

Considerando a crescente influência das redes sociais na construção da imagem corporal e seus impactos sobre a saúde, a autoestima e as relações sociais dos adolescentes, torna-se necessário ampliar o debate acerca das possibilidades pedagógicas da Educação Física escolar na promoção da educação midiática, da valorização da diversidade corporal e da cidadania digital. Assim, este estudo tem como objetivo analisar, à luz da literatura científica, como as redes sociais influenciam a construção da imagem corporal de adolescentes e discutir as contribuições da Educação Física escolar para o desenvolvimento de uma compreensão crítica dos padrões corporais difundidos na cultura digital, contribuindo para práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a emancipação e a formação humana integral.

CULTURA DIGITAL, REDES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL

A expansão das tecnologias digitais modificou profundamente as formas de interação social, de produção do conhecimento e de construção das identidades. As redes sociais, inicialmente concebidas como espaços de comunicação e compartilhamento de experiências, passaram a desempenhar papel central na difusão de discursos sobre saúde, beleza, desempenho físico e estilos de vida. Nesse ambiente, imagens, vídeos e narrativas são constantemente produzidos e consumidos, influenciando a maneira como os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros. Como observa Manuel Castells (2022), a sociedade em rede

reorganiza as relações sociais por meio da circulação contínua de informações, tornando as plataformas digitais espaços privilegiados de construção de sentidos e de constituição das identidades contemporâneas.

Esse fenômeno é potencializado pela lógica algorítmica das plataformas digitais, que selecionam e recomendam conteúdos com base no comportamento dos usuários, ampliando a exposição a determinados discursos e padrões estéticos. Byung-Chul Han (2018) argumenta que a sociedade contemporânea caracteriza-se por uma cultura da exposição, na qual a busca por reconhecimento, visibilidade e aprovação social transforma o indivíduo em objeto permanente de observação e avaliação. Nas redes sociais, essa dinâmica é reforçada por métricas como curtidas, comentários, compartilhamentos e número de seguidores, que passam a funcionar como indicadores simbólicos de aceitação social.

No contexto da adolescência, essa influência assume proporções ainda mais significativas. Trata-se de uma fase marcada pela construção da identidade, pelo desenvolvimento da autoestima e pela busca de pertencimento aos grupos sociais. Stuart Hall (2016) destaca que as identidades não são fixas ou naturais, mas constituídas historicamente por meio das relações sociais e das representações culturais. Assim, as imagens corporais compartilhadas nas redes sociais tornam-se referências que influenciam a forma como adolescentes interpretam seus próprios corpos e estabelecem critérios de comparação consigo mesmos e com os outros.

Entretanto, os modelos corporais predominantes nas plataformas digitais frequentemente correspondem a padrões estéticos seletivos, associados à magreza, à hipertrofia muscular, à juventude, à branquitude e à ausência de marcas corporais consideradas indesejáveis. David Le Breton (2013) afirma que o corpo é uma construção simbólica e cultural, cuja valorização depende dos significados produzidos em cada contexto histórico. Dessa forma, aquilo que é compreendido como um “corpo ideal” não decorre de características biológicas universais, mas de processos sociais que estabelecem hierarquias entre diferentes formas de existir e de se apresentar corporalmente.

Essa compreensão aproxima-se das análises de Pierre Bourdieu (2011), para quem o corpo também constitui um espaço de distinção social. Os padrões corporais valorizados expressam relações de poder e funcionam como formas de capital simbólico, conferindo reconhecimento e prestígio àqueles que conseguem aproximar-se dos modelos socialmente legitimados. Nas redes sociais, essa lógica é intensificada pela circulação massiva de imagens cuidadosamente produzidas, frequentemente editadas por filtros e recursos tecnológicos que ocultam imperfeições e criam representações corporais pouco compatíveis com a realidade.

Sob outra perspectiva, Michel Foucault (1987) demonstra que o corpo é continuamente atravessado por mecanismos de disciplina e controle. Se, em outros períodos históricos, as instituições exerciam papel predominante na normalização dos corpos, atualmente as tecnologias digitais ampliam esse processo por meio da internalização de práticas de vigilância e autogerenciamento. Os próprios indivíduos passam a monitorar permanentemente sua aparência, alimentação, desempenho físico e hábitos cotidianos, reproduzindo padrões que associam saúde, sucesso e felicidade à conformidade com determinados ideais estéticos.

As consequências desse processo são amplamente discutidas pela literatura científica. A exposição constante a conteúdos relacionados ao chamado “corpo perfeito” favorece o desenvolvimento de insatisfação corporal, ansiedade, baixa autoestima e transtornos alimentares, além de estimular o consumo precoce de suplementos nutricionais, medicamentos para emagrecimento e esteroides anabolizantes entre adolescentes. Além disso, reforça preconceitos como a gordofobia, o racismo estético, o sexismo e outras formas de discriminação que marginalizam corpos considerados desviantes dos padrões hegemônicos.

Nesse cenário, torna-se necessário compreender que as redes sociais não apenas refletem valores existentes, mas participam ativamente da produção de novas formas de perceber o corpo e a saúde. Conforme argumenta Henry Jenkins (2009), a cultura da convergência amplia a participação dos sujeitos na produção e circulação de conteúdos, mas também exige o desenvolvimento de competências críticas para interpretar informações, identificar interesses econômicos e compreender os mecanismos que orientam a visibilidade das publicações nas plataformas digitais.

Assim, compreender a construção da imagem corporal na cultura digital implica reconhecer que o corpo constitui um fenômeno simultaneamente biológico, histórico, cultural, político e econômico. Mais do que um objeto de aparência, ele expressa relações de poder, consumo, identidade e pertencimento social. Essa compreensão fundamenta a necessidade de que a escola e, em particular, a Educação Física escolar assumam papel ativo na problematização dos discursos sobre corpo, saúde e beleza produzidos nas redes sociais, favorecendo processos educativos voltados à autonomia, à diversidade e à formação crítica dos estudantes.

CORPO, PADRÕES ESTÉTICOS E ADOLESCÊNCIA: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM CORPORAL

A construção da imagem corporal constitui um processo complexo, influenciado por fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Embora as mudanças corporais inerentes à adolescência desempenhem papel importante na percepção que os jovens desenvolvem sobre si mesmos, essa percepção é continuamente mediada pelas relações sociais e pelos discursos que circulam na família, na escola, nos meios de comunicação e, mais recentemente, nas redes sociais digitais. Assim, a imagem corporal não corresponde apenas à maneira como o indivíduo percebe sua aparência física, mas representa uma construção subjetiva permeada por valores culturais, experiências pessoais e relações de poder.

Sob a perspectiva antropológica, David Le Breton (2013) afirma que o corpo não constitui uma realidade exclusivamente biológica, mas um artefato cultural sobre o qual cada sociedade projeta significados, normas e expectativas. O corpo é, portanto, um lugar de expressão das identidades e das relações sociais, sendo constantemente interpretado e ressignificado conforme os contextos históricos. Essa compreensão permite reconhecer que os padrões de beleza predominantes não são universais nem naturais, mas construções sociais que variam no tempo e no espaço.

Pierre Bourdieu (2011) amplia essa discussão ao demonstrar que o corpo também expressa relações de distinção social. Para o autor, os diferentes capitais (econômico, cultural, social e simbólico) influenciam os modos de cuidar do corpo, de alimentar-se, de praticar atividades físicas e de consumir produtos associados à estética e à saúde. Dessa forma, determinados padrões corporais passam a representar prestígio e reconhecimento social, enquanto outros são estigmatizados. Nas redes sociais, essa lógica é reforçada pela valorização de corpos que correspondem aos ideais hegemônicos de magreza, definição muscular, juventude e branquitude, frequentemente associados ao sucesso, à felicidade e ao autocontrole.

Michel Foucault (1987), ao analisar as tecnologias de poder que incidem sobre os corpos, evidencia que as normas sociais produzem mecanismos de disciplinamento que levam os sujeitos a vigiar e controlar permanentemente sua aparência e seus comportamentos. Na contemporaneidade, essa vigilância extrapola os espaços institucionais e passa a ocorrer de forma difusa por meio das tecnologias digitais, nas quais os próprios indivíduos monitoram sua alimentação, peso, desempenho físico e aparência, compartilhando esses dados em busca de reconhecimento e validação social. Esse processo favorece a internalização de padrões estéticos que passam a orientar escolhas, hábitos e formas de relação consigo e com os outros.

Assim, a exposição frequente a imagens corporais idealizadas está associada ao aumento da insatisfação corporal entre adolescentes. A comparação constante com influenciadores digitais, atletas e celebridades favorece sentimentos de inadequação, reduz a autoestima e pode contribuir para o desenvolvimento de ansiedade, depressão, transtornos alimentares e comportamentos de risco relacionados ao corpo. Além disso, observa-se a crescente utilização de suplementos alimentares, medicamentos para emagrecimento e esteroides anabolizantes como estratégias para alcançar rapidamente os padrões corporais valorizados socialmente, muitas vezes sem acompanhamento profissional e com importantes riscos à saúde.

Esses processos também revelam profundas desigualdades sociais e culturais. Os padrões de beleza amplamente difundidos pelas mídias tendem a privilegiar corpos jovens, magros, musculosos, brancos, cisgêneros e sem deficiência, invisibilizando a diversidade de corpos presentes na sociedade. Conforme argumenta Stuart Hall (2016), as representações culturais não apenas refletem a realidade, mas produzem significados que legitimam determinadas identidades enquanto marginalizam outras. Assim, preconceitos como gordofobia, racismo estético, capacitismo, sexismo e LGBTfobia encontram nas representações corporais difundidas pelas redes sociais mecanismos de reprodução e naturalização.

No campo da Educação Física, Jocimar Daolio (1995) ressalta que toda prática corporal é produzida culturalmente e, portanto, carrega valores, crenças e concepções de corpo construídas socialmente. Da mesma forma, Valter Bracht (1999) critica a tradição biologicista da área, que historicamente privilegiou o rendimento físico e a aptidão corporal como critérios de sucesso, contribuindo para processos de exclusão daqueles que não correspondiam aos padrões considerados ideais. A superação dessa perspectiva exige compreender o corpo em sua pluralidade, reconhecendo diferentes modos de viver, mover-se e expressar-se corporalmente.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a Educação Física escolar desenvolva ações que favoreçam a valorização da diversidade corporal e a construção de uma relação mais saudável com o próprio corpo. Isso implica promover reflexões sobre os padrões estéticos difundidos pelas redes sociais, discutir criticamente os interesses econômicos que sustentam a indústria da beleza e do fitness e problematizar discursos que associam valor pessoal exclusivamente à aparência física. Ao reconhecer que os corpos são diversos e historicamente construídos, a escola contribui para a formação de estudantes mais autônomos, críticos e capazes de resistir às pressões estéticas que caracterizam a cultura digital contemporânea.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: POSSIBILIDADES PARA UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

Os impactos das redes sociais na construção da imagem corporal dos adolescentes evidenciam que a Educação Física escolar não pode restringir-se ao ensino de técnicas esportivas, ao desenvolvimento das capacidades físicas ou à promoção de hábitos saudáveis compreendidos apenas sob a perspectiva biológica. Em uma sociedade fortemente marcada pela cultura digital, torna-se necessário ampliar o papel pedagógico desse componente curricular, incorporando discussões sobre os discursos que circulam nas mídias, os interesses econômicos da indústria da beleza e do fitness, a valorização da diversidade corporal e a formação de estudantes capazes de analisar criticamente as informações que consomem e compartilham. Nessa perspectiva, a Educação Física aproxima-se da educação midiática ao contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica da realidade e ao uso consciente das tecnologias digitais.

Essa compreensão dialoga diretamente com a pedagogia de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos e constituir-se como prática de liberdade. Segundo o autor, ensinar implica criar condições para que os sujeitos leiam criticamente o mundo, questionem discursos naturalizados e desenvolvam autonomia intelectual. Aplicada à Educação Física, essa concepção possibilita problematizar os modelos corporais difundidos pelas redes sociais, favorecendo reflexões sobre quem produz esses conteúdos, quais interesses econômicos os sustentam e quais impactos exercem sobre a autoestima, a saúde e as relações sociais dos adolescentes.

A construção de uma postura crítica diante dos conteúdos produzidos e disseminados pelas redes sociais exige que o estudante participe ativamente do processo educativo, deixando de ocupar uma posição passiva de receptor de informações. Nesse contexto, as metodologias ativas constituem importantes estratégias pedagógicas por favorecerem a investigação, a resolução de problemas, o trabalho colaborativo e a reflexão crítica sobre situações reais vivenciadas pelos estudantes. Na Educação Física escolar, essas metodologias possibilitam que temas como imagem corporal, cultura digital, padrões estéticos e saúde sejam problematizados a partir das experiências dos próprios adolescentes, aproximando o currículo das demandas contemporâneas da sociedade. Nessa direção, os projetos pedagógicos interdisciplinares fortalecem a construção de aprendizagens significativas ao integrar diferentes áreas do conhecimento e relacionar os conteúdos escolares às vivências dos estudantes.

Conforme evidenciam Rodrigues *et al.*, (2019), práticas pedagógicas fundamentadas na interdisciplinaridade e no protagonismo discente favorecem maior envolvimento dos alunos, estimulam a autonomia, ampliam a capacidade de análise crítica e contribuem para a adoção de hábitos mais saudáveis. Assim, ao problematizar os discursos e os padrões corporais difundidos nas mídias digitais, a Educação Física amplia sua função educativa, promovendo não apenas o desenvolvimento corporal, mas também a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes das influências socioculturais que permeiam a construção da imagem corporal.

No campo específico da Educação Física, a perspectiva da cultura corporal de movimento, sistematizada pelo Coletivo de Autores (1992), amplia significativamente as possibilidades pedagógicas da área ao compreender jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e demais práticas corporais como manifestações culturais historicamente produzidas. Essa abordagem rompe com concepções biologicistas e tecnicistas que reduzem o corpo ao desempenho motor, possibilitando que os estudantes compreendam os significados sociais, políticos e culturais atribuídos às diferentes práticas corporais. Nessa direção, discutir os padrões estéticos difundidos pelas redes sociais também significa analisar como determinados corpos são valorizados enquanto outros permanecem invisibilizados ou estigmatizados.

Valter Bracht (1999) argumenta que a Educação Física escolar deve assumir um compromisso com a formação crítica dos estudantes, superando práticas pedagógicas centradas exclusivamente na aptidão física e na reprodução do esporte de rendimento. Para o autor, compreender o corpo como construção histórica e cultural exige que as aulas problematizem as relações entre práticas corporais, consumo, mídia, saúde e desigualdades sociais. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante diante da crescente influência dos influenciadores digitais e da indústria fitness, que frequentemente associam saúde à aparência física, desconsiderando fatores sociais, culturais e econômicos que condicionam as possibilidades de cuidado com o corpo.

Em consonância com essa perspectiva, Elenor Kunz (2014) defende uma Educação Física orientada pela emancipação dos sujeitos. Sua proposta crítico-emancipatória busca desenvolver a capacidade dos estudantes de interpretar, questionar e transformar a realidade social por meio das práticas corporais. No contexto das redes sociais, essa abordagem favorece a análise crítica dos discursos sobre desempenho, produtividade corporal e sucesso estético, permitindo que os adolescentes reconheçam os mecanismos de persuasão presentes nas plataformas digitais e construam uma relação mais autônoma com o próprio corpo.

A Educação Física Cultural, proposta por Marcos Garcia Neira (2019), também oferece importantes contribuições para esse debate ao defender que o

currículo deve valorizar a pluralidade das manifestações corporais e reconhecer os diferentes marcadores sociais que atravessam as experiências dos estudantes, como gênero, raça, classe social, deficiência, sexualidade e território. Nessa perspectiva, discutir a imagem corporal implica reconhecer que os padrões estéticos hegemônicos produzem exclusões e silenciam corpos que historicamente foram marginalizados. Assim, as aulas de Educação Física tornam-se espaços de valorização da diversidade, de combate aos preconceitos e de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

Essa discussão encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece entre suas Competências Gerais o desenvolvimento da cultura digital, do pensamento crítico, da argumentação, da responsabilidade e da cidadania (BRASIL, 2018). Embora a BNCC não trate especificamente da influência das redes sociais sobre a imagem corporal, seus princípios orientam práticas pedagógicas que promovam o uso ético, crítico e responsável das tecnologias digitais. Nesse sentido, a Educação Física pode contribuir para a alfabetização midiática dos estudantes ao desenvolver atividades que analisem criticamente conteúdos produzidos por influenciadores digitais, campanhas publicitárias, aplicativos de monitoramento corporal e discursos relacionados ao culto ao corpo, ao consumo de suplementos e aos padrões de beleza disseminados nas plataformas digitais.

Do ponto de vista pedagógico, diversas estratégias podem ser incorporadas às aulas de Educação Física. A análise crítica de perfis de influenciadores, a discussão sobre edição de imagens e filtros digitais, o estudo da publicidade relacionada à indústria fitness, a problematização dos discursos sobre saúde presentes nas redes sociais, a realização de projetos interdisciplinares envolvendo cultura digital e práticas corporais, bem como a produção de campanhas escolares voltadas à valorização da diversidade corporal constituem possibilidades de integrar os conteúdos da Educação Física às demandas contemporâneas da formação cidadã. Essas experiências favorecem não apenas a compreensão crítica das mídias, mas também o fortalecimento da autoestima, do respeito às diferenças e da participação democrática no ambiente escolar.

Dessa forma, a Educação Física escolar reafirma seu compromisso com a formação humana integral ao reconhecer que educar para o movimento implica também educar para a leitura crítica dos discursos que produzem sentidos sobre o corpo na sociedade contemporânea. Em um contexto marcado pela intensa influência das redes sociais, a escola assume papel fundamental na construção de espaços de diálogo, reflexão e valorização da diversidade, contribuindo para que adolescentes desenvolvam relações mais conscientes, autônomas e saudáveis consigo mesmos, com os outros e com as tecnologias que permeiam seu cotidiano.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA PROBLEMATIZAR A CULTURA DIGITAL E A IMAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A crescente presença das redes sociais no cotidiano dos adolescentes e sua influência na construção da imagem corporal evidenciam a necessidade de uma Educação Física escolar comprometida com práticas pedagógicas que ultrapassem perspectivas tradicionais, historicamente marcadas pela transmissão de conteúdos e pela valorização do desempenho técnico-esportivo. Frente aos desafios contemporâneos relacionados à imposição de padrões estéticos, à circulação de informações equivocadas sobre saúde e à valorização excessiva da aparência corporal, torna-se fundamental promover processos educativos que estimulem a participação, a autonomia e a capacidade crítica dos estudantes.

Nesse sentido, as metodologias ativas constituem possibilidades pedagógicas relevantes ao favorecerem a construção coletiva do conhecimento, a problematização da realidade e a articulação entre os conteúdos escolares e as experiências sociais dos adolescentes. Rodrigues *et al.*, (2019) apontam que, propostas pedagógicas interdisciplinares podem ampliar o envolvimento dos estudantes e favorecer aprendizagens mais significativas ao relacionar os conhecimentos escolares às demandas presentes em seu contexto de vida. Dessa forma, a Educação Física escolar pode contribuir para que os alunos compreendam criticamente os discursos corporais disseminados pela cultura digital, desenvolvendo uma relação mais consciente com o corpo, a saúde e as diferentes formas de existência corporal.

As metodologias ativas fundamentam-se na compreensão de que aprender não significa apenas receber informações, mas construir conhecimentos por meio da investigação, da problematização, do diálogo e da colaboração. Nessa perspectiva, o estudante assume papel protagonista no processo educativo, enquanto o professor atua como mediador da aprendizagem, organizando situações didáticas que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia. Como afirmam Moran (2018) e Bacich e Moran (2018), essas metodologias favorecem uma aprendizagem centrada no estudante, articulando teoria e prática e desenvolvendo competências necessárias para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Na Educação Física escolar, essa abordagem representa uma oportunidade de ampliar o significado das práticas corporais. A utilização de metodologias ativas permite que o ensino ultrapasse o desenvolvimento de habilidades motoras, favorecendo a compreensão crítica das práticas corporais como manifestações culturais, históricas e sociais. Ao abordar temas relacionados à influência das redes sociais sobre a imagem corporal, essas metodologias possibilitam que

os estudantes investiguem problemas reais, analisem diferentes perspectivas, confrontem informações e construam conhecimentos fundamentados em evidências científicas, fortalecendo sua capacidade de tomar decisões conscientes sobre saúde e autocuidado.

Entre as estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Problemas, na qual situações concretas e socialmente relevantes constituem o ponto de partida para o processo de construção do conhecimento. Essa abordagem favorece a participação ativa dos estudantes, estimulando a investigação, a reflexão crítica, o diálogo e a elaboração coletiva de compreensões sobre fenômenos presentes em seu cotidiano. Ao deslocar o estudante de uma posição passiva para uma condição de sujeito do processo educativo, essa metodologia contribui para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade argumentativa e da tomada de decisão fundamentada.

Essa perspectiva dialoga com Rodrigues *et al.*, (2019), ao demonstrarem que projetos pedagógicos interdisciplinares, pautados na contextualização dos conteúdos e no envolvimento dos estudantes, favorecem aprendizagens mais significativas e ampliam a compreensão sobre fatores sociais, culturais e comportamentais relacionados à saúde e aos modos de vida. Dessa forma, a utilização de metodologias problematizadoras na Educação Física escolar possibilita uma abordagem crítica acerca das representações corporais difundidas na cultura digital, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de analisar, questionar e ressignificar os discursos que atravessam suas experiências corporais.

A Sala de Aula Invertida também apresenta potencial para o desenvolvimento dessa temática. Nessa metodologia, os estudantes realizam previamente a leitura de textos, assistem a vídeos ou analisam conteúdos publicados em redes sociais, utilizando o tempo das aulas para debates, resolução de problemas, estudos de caso e atividades colaborativas. Essa organização amplia o espaço para o diálogo e permite que o professor aprofunde discussões sobre os mecanismos de funcionamento dos algoritmos, a manipulação de imagens, a publicidade de suplementos alimentares, o marketing de influenciadores digitais e os impactos desses conteúdos sobre a construção da imagem corporal.

As metodologias ativas também favorecem o desenvolvimento da educação midiática, compreendida como a capacidade de acessar, analisar, avaliar, produzir e compartilhar informações de forma crítica e ética. Essa perspectiva encontra respaldo na pedagogia problematizadora de Paulo Freire (1996), ao compreender que a aprendizagem ocorre por meio da reflexão crítica sobre a realidade vivida. Ao partir das experiências dos adolescentes nas redes sociais, o professor estabelece uma relação significativa entre os conteúdos escolares e os desafios contemporâneos, favorecendo processos educativos comprometidos

com a emancipação, a autonomia e a cidadania. Do mesmo modo, dialoga com a Educação Física Cultural proposta por Marcos Garcia Neira (2019), que defende práticas pedagógicas sensíveis às diferenças e orientadas para a valorização da pluralidade das manifestações corporais.

Assim, a incorporação das metodologias ativas ao ensino da Educação Física representa mais do que uma inovação metodológica; constitui uma estratégia para fortalecer a formação crítica dos estudantes diante dos discursos produzidos na cultura digital. Ao promover investigação, diálogo, colaboração e reflexão, essas metodologias contribuem para que adolescentes desenvolvam uma relação mais consciente com o próprio corpo, reconheçam a diversidade corporal como um valor social e compreendam que saúde, bem-estar e qualidade de vida não podem ser reduzidos à reprodução de padrões estéticos difundidos pelas redes sociais. Dessa maneira, a Educação Física escolar reafirma seu compromisso com a formação humana integral, preparando os estudantes para exercerem uma cidadania crítica também nos ambientes digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente influência das redes sociais na vida de crianças e adolescentes tem produzido transformações significativas na forma como o corpo é percebido, representado e valorizado na sociedade contemporânea. Ao disseminarem padrões estéticos frequentemente inalcançáveis, associados à magreza, à hipertrofia muscular e à constante exposição da imagem, essas plataformas contribuem para a construção de percepções distorcidas sobre saúde, beleza e sucesso, favorecendo processos de comparação social, insatisfação corporal e adoecimento físico e emocional. Nesse cenário, compreender a imagem corporal como uma construção histórica, cultural e social revela-se fundamental para superar concepções reducionistas que limitam o corpo à sua dimensão biológica ou estética.

As discussões desenvolvidas neste estudo evidenciaram que a Educação Física escolar ocupa uma posição estratégica no enfrentamento desses desafios, uma vez que seu objeto de estudo a cultura corporal de movimento possibilita problematizar criticamente os discursos produzidos pelas mídias digitais e promover uma compreensão mais ampla sobre corpo, saúde e qualidade de vida. Fundamentada em perspectivas críticas da Educação Física, a área amplia sua função educativa ao favorecer a valorização da diversidade corporal, o respeito às diferenças e a formação de estudantes capazes de questionar padrões hegemônicos que produzem exclusão, discriminação e sofrimento.

O estudo também evidenciou que a incorporação da educação midiática e das metodologias ativas ao currículo da Educação Física constitui uma

possibilidade relevante para fortalecer a formação crítica dos estudantes. Ao articular os conteúdos escolares às experiências vivenciadas pelos adolescentes no contexto das redes sociais, a escola amplia sua função educativa, favorecendo processos de análise, problematização e ressignificação dos discursos presentes na cultura digital. Dessa forma, o ambiente escolar deixa de se restringir à transmissão de conhecimentos e passa a configurar-se como espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva de saberes, comprometido com o desenvolvimento da autonomia, da cidadania digital e da formação humana integral.

Mais do que combater os impactos negativos das redes sociais, a Educação Física escolar pode contribuir para que os estudantes desenvolvam uma relação mais consciente, autônoma e saudável com o próprio corpo, compreendendo que saúde não se reduz à aparência física, mas envolve aspectos biológicos, psicológicos, sociais, culturais e afetivos. Essa perspectiva fortalece uma concepção de educação comprometida com os direitos humanos, a inclusão e a justiça social, reconhecendo e valorizando a pluralidade de corpos, identidades e modos de viver presentes no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. DOI: 10.1590/S0101-32621999000100005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17. ed. Campinas: Papius, 2013.
- FARDOULY, Jasmine; DIEDRICHS, Phillippa C.; VARTANIAN, Lenny R.; ALLIWELL, Emma. Social comparisons on social media: the impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. **Body Image**, Amsterdam, v. 13, p. 38-45, 2015. DOI: 10.1016/j.bodyim.2014.12.002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HAN, Byung-Chul. **No enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HOLLAND, Grace; TIGGEMANN, Marika. A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes. **Body Image**, Amsterdam, v. 17, p. 100-110, 2016. DOI: 10.1016/j.bodyim.2016.02.008.

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

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PERLOFF, Richard M. Social media effects on young women's body image concerns: theoretical perspectives and an agenda for research. **Sex Roles**, New York, v. 71, n. 11-12, p. 363-377, 2014. DOI: 10.1007/s11199-014-0384-6.

RODRIGUES, Carolina Braz Carlan; MENEZES, Karla Mendonça; CANDITO, Vanessa; SOARES, Félix Alexandre Antunes. Influência de projetos pedagógicos interdisciplinares na atividade física habitual e no estado nutricional. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM (ONLINE)**, v. 22, p. 25-41, 2019.

TIGGEMANN, Marika; SLATER, Amy. NetGirls: the Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. **International Journal of Eating Disorders**, Hoboken, v. 46, n. 6, p. 630-633, 2013. DOI: 10.1002/eat.22141.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO SUPORTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PÚBLICA

Beatriz Vital Coutinho¹

Lucimara Cabreira Benitez²

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a primeira etapa da Educação Básica e constitui um período fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural das crianças. Nesse contexto, o trabalho pedagógico exige dos professores conhecimentos teóricos, sensibilidade para compreender as singularidades do desenvolvimento infantil e estratégias que favoreçam processos de aprendizagem significativos. Entretanto, a diversidade presente nas salas de aula, associada aos desafios enfrentados pela escola pública, evidencia a necessidade de ações colaborativas capazes de fortalecer a prática docente.

Diante dessa realidade, a Psicopedagogia tem se consolidado como uma importante área de conhecimento voltada à compreensão dos processos de aprendizagem e ao desenvolvimento de estratégias que contribuam para prevenir e enfrentar dificuldades escolares. No contexto da Educação Infantil, a atuação do psicopedagogo ultrapassa a perspectiva de atendimento individualizado, assumindo um papel de orientação, acompanhamento e apoio aos professores na construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, inclusivas e contextualizadas.

A atuação colaborativa entre psicopedagogo e professor favorece a análise das dificuldades de aprendizagem, o planejamento de intervenções pedagógicas e a construção de ambientes educativos que respeitem as diferentes formas de aprender. Essa parceria fortalece o trabalho docente ao ampliar as possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica e contribuir para a promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo discutir a atuação do psicopedagogo no suporte às práticas pedagógicas dos professores da Educação

1 02978379235@academicos.uems.br. PEDAGOGIA UEMS/DOURADOS-MS.

2 lucimara.benitez@uems.br. SEMED DOURADOS-MS.
PEDAGOGIA UEMS/ AMAMBAI e MARACAJU- MS.

Infantil na escola pública, destacando sua contribuição para o fortalecimento da prática docente, para a promoção de processos educativos inclusivos e para a construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças.

2. PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PARA UMA ATUAÇÃO COLABORATIVA

A Psicopedagogia constitui um campo de conhecimento interdisciplinar dedicado à compreensão dos processos de aprendizagem e dos fatores que podem favorecer ou dificultar seu desenvolvimento. Ao integrar contribuições da Educação, da Psicologia, da Pedagogia e de outras áreas, busca compreender a aprendizagem em sua complexidade, considerando os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais envolvidos na construção do conhecimento.

Na Educação Infantil, essa perspectiva assume especial relevância, pois é nesse período que as crianças constroem as bases de seu desenvolvimento integral por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vivenciadas no ambiente escolar. Assim, compreender como cada criança aprende torna-se essencial para que o professor organize práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e potencialidades presentes na sala de aula.

Segundo Bossa (2018), a Psicopedagogia tem como finalidade compreender os processos de aprendizagem e contribuir para a prevenção e o enfrentamento das dificuldades escolares. Nessa perspectiva, sua atuação não se restringe à identificação de problemas, mas envolve a construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento das capacidades dos estudantes e o fortalecimento das práticas educativas.

Essa compreensão dialoga com Vygotsky (2007), ao defender que a aprendizagem ocorre nas interações sociais e que a mediação desempenha papel fundamental no desenvolvimento infantil. Desse modo, a atuação do professor, aliada ao suporte do psicopedagogo, amplia as possibilidades de criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, significativos e inclusivos.

Além do acompanhamento dos processos de aprendizagem, a Psicopedagogia contribui para o fortalecimento da prática docente por meio da reflexão sobre metodologias, da análise das dificuldades encontradas no cotidiano escolar e da construção coletiva de estratégias pedagógicas. Trata-se de uma atuação preventiva e colaborativa, que busca favorecer o desenvolvimento das crianças antes que as dificuldades se consolidem como barreiras ao processo educativo.

Nesse contexto, a atuação do psicopedagogo na Educação Infantil fortalece o trabalho pedagógico ao oferecer subsídios para que os professores

compreendam melhor os processos de aprendizagem e desenvolvam práticas cada vez mais inclusivas, reflexivas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

3. OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA PÚBLICA

A atuação docente na Educação Infantil envolve responsabilidades que vão além da mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Os professores são desafiados a atender às diferentes necessidades das crianças, organizar práticas pedagógicas significativas, acompanhar o desenvolvimento infantil e promover um ambiente acolhedor que favoreça a participação e a aprendizagem de todos. Na escola pública, esses desafios são ampliados por fatores como a diversidade presente nas turmas, as limitações de recursos e a necessidade constante de adaptação das práticas pedagógicas.

Entre os principais desafios está o atendimento às diferentes formas de aprendizagem. Cada criança apresenta características, ritmos de desenvolvimento e experiências distintas, exigindo do professor flexibilidade na organização do ensino e na utilização de estratégias que respeitem essas singularidades. Esse cenário demanda planejamento, observação contínua e capacidade de reavaliar as práticas pedagógicas diante das necessidades identificadas no cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à inclusão de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais específicas. Embora os professores busquem desenvolver práticas cada vez mais inclusivas, nem sempre dispõem de formação continuada, recursos pedagógicos ou apoio técnico suficientes para responder às demandas que emergem na sala de aula. Essa realidade evidencia que a inclusão depende de ações coletivas e da articulação entre diferentes profissionais da educação.

Saviani (2013) destaca que a qualidade da educação está relacionada às condições concretas de trabalho e à valorização da prática docente. Nesse sentido, promover uma educação de qualidade exige não apenas o compromisso do professor, mas também políticas públicas que assegurem formação continuada, suporte pedagógico e condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Diante desse contexto, torna-se evidente que o enfrentamento dos desafios da Educação Infantil não pode ser atribuído exclusivamente ao professor. A construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes requer o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola. É nesse cenário que a atuação do psicopedagogo se mostra relevante, oferecendo

apoio ao planejamento pedagógico, à análise das dificuldades de aprendizagem e à construção de estratégias que fortaleçam o trabalho docente e favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

4. A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO APOIO À PRÁTICA DOCENTE

A atuação do psicopedagogo na escola pública vai além do acompanhamento das dificuldades de aprendizagem. Sua prática caracteriza-se pelo trabalho preventivo e colaborativo, oferecendo suporte ao professor na compreensão dos processos de aprendizagem, no planejamento de intervenções pedagógicas e na construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento das crianças.

Entre suas atribuições, destaca-se a observação dos processos de aprendizagem e a análise dos fatores que podem interferir no desenvolvimento infantil. Essa atuação amplia o olhar sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, evitando interpretações centradas exclusivamente na criança e considerando aspectos pedagógicos, emocionais, sociais e institucionais que influenciam o processo educativo.

Segundo Bossa (2018), a Psicopedagogia possui caráter preventivo, buscando compreender os fatores que interferem na aprendizagem antes que as dificuldades se consolidem. Nessa perspectiva, o psicopedagogo atua em parceria com o professor, contribuindo para o planejamento de práticas pedagógicas mais inclusivas e para a construção de estratégias que atendam às diferentes necessidades presentes na sala de aula.

Weiss (2016) ressalta que a aprendizagem é influenciada por múltiplos fatores, o que exige uma compreensão ampla das situações vivenciadas pelos estudantes. Assim, o trabalho conjunto entre professor e psicopedagogo favorece a análise das dificuldades de aprendizagem, o acompanhamento do desenvolvimento infantil e a definição de intervenções pedagógicas mais coerentes com a realidade de cada criança.

Além do apoio direto ao trabalho docente, a atuação colaborativa fortalece a cultura de reflexão no ambiente escolar. O planejamento conjunto, a troca de experiências e o diálogo entre professores, equipe gestora e famílias ampliam as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais qualificadas e comprometidas com a aprendizagem. Nessa perspectiva, o psicopedagogo não substitui o professor, mas atua como parceiro na busca por soluções que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, a presença do psicopedagogo contribui para fortalecer a prática docente, promover processos educativos mais inclusivos e consolidar

uma cultura de cooperação na escola pública. Ao integrar diferentes saberes em torno de um objetivo comum, amplia-se a capacidade da instituição de responder às necessidades das crianças e de garantir uma educação de maior qualidade.

5. A ATUAÇÃO COLABORATIVA ENTRE PSICOPEDAGOGO E PROFESSOR: IMPACTOS NA ESCOLA PÚBLICA

A atuação colaborativa entre psicopedagogo e professor representa uma estratégia capaz de fortalecer a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Quando ambos os profissionais compartilham conhecimentos, analisam conjuntamente as dificuldades de aprendizagem e planejam intervenções pedagógicas, ampliam-se as possibilidades de atendimento às necessidades das crianças e de construção de ambientes escolares mais inclusivos. Essa parceria favorece uma atuação preventiva, reduzindo situações de fracasso escolar e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O trabalho colaborativo também promove mudanças significativas na prática docente. Ao contar com o apoio do psicopedagogo, o professor passa a compreender com maior profundidade os processos de aprendizagem, refletindo sobre suas metodologias e identificando diferentes possibilidades de intervenção. Essa construção compartilhada fortalece a autonomia profissional, pois o docente deixa de enfrentar isoladamente os desafios presentes na sala de aula e passa a integrar uma rede de apoio comprometida com a aprendizagem das crianças.

Sob essa perspectiva, o diálogo permanente entre os profissionais constitui um dos principais elementos da atuação colaborativa. A troca de experiências, o planejamento conjunto e a análise das situações vivenciadas no cotidiano escolar favorecem a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e fundamentadas. Essa dinâmica fortalece não apenas o trabalho do professor, mas também a cultura institucional da escola, estimulando processos coletivos de tomada de decisão e de resolução de problemas.

Kramer (2010) destaca que a aprendizagem infantil se desenvolve em contextos de interação, cuidado e mediação, exigindo que os profissionais da educação construam respostas pedagógicas articuladas às necessidades das crianças. Nessa direção, a parceria entre professor e psicopedagogo amplia as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento infantil, permitindo intervenções mais qualificadas e respeitosas às singularidades de cada estudante.

Outro impacto relevante refere-se ao fortalecimento da perspectiva inclusiva da escola pública. A atuação conjunta favorece a identificação

precoce de barreiras à aprendizagem e possibilita a construção de estratégias pedagógicas que valorizam as potencialidades das crianças, em vez de concentrar a atenção apenas em suas dificuldades. Dessa maneira, a inclusão deixa de ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor e passa a constituir compromisso coletivo da instituição escolar.

Bossa (2018) afirma que o trabalho psicopedagógico alcança melhores resultados quando desenvolvido em parceria com os demais profissionais da educação, uma vez que as dificuldades de aprendizagem são influenciadas por diferentes fatores e demandam intervenções igualmente integradas. Essa compreensão reforça que a aprendizagem é resultado das relações estabelecidas no ambiente escolar e que sua promoção depende da atuação articulada entre professores, equipe gestora, famílias e especialistas.

Além dos benefícios relacionados ao desenvolvimento das crianças, a atuação colaborativa contribui para a valorização da escola pública como espaço de construção coletiva do conhecimento. Instituições que investem no trabalho interdisciplinar tendem a fortalecer seus processos pedagógicos, ampliar a participação dos profissionais nas decisões educacionais e promover uma cultura organizacional baseada no diálogo, na cooperação e na corresponsabilidade pelo processo educativo.

Scoz (2019) ressalta que a Psicopedagogia favorece a constituição de espaços de escuta, reflexão e compartilhamento de saberes entre os profissionais da educação. Esse movimento contribui para superar práticas fragmentadas e incentiva uma atuação mais integrada, na qual diferentes olhares se complementam em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Assim, o trabalho colaborativo deixa de ser apenas uma estratégia de apoio e passa a constituir um princípio organizador das práticas educativas desenvolvidas na escola.

Dessa forma, a parceria entre psicopedagogo e professor evidencia que a melhoria da qualidade da Educação Infantil depende do fortalecimento das relações de cooperação no interior da escola. Mais do que compartilhar responsabilidades, essa atuação conjunta amplia as possibilidades de aprendizagem das crianças, fortalece a prática docente e reafirma o compromisso da escola pública com uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do psicopedagogo na Educação Infantil constitui importante estratégia para o fortalecimento das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pública. Ao longo deste capítulo, evidenciou-se que as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas como fenômenos isolados ou atribuídos exclusivamente às características individuais das crianças. Elas resultam de um conjunto de fatores que envolvem aspectos pedagógicos, emocionais, sociais, culturais e institucionais, exigindo uma atuação integrada entre os diferentes profissionais que compõem o espaço escolar.

Nesse contexto, o psicopedagogo consolida-se como parceiro do professor ao contribuir para a identificação precoce de dificuldades, para o planejamento de estratégias pedagógicas e para a construção de práticas educativas mais inclusivas. Sua atuação fortalece a dimensão preventiva da educação, amplia as possibilidades de aprendizagem e favorece processos permanentes de reflexão sobre o fazer docente. Mais do que oferecer respostas prontas, esse profissional auxilia a escola na construção de caminhos que respeitem a singularidade de cada criança e promovam o desenvolvimento integral.

Entretanto, reconhecer a importância da Psicopedagogia também implica reconhecer os desafios ainda presentes na realidade educacional brasileira. Em muitas redes públicas de ensino, a ausência desse profissional nas equipes escolares limita o desenvolvimento de ações preventivas e reduz as possibilidades de acompanhamento sistemático das dificuldades de aprendizagem. Soma-se a isso a necessidade de investimentos em formação continuada, melhores condições de trabalho e fortalecimento das políticas públicas voltadas à constituição de equipes multiprofissionais comprometidas com a qualidade da educação.

Outro aspecto que merece reflexão refere-se à própria compreensão da aprendizagem. Durante muitos anos, as dificuldades escolares foram interpretadas predominantemente sob uma perspectiva centrada na criança, desconsiderando fatores relacionados ao contexto pedagógico, às condições institucionais e às oportunidades de aprendizagem oferecidas pela escola. A Psicopedagogia contribui para superar essa visão reducionista ao compreender que aprender é um processo complexo, construído nas interações humanas e influenciado por múltiplas dimensões que precisam ser consideradas de forma integrada.

Assim, defender a presença do psicopedagogo na escola pública não significa atribuir a esse profissional a responsabilidade exclusiva pela resolução dos desafios educacionais. Significa reconhecer que a construção de uma educação de qualidade depende do trabalho colaborativo, da valorização dos diferentes saberes profissionais e da articulação entre professores, gestores,

famílias e especialistas em torno de um objetivo comum: garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas, respeitadas e socialmente comprometidas.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste capítulo contribuam para ampliar o debate sobre a Psicopedagogia como área estratégica no contexto da Educação Infantil. Mais do que um campo voltado à compreensão das dificuldades de aprendizagem, a Psicopedagogia revela-se como uma prática comprometida com a construção de escolas mais acolhedoras, inclusivas e capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Investir nessa perspectiva representa fortalecer não apenas o trabalho docente, mas também o direito de toda criança de aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2018.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura e educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO E COMPREENSÃO DO CONCEITO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DOS DISTRITOS DE MARIANA - MG

Pedro Luiz Teixeira de Camargo¹

Gabrielle Lorraine de Souza Teles²

Bianca da Silva Sampaio³

Tayane da Silva Pereira⁴

Iasmim Francis Ferreira⁵

Francisco Fernandes Ladeira⁶

Gabriel Domiciano Costa Lara⁷

Diego de Souza Rodrigues⁸

INTRODUÇÃO

No presente contexto, a educação ambiental deve ser fortalecida no contexto escolar, com o objetivo de minimizar os conflitos existentes entre os seres humanos e o meio ambiente (Camargo *et al.*, 2025). Nesse

1 Docente do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: pedro.camargo@ifmg.edu.br.

2 Discente do curso de graduação em Geografia do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: sgabrielle463@gmail.com.

3 Discente do curso integrado de Metalurgia do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: biancasampaio249@gmail.com.

4 Discente do curso integrado de Metalurgia do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: tayanes923@gmail.com.

5 Discente do curso de graduação em Geografia do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: iasmimfrancis.f@gmail.com.

6 Pesquisador de pós-doutorado do IFMG – campus Ouro Preto. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br.

7 Mestrando em Sustentabilidade e Tecnologia Ambiental - IFMG campus Bambuí pelo IFMG – campus E-mail: gabriellara@gmail.com.

8 Bacharel em Sistemas de Informação, mestrando em Ciências da Computação pela UFOP e técnico de informática do IFMG Campus Ouro Preto. E-mail: diego.souza@ifmg.edu.br.

sentido, as instituições de ensino exercem papel fundamental ao promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Embora frequentemente negligenciada, a educação ambiental é tão essencial quanto às demais áreas do conhecimento, uma vez que evidencia as interrelações entre a natureza e a vida humana.

Sob essa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – de acordo com o Art. 37 da LDBEN (Lei nº 9.394/96) destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria – contribui de forma significativa para que os educandos compreendam que a educação ambiental vai além do ensino básico de ecologia. Abrange também temas como saneamento básico, mobilidade urbana e direitos humanos (Loureiro, 2004). Tal compreensão está em consonância com o pensamento de Paulo Freire (1996), ao afirmar que a educação deve possibilitar ao aluno entender o seu lugar no mundo por meio do conhecimento e reconhecendo que o meio ambiente não se restringe apenas à “natureza”; inclui o espaço onde o indivíduo trabalha, convive e vive.

Nessa mesma linha de pensamento, Hernández *et al.*, (2008) defendem que o processo de aprendizagem deve estimular o estudante a construir uma postura crítica em relação às próprias ações, compreendendo que suas atitudes não afetam apenas o indivíduo, mas a coletividade em escala global. Dessa forma, é reforçada a ideia inicial de que a educação ambiental deve ser consolidada nas instituições de ensino, permitindo que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica capaz de orientar suas ações e reações frente às questões ambientais, prevenindo conflitos futuros e promovendo uma sociedade mais responsável, objetivo central da trajetória da EJA.

Além disso, a educação ambiental no ensino da EJA assume um papel significativo, ao enxergar a diversidade de experiências de vida dos seus alunos. Os estudantes dessa modalidade trazem consigo experiências de vida, necessidades individuais e contexto socioeconômicos que acrescentam a criação de um aprendizado significativo, permitindo a associação entre os conteúdos abordados em sala de aula e a realidade cotidiana (Dias, 2023). Para Libâneo (1999), na medida em que o saber escolar é colocado em confronto com a prática de vida real, possibilita-se o alargamento dos conhecimentos e uma visão mais científica e mais crítica da realidade. Dessa forma, a educação ambiental deixa de ser apenas um conteúdo teórico, passando a ser compreendida como uma prática social indispensável para a formação cidadã.

Outro ponto importante da educação ambiental é seu potencial de mudança no que diz respeito à conscientização social. Ao estimular reflexões sobre consumo consciente, preservação dos recursos naturais e responsabilidade

coletiva, essa abordagem educativa contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes (Pacheco, 2024). Nesse sentido, a escola se constitui em um espaço estratégico para o debate e a problematização das questões ambientais, promovendo atitudes que favorecem a sustentabilidade e o bem-estar social.

Cabe ressaltar que a educação ambiental promove uma função essencial na garantia da justiça social, uma vez que os efeitos ambientais afetam de forma mais intensa as populações em situação de vulnerabilidade (Oliveira, 2024). Assim, ao implementar temas relacionados à sustentabilidade em salas de aula, a EJA possibilita aos estudantes uma compreensão mais ampla das desigualdades socioambientais, incentivando o engajamento em ações que visem à melhoria da qualidade de vida coletiva.

Consequentemente, a consolidação da educação ambiental na EJA contribui para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar de maneira responsável na sociedade. Ao integrar conhecimentos ambientais com a realidade social dos estudantes, essa modalidade de ensino fortalece a construção de uma cidadania crítica e participativa, alinhada aos princípios da sustentabilidade e do desenvolvimento humano, reafirmando o papel da educação como instrumento de transformação social.

Nesse contexto, o presente trabalho busca analisar o nível de entendimento que estudantes da EJA possuem sobre o conceito de sustentabilidade. O público participante são alunos matriculados nas Escolas Estaduais Padre Simim e Professor Martins, localizadas em Acaiaca, Minas Gerais. Paralelamente, esse artigo analisa os fatores que conduziram o município de Barra Longa–MG à descontinuidade da oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seus ambientes escolares.

METODOLOGIA

Na primeira etapa do procedimento metodológico, a equipe de pesquisa realizou levantamentos digitais a fim de coletar informações sobre a oferta de vagas no município de Barra Longa. Também entramos em contato com a Secretaria de Educação do município de Barra Longa e a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ponte Nova, responsável pelas escolas estaduais do município. A partir do diálogo com algumas instituições de ensino, foi constatado que as atividades da EJA se encontravam suspensas. Da mesma forma, foram feitas buscas sobre a situação de Acaiaca da EJA no município. Contudo, não foram encontradas informações disponíveis de oferta da EJA na rede municipal de ensino. Diante disso, a SRE de Ouro Preto foi procurada com o propósito de identificar as instituições da rede estadual que possuíam a modalidade. Em seguida, entramos em contato com as escolas informadas,

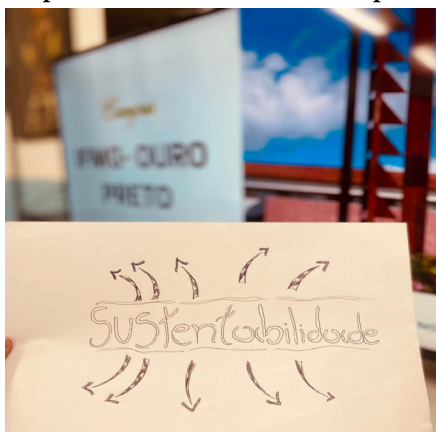
buscando a apresentação da pesquisa e o posterior agendamento de visitas para a coleta de dados.

As coletas foram realizadas presencialmente na Escola Estadual Padre Simim e na Escola Estadual Professor Martins, no mês de abril de 2026, quando foram realizadas visitas às escolas. Optamos pela dinâmica denominada “Mapas Conceituais”, que consiste na entrega de uma folha em branco aos alunos, onde são orientados a escrever no centro o verbete “Sustentabilidade”. A partir desse procedimento, eles foram orientados a traçar 10 setas e associar, em cada uma, um termo que se relacione com o conceito, de acordo com sua visão. As participações foram voluntárias e sem consulta a qualquer meio de informação externo. Na E. E. Padre Simim, que conta com 6 discentes matriculados, realizamos o processo com a única turma da EJA, que cursa o primeiro ano do ensino médio. Havia 4 alunos presentes, dos quais associaram 32 palavras ao tema proposto, porém um deles usou a internet para fazer o mapa,

A atividade também foi aplicada em todas as turmas da E. E. Professor Martins, contando estudantes do EJA fundamental. No dia da visita, estiveram presentes 5 alunos, que participaram da dinâmica proposta e associaram 42 palavras ao tema central. A instituição conta, ao todo, com 5 alunos matriculados regularmente. Após o registro de todas as respostas, foi desenvolvida a análise dos dados por meio do software Excel, no qual as associações realizadas foram classificadas como “relacionadas” ou “não relacionadas” ao verbete central “sustentabilidade”. A partir dessa categorização, foram elaborados gráficos (apresentados no tópico seguinte).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Figura 1: Mapa conceitual usado como exemplo nas escolas.



Fonte: Os autores (2026).

Os dados coletados na Escola Estadual Padre Simim e na Escola Estadual Professor Martins revelam uma realidade que subverte o cenário de exclusão comumente observado na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora ambas as instituições apresentem um contingente reduzido de estudantes matriculados no turno noturno, constata-se um padrão excepcional de assiduidade. Esse cenário demonstra que o tamanho reduzido das turmas não se traduz em desinteresse, mas sim na configuração de um espaço de alta frequência e forte adesão dos alunos à rotina escolar. Essa expressiva assiduidade em turmas pequenas converge com as reflexões de Arroyo (2017) em sua obra “Passageiros da noite: do trabalho para a escola”. O autor ressalta a importância de a escola acolher e assegurar que os estudantes-trabalhadores desenvolvam um sentimento de pertença institucional, fator primordial para a elevação dos índices de presença. Alinhadas a essa perspectiva, as referidas instituições buscam o aprimoramento contínuo de suas ações pedagógicas, visando motivar um público que, em sua grande maioria, não se afastou dos estudos por escolha própria, mas sim pela histórica privação de oportunidades socioeducacionais.

Figura 2: Alunos realizando a atividade na E. E. Padre Simim.



Fonte: Os autores (2026).

Trata-se de sujeitos em processo de alfabetização e letramento inicial que, conforme apontam as pesquisas sobre letramento na idade adulta (Soares, 2012), trazem consigo saberes cotidianos complexos, mas que exigem da escola uma postura de constante adaptação pedagógica e sensibilidade social (Haddad; Di Pierro, 2000) para recebê-los com dignidade. Destaca-se, nesse sentido, a inserção da temática ambiental no currículo como estratégia de engajamento.

Figura 3: Quadro de diretores da E. E. Padre Simim.

Fonte: Os autores (2026).

A Escola Estadual Padre Simim, por exemplo, desenvolve um projeto estruturado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), promovendo debates sobre sustentabilidade e consciência ecológica. Contudo, a aplicação prática dessa proposta curricular revela nuances complexas quando analisada de perto. Através do levantamento de dados realizado nesta pesquisa, que incluiu a aplicação de um mapa mental com os estudantes, constatou-se um cenário preocupante: a grande maioria dos alunos não conseguiu associar as discussões ambientais à sua realidade ou aos conceitos fundamentais do projeto. Esse diagnóstico sinaliza que, embora a intenção pedagógica em torno dos ODS seja válida, há uma necessidade premente de a instituição reformular e adensar essas abordagens. É imperativo transpor a teoria e contextualizar a sustentabilidade de forma mais tangível para os alunos da EJA, conectando os objetivos globais aos seus saberes e vivências cotidianas. Somado ao fator pedagógico, a dimensão infraestrutural atua como um potente diferencial de permanência: as escolas contam com instalações organizadas, salas de aula arejadas, mobiliário adequado e quadras esportivas estruturadas.

Figura 4: Cartaz de boas vindas no refeitório.



Fonte: Os autores (2026).

Esse ambiente físico acolhedor e salubre qualifica a experiência do estudante trabalhador e garante que a qualidade do espaço seja equânime e satisfatória para ambos os turnos escolares, transformando a escola em um local de efetiva valorização e persistência pedagógica. Se por um lado há experiências locais que buscam a permanência escolar, ainda que enfrentando o desafio de traduzir suas propostas pedagógicas de forma eficaz, por outro, a leitura do cenário regional depara-se com uma barreira que vai além dos dados estatísticos: o apagamento institucional e a opacidade na comunicação pública.

Durante a realização desta pesquisa, a obtenção de dados junto às Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e o contato com as administrações escolares dos municípios de Barra Longa e Diogo de Vasconcelos revelaram-se desafios metodológicos severos. As reiteradas dificuldades de estabelecer comunicação e obter respostas desses órgãos governamentais e das pontas do sistema não são meros entraves burocráticos casuais; refletem, de maneira prática, a falta de centralidade, o descaso administrativo e o isolamento político aos quais a EJA é frequentemente submetida na estrutura macropolítica.

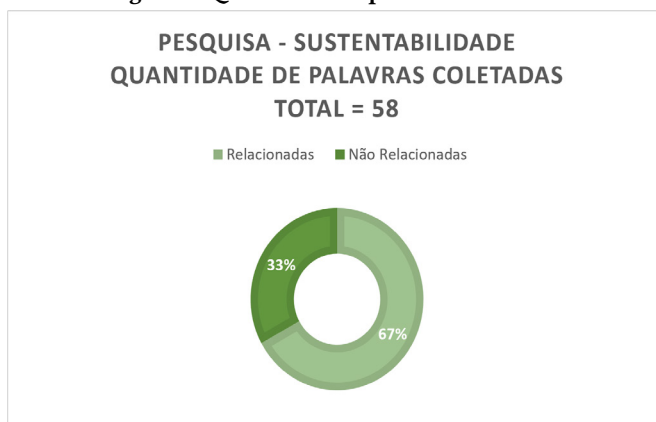
Essa desconexão e o silêncio institucional ecoam diretamente nas dinâmicas de fechamento de salas de aula. Nos municípios citados de Barra Longa e Diogo de Vasconcelos, a ausência de canais fluidos de informação coincide com a constatação da extinção de turmas da modalidade devido ao declínio quantitativo de alunos. Longe de ser um fenômeno isolado, esse encerramento

silencioso e de difícil rastreamento confirma as teses de Arroyo (2017) sobre a urgência de uma estrutura que assegure o sentimento de pertença e de direito à cidade e à educação. Quando o próprio aparato estatal falha em promover o acolhimento, a flexibilidade e a transparência necessárias à sobrevivência da modalidade, o esvaziamento e o consequente fechamento tornam-se inevitáveis. O fechamento dessas salas, blindado pela dificuldade de acesso à informação pública, representa não apenas uma estatística administrativa fria, mas a interrupção drástica, invisibilizada e violenta de trajetórias de letramento e emancipação social na região.

Participaram espontaneamente da atividade 9 alunos das séries finais e iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ambas as escolas descritas. Todos os alunos presentes responderam a atividade, e alguns escreveram mais de 10 palavras evidenciando grande interesse dos discentes na ação apresentada, porém um aluno usou a internet para responder, assim anulamos a sua resposta.

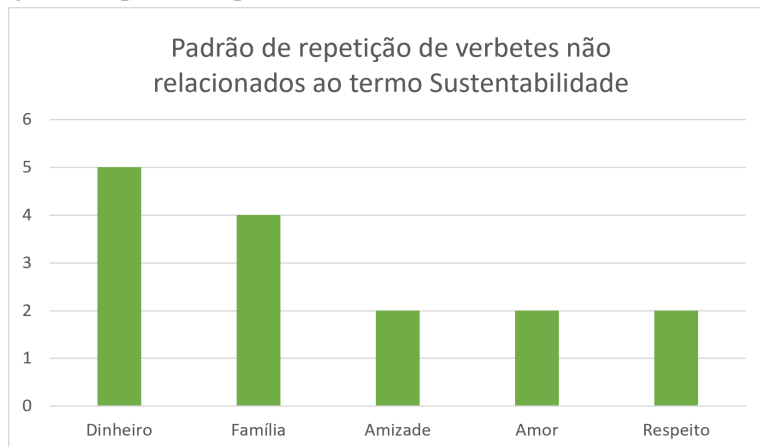
Ao analisar as palavras apresentadas nos mapas conceituais, percebeu-se um total de 58 palavras, sendo 39 relacionadas, e 19 não relacionadas com a temática pedida, o que nos dá um percentual de 67 % de palavras coerentes e 33 % não coerentes, como pode ser visto na Figura 5.

Figura 5: Quantidade de palavras coletadas.



Fonte: Os autores (2026).

Das 19 palavras que não tinham a ver com “sustentabilidade”, as que repetiram foram: “dinheiro” (5), “família” (4), “amizade” (2) e “amor” (2), como pode-se perceber na figura 6.

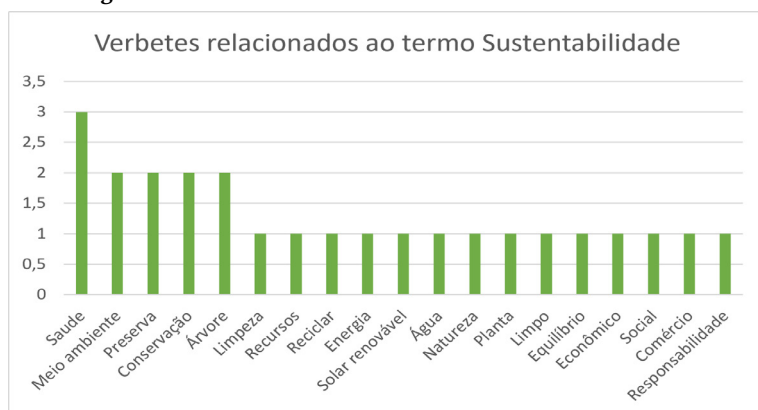
Figura 6: Repetição de palavras não relacionadas ao termo sustentabilidade.

Fonte: Os autores (2026).

A predominância da palavra “dinheiro” pode sugerir que questões econômicas ocupam posição central na vida desses estudantes, influenciando diretamente suas percepções e interpretações. Considerando o contexto da EJA, em que muitos alunos trabalham e enfrentam desafios financeiros, é possível que o tema tenha sido interpretado a partir de necessidades práticas e imediatas.

Já as palavras “família”, “amizade” e “amor” revelam uma tendência de relacionar conceitos a experiências afetivas e relações interpessoais, mesmo quando não possuem ligação direta com a sustentabilidade.

Já em relação aos termos apresentados corretamente, é possível notar na figura 7, que as expressões mais usadas foram: “saúde” (3), “meio ambiente” (2), “preservar” (2), “conservação” (2) e “árvore” (2).

Figura 7: Verbetes relacionados ao termo Sustentabilidade.

Fonte: Os autores (2026).

A repetição das palavras “preservar”, “conservação” e “árvore” evidencia que os participantes relacionam o tema sobretudo à proteção dos recursos naturais e dos elementos ambientais mais visíveis no cotidiano. Já a presença da expressão “meio ambiente” reforça que parte dos estudantes compreende a sustentabilidade dentro de uma perspectiva ecológica. A palavra “saúde”, que apareceu com maior frequência entre as relacionadas, pode indicar que os alunos percebem uma conexão entre qualidade de vida, bem-estar e preservação ambiental, ainda que essa relação nem sempre esteja conceitualmente aprofundada.

A educação ambiental, nesse cenário, assume papel fundamental na ampliação da compreensão crítica dos estudantes sobre sustentabilidade. Loureiro (2004) destaca que a educação ambiental não deve se limitar à preservação da natureza, mas precisa envolver reflexões sobre sociedade, cidadania e transformação social. Assim, trabalhar sustentabilidade na EJA exige práticas pedagógicas contextualizadas, que dialoguem com a realidade dos estudantes e promovam a construção gradual de conceitos científicos. Isso significa reconhecer os saberes prévios dos educandos sem deixar de problematizá-los e aprofundá-los criticamente.

Da mesma forma, Reigota (2009) afirma que a educação ambiental deve possibilitar aos estudantes compreenderem as relações entre ser humano, sociedade e meio ambiente. A partir dessa perspectiva, percebe-se que os estudantes ainda apresentam algumas dificuldades em identificar sustentabilidade como um conceito multidimensional, relacionado não apenas ao cuidado ambiental, mas também aos aspectos sociais, econômicos e políticos. Os resultados da atividade demonstram, portanto, a importância de fortalecer debates e práticas educativas que contribuam para ampliar essa percepção crítica dentro da EJA.

Os resultados obtidos na atividade de associação de palavras evidenciam que os estudantes da EJA possuem compreensões diferentes sobre o conceito de sustentabilidade. Embora muitas respostas tenham apresentado relação direta com questões ambientais, sociais e econômicas, algumas palavras apontadas pelos alunos não demonstraram ligação conceitual clara com o tema, como “família”, “amizade” e “amor”. A recorrência dessas palavras sugere que parte dos estudantes ainda compreende sustentabilidade de forma ampla e subjetiva, associando o termo a elementos afetivos do cotidiano, sem necessariamente relacioná-lo aos debates ambientais e sociais presentes na educação ambiental.

Essa interpretação pode ser compreendida a partir das trajetórias escolares interrompidas e das experiências de vida características dos sujeitos da EJA. Conforme afirma Freire (2014), os conhecimentos dos educandos são construídos socialmente e atravessados pelas experiências concretas vividas em

seus contextos. Nesse sentido, os estudantes não chegam à escola desprovidos de saberes; ao contrário, carregam consigo leituras de mundo construídas ao longo da vida. Freire (2014) também destaca que o papel da educação é problematizar esses conhecimentos prévios, possibilitando a ampliação crítica da compreensão da realidade.

A presença de associações pouco relacionadas ao conceito científico de sustentabilidade demonstra a importância de práticas pedagógicas que promovam maior aprofundamento conceitual. Para Freire (2014), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção crítica. Assim, os resultados indicam a necessidade de metodologias que articulem os saberes cotidianos dos estudantes aos conhecimentos científicos, permitindo que os alunos compreendam sustentabilidade para além de percepções subjetivas e afetivas.

Além disso, a dificuldade de parte dos estudantes em relacionar sustentabilidade às dimensões ambientais pode estar associada às desigualdades educacionais que historicamente marcam a trajetória da EJA. Segundo Miguel Arroyo (2005), os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos frequentemente vivenciam processos de exclusão social e escolar, o que impacta diretamente suas oportunidades de acesso a determinados conhecimentos sistematizados. Dessa forma, os resultados observados não devem ser interpretados como ausência de capacidade dos estudantes, mas como reflexo de trajetórias educacionais interrompidas e marcadas por limitações históricas.

Ao mesmo tempo, os dados revelam potencialidades importantes para o trabalho pedagógico. As palavras relacionadas ao afeto e à convivência podem servir como ponto de partida para a construção de discussões sobre sustentabilidade em suas dimensões sociais e coletivas. Nesse aspecto, Freire (2014) defende que o professor deve ouvir o senso crítico dos alunos, não para ignorá-los, mas para entender como o estudante pensa. Depois dessa escuta, que se ganha base para intervir e ajudar o aluno a chegar no conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de suma importância para a sociedade, visto que oferece uma oportunidade de ensino àqueles que não puderam concluí-lo na faixa etária adequada. Entretanto, é importante ressaltar os desafios enfrentados pela modalidade, os quais influenciam diretamente seu papel social, como a falta de recursos e o insuficiente apoio aos estudantes. Cabe destacar que, em ambas as escolas visitadas durante a realização desta pesquisa, observou-se uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades, demonstrando que os desafios enfrentados pela EJA não se limitam às condições físicas das instituições.

Durante a realização da pesquisa, também enfrentamos algumas dificuldades, principalmente para contatar as escolas, uma vez que muitas não retornavam ou demoravam muito para responder. Houve também casos em que a instituição constava como ofertante da modalidade EJA, porém, ao entrarmos em contato diretamente com a escola, fomos informados de que ela já não oferecia mais essa modalidade de ensino. Dessa forma, evidencia-se a importância de uma maior divulgação, atualização das informações e investimentos que garantam a continuidade e o fortalecimento da EJA, ampliando o acesso à educação e contribuindo para a inclusão social e profissional de seus estudantes.

Além disso, os resultados também evidenciam a necessidade de fortalecer as práticas de educação ambiental na modalidade EJA, promovendo, dessa forma, discussões que articulem as dimensões ambientais, sociais e econômicas da sustentabilidade. Observou-se que os estudantes possuem conhecimentos prévios relevantes sobre o tema, porém ainda apresentam dificuldades em compreender sua complexidade. Nesse sentido, a escola exerce papel fundamental na ampliação desses conhecimentos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar de forma responsável em suas comunidades.

Em relação à oferta da EJA, a análise realizada também demonstra a importância da manutenção e ampliação dessa modalidade de ensino, considerando seu papel na garantia do direito à educação e na redução das desigualdades sociais. A situação observada nos municípios estudados reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes, valorizando a EJA como instrumento de inclusão social e transformação da realidade. Dessa forma, conclui-se que a educação ambiental e a Educação de Jovens e Adultos são elementos complementares na construção de uma sociedade mais sustentável, democrática e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a escola. Petrópolis: Vozes, 2017.

Art. 37 da Lei nº 9.394 | **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

DE OLIVEIRA, Amanda Nicole Aguiar; FERREIRA, Patrícia Fortes Attademo; DA SILVA SOUZA, Priscila. Educação ambiental como ferramenta de empoderamento: a interseção entre direitos humanos e sustentabilidade. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, v. 7, n. 2, p. 257–275, 2024.

DIAS, Renan Italo Rodrigues *et al.* Metodologias de ensino na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sistemático e crítico. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 5, p. 2416–2424, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. (Coleção Leitura).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

HERNÁNDEZ, Maria Cristina Pratis; PONCHIROLLI, Osmar. As dimensões humanas das mudanças ambientais, sob o ponto de vista do pensamento complexo. *In*: SEMINÁRIO SOBRE SUSTENTABILIDADE DA UNIFAE, 3., 2008, São João da Boa Vista. **Anais...** São João da Boa Vista: UNIFAE, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

PACHECO, Rafael Durant *et al.* Impactos da educação ambiental na formação e conscientização de educandos. **Revista Foco**, v. 17, n. 10, p. e6712–e6712, 2024.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

IDÉIAS TÉCNICAS PARA SABOTAR O CANSAÇO DOCENTE: PRÁTICAS CORPORAIS NO HORÁRIO PEDAGÓGICO COLETIVO (HPC)

Barbara da Silva Borges¹

INTRODUÇÃO

(...) por trás de todo “ato de cuidado”, há uma artimanha do poder - e para cada artimanha do poder, há dez vezes mais artimanhas de resistência.
(Amorim apud Ndikung, 2025)

O trabalho de formação continuada docente, nos Horários Pedagógicos Coletivos (HPC), tem sido exaustivamente intelectual. Isto leva a pensar que, embora o ambiente escolar deveria ser um contexto privilegiado quanto à integralidade do corpo-mente, para uma real educação em movimento para corporeidades outras, uma *práxis* emancipadora e um fazer pedagógico vinculado às vivências corporais docente, a fim de um ensinar mais conectado com a experiência de si, o que ocorre é, novamente, uma cisão: o corpo e a mente.

Aquilo que diz respeito à reflexão, debate, às discussões sobre questões de ensino e aprendizagem, mediações de conflitos, tarefas burocráticas, relatórios, planilhamentos, avaliações de desempenho, metas educacionais, etc; ocupa a totalidade do espaço-tempo, no horário de formação docente - quando não avança para além - configurando-se como um fazer da docência profundamente ancorado no exercício, quase exclusivamente, de um trabalho mental, ou melhor, cognitivo.

Não estamos com isso, querendo defender que o trabalho do corpo venha em detrimento do intelecto ou vice-versa - pois, tradicionalmente, o exercício do magistério é fundado no propósito do ensinar-aprender bem como no labor

¹ Doutoranda no curso de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP (Campus Guarulhos/ SP/ Brasil, 2026). Mestre em Performance Artística-Dança pela FMH (ULisboa, Portugal, 2016). Bacharel e licenciada em Letras Português-Inglês pela FFLCH/ USP (São Paulo, Brasil, 2010). E-mail: barbaradasb@gmail.com.

do saber² - mas que, na era comum, ao que parece, pelo modo de vida atual, a formação docente está menos voltada ao experienciar, vivenciar e escutar o corpo, ao tender mais a caminhos que valorizam a especialização infinda sobre ferramentas e instrumentalizações. Estas são consequências, não por acaso, de um processo de plataformização da docência que explora o corpo e o desertifica - empobrecendo nossas relações táteis, afetuosas e concretas consigo, outros e entorno. Ademais, abstraindo-nos da vivacidade e dinâmica da vida em devir, para lembrar o conceito chave de Deleuze e Guattari (1995); ligando-nos à domesticação dos corpos, automação e impotência para cultivar outros jeitos de viver.

No entanto, uma evidência: atualmente, a especialização e evolução tecnológica da conhecida revolução digital ou indústria 4.0³, quanto mais horas se investe diante de uma tela para garantir a programação, gerência, gestão e automação de atividades produtivas com aplicativos, processos industriais e logísticos, ao que parece, o ato de cuidado consigo é cada vez mais negligenciado - ou esquecido. Um paradoxo econômico: se estamos tão evoluídos tecnologicamente, porque ainda precisamos investir tantas horas trabalhando ou a nossa jornada de trabalho não diminuiu? Ou ainda, nosso tempo para o autocuidado, uma vida mais contemplativa, integrada, com maior tempo livre dedicado à autoformação - ética, estética, política e cidadã -, não ganha força e aumenta?

Rastros para possíveis reflexões e réplicas a essa pergunta estão na sobrecarga de trabalho gerada pela competitividade imposta pelo sistema neoliberal que prioriza cada vez mais lucros maiores; por uma cultura de tudo ser facilmente gerenciável, a qualquer momento, e conectável, de qualquer lugar, por meio dos dispositivos *smarts*. Isto somada a uma necessidade implantada e produzida de que é preciso estar *on*, além de ter soluções e respostas rápidas para corresponder a expectativas que, na maioria das vezes, são a de manutenção

2 A propósito, esse é um debate antigo, sabido que a cultura grega, por exemplo, valorizava o cuidado do corpo integralmente - físico e mental - para uma formação cidadã plena, o que ficou conhecido pelo ideal da *paideia*, que envolvia o desenvolvimento do corpo, da inteligência, da ética e da participação política; embora é válida a ressalva crítica em relação às restrições gregas, porque apenas os homens livres participavam da vida cívica da *pólis*, logo, o conceito de *eudaimonia*, cunhado por Aristóteles, um avanço filosófico sobre o desenvolvimento integral do corpo, que pode ser traduzido por “florescimento humano”, “vida boa”, ou ainda, “felicidade”, por uma vida mais harmoniosa, política e contemplativa, na prática, não era acessível à toda população grega, pois mulheres, escravizados e estrangeiros viviam apartados.

3 Esse conceito, em 2011, surgiu na Alemanha e refere-se a uma nova forma de produção industrial baseada na integração de várias tecnologias digitais, a saber: internet das coisas; inteligência artificial (IA); Big Data; Computação em nuvem; automação avançada dos processos produtivos.

da ordem do capital rentável. Enfim, essa maquinaria do fluxo digital ininterrupto gera - além do cansaço - impactos para a educação contemporânea e, especificamente, na docência.

Nesse empenho, é certo que o trabalho intelectual transitaria para uma transformação ganhando um destaque maior, exigindo mais capacitações, especializações e mão-de-obra qualificada; maior velocidade quanto às resoluções de problemas e conflitos, diante das pressões aumentadas. Todavia, a autoexigência de sempre estar conectado e disponível a qualquer momento, até mesmo após o expediente, implica em usos ilimitados e nocivos que estamos fazendo das tecnologias.

Pensando no ofício docente, a qualificação, dedicação e estudo sempre foi uma exigência; professores também sempre foram cobrados e corresponsabilizados pelo desempenho discente, em diferentes épocas; no entanto, estar conectado em tantas plataformas, ao mesmo tempo, dar conta da gestão de sala de aula - para usar um termo da moda - garantir uma formação contínua, buscar certificações e progresso na carreira e, talvez, lembrar de cuidar de si, tem sido um complexo desafio. Este, sim, deveria ser sistêmico e não um argumento também comum, singularizando a responsabilidade, o que leva a crer que são os professores, mais uma vez, os únicos responsáveis por mais essa demanda. Coletivizar o cuidado: uma utopia.

Aliás, é um pensamento produzido e induzido a perpassar por vários campos de trabalho: se o “colaborador” entra em colapso é todo seu o fracasso e a falta de não ter se autocuidado! Um delírio. Deveríamos desconfiar da personalização, tão aclamada, e da individualidade exacerbada, colocá-las em cheque, quando a responsabilização pelo nosso atual modo de viver, sensivelmente insustentável, ser um *modus operandi* social “normal” de hoje.

Desse modo, o empenho formativo de professores nunca é o bastante, ao que parece, sempre há algo por fazer ou que fica para trás, assim, a educação nos causa uma sensação de trabalho interminável ou ainda, no popular, uma fala tragicômica de muitos professores “fiz o que pude” e “pude pouco”. É por isso da pergunta que essa lógica atual provoca: como podem, então, os professores nutrir sua *práxis* pedagógica, concentrando a prática educativa, exclusivamente, em processos mentais, ao que parece, apartados do corpo? Especificamente, burocráticos? E como fica o corpo nesta situação? O que é cultivado para a geração de inventividade, criatividade e força motriz para o exercício da docência?

Cansado, senão esgotado, o corpo docente vê-se adoecido e impotente, o que empobrece e mina a disposição para (re)inventar caminhos pedagógicos, não encontrando, na agenda escolar, um tempo para vivenciar formações que possam levar a uma real reflexão na ação para escola e professores reflexivos,

como defende Alarcão (2008); ir no sentido da experiência de si, conforme nos lembra Larrosa (2014); ou até, num caminho de práticas de si, como já nos lembrava Foucault (1988), para a resistência.

Há a possibilidade de o HPC ser uma abertura para o autocuidado docente “(...) convocando o indivíduo para uma postura pró-ativa sobre si mesmo, pois já está evidente que, se não imprimirmos alguma resistência contra os modos de viver capitalistas, nossa energia vital será impiedosamente drenada pelo trabalho, pelas telas e pelas dívidas.” (Patzdorf, p. 29, 2026). Um tempo-espaco para a importância de integrar o corpo-mente ao ofício pedagógico. Neste caminho, o exercício do ensino-aprendizagem perpassa, ou pelo menos deveria, pelo cuidado de si, sendo o mestre alguém que, para ensinar, antes, deveria cultivar a si próprio, praticar e, posteriormente, conduzir.

No sistema econômico do capitalismo, que é a atual realidade do mundo, não é conveniente que professores sejam mestres ou doutores, tão pouco sigam suas carreiras acadêmicas e menos ainda agreguem valor ou saberes em potencial para fortalecerem corpos não docilizados, usando um termo de Foucault (1987). Destarte, clamando cada vez mais em nome de sua saúde, em primeiríssimo lugar, melhorias nas condições salariais e de carreira.

O que é instituído e garantido, hoje, na escola, é uma política de não cuidado docente. Quando há qualquer tipo de manifestação de cuidado institucional, como disse Amorim (*apud* Nidkung, 2025, p. 9) vem como “(...) uma armadilha disfarçada de proteção.”. Nesse descuido, perde-se o que deveria ser no ecossistema escolar uma frequência: cuidar de quem cuida; uma ecologia do corpo - descansado - para estar disposto a inventar, criar e pedagogizar com a leveza que o complexo e desafiador ato de educar demanda.

Como uma artimanha de resistência, conforme a fala de Amorim (2025), ao início deste artigo, buscamos por meio de práticas corporais inspiradoras para a saúde e o bem-estar docente, ir além, no intuito de desarmar as políticas de não cuidado, desestabilizando ou sabotando o cansaço, ao colocar o corpo integralmente em evidência. Foram dessas inspirações que se tornou possível oferecer aos professores de uma escola pública municipal, em São Caetano do Sul, durante o HPC, práticas corporais como vivências, oriundas de tradições orientais, a saber, o *Tai Chi Qi Gong*⁴ - não só, mas ainda, para se fazer o corpo presente; incomodar e intervir.

4 As técnicas de *Tai Chi Qi Gong* foram orientadas a partir de vivências da pesquisadora-professora-praticante com a professora Maria Lucia Lee. Foram praticadas técnicas de relaxamento guiado e pequena circulação do *Qi* (sopros vitais).

O CANSAÇO COMO PROJETO DE GOVERNO DOS CORPOS

Coletivamente, hoje em dia, o cansaço é uma queixa em comum. Perpassa por diversos campos e tipos de trabalho. Não é diferente para a docência. O índice de adoecimento docente, em São Paulo, é reflexo crítico desse quadro, segundo pesquisa recente⁵ 98% dos servidores da área de educação relatam já terem enfrentado ou estarem passando por problemas de adoecimento relacionados ao ofício. Uma vez que a mesma pesquisa indicou altos índices de adoecimento também dos servidores da saúde, podemos deduzir desses apontamentos uma contradição: há uma desatenção e descuido generalizados com profissionais que lidam com o humano, em massa, e que, por isso, deveriam ocupar a prioridade na esteira do serviço público.

Considerando o cenário nacional e internacional, desses dados, o Brasil ocupa um lugar alarmante em relação aos impactos na saúde mental docente. Sintomas como a depressão, síndrome de *burnout* e ansiedade, por uma exaustão emocional, levam a um profundo sofrimento psíquico, embora a pesquisa destacou que os problemas físicos correspondem a 60% dos motivos de afastamento na educação estadual paulista, portanto, também não ficam a parte, como as dores osteomusculares, tendinites e lombalgia, até mesmo os agravamentos cardíacos.

Esse contexto é fruto de uma relação direta que é possível estabelecer com a precarização do ambiente público, principalmente, da escola pública, ainda, para Laval (2019), do campo escolar:

E essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a *racionalidade do capital* transformada em lei social geral. Se não temos isso em mente, simplesmente não compreendemos a transformação mundial das sociedades e suas instituições. (p. 9)

Ora, se a instituição é precarizada, não é admirável que a formação docente no HPC seja, por excelência, infelizmente, um tempo para dele ser extraído o máximo de produtividade possível e tarefas concluídas.

Diante desse quadro, o horário pedagógico coletivo, nesse contexto, é tomado por um lado pelos professores, como uma oportunidade de adiantar e entregar as tarefas acumuladas nas várias planilhas ou plataformas; por outro, pela gestão escolar, no papel da coordenação pedagógica, para comunicações

5 Os dados são de uma pesquisa realizada em parceria entre a Afuse, a Apeoesp, o SindSaúde-SP e a Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos e da Saúde do Funcionalismo Público do Estado de São Paulo, divulgada no início do mês de maio de 2026. Disponível em: <https://jornal.usp.br/noticias/adoecimento-mental-e-fisico-afeta-servidores-da-saude-e-da-educacao-em-sao-paulo/>.

internas e discussões sobre pautas formativas com temáticas pedagógicas que não necessariamente condizem com as reais necessidades da escola. Por fim, ambas são direcionadas para um trabalho cognitivo e instrumentalizado, quando o corpo poderia e deveria também ser alvo sensível no fazer formativo.

Levantar a suspeita e agir sobre o que se oferta como formação docente; se está realmente a serviço para uma (trans)formação do fazer pedagógico ou se é mais uma dentre as várias estratégias de superfaturar e explorar o trabalho cognitivo; em troca, manter os corpos, muito embora bem adoecidos, funcionais - eis a razão e conduta neoliberal: produzir sempre-mais e não-parar - governando os corpos pela manutenção do cansaço; administrando o sofrimento pelas artimanhas do cuidado.

SABOTAR O CANSAÇO

Toda guerra se baseia no engano.

Sun Tzu, 500 (a. E. C.)

Neste excerto, extraído do livro *A Arte da Guerra*, o filósofo chinês nos lembra que dentro de um contexto de conflitos, o que é aparente pode ser uma construção produzida pelo outro, para a indução à falha ou ao equívoco, por isso desconfiar das aparências é um aconselhamento prudente; não é mentir, mas influenciar a percepção do adversário. Ao que parece, a ideia de Tzu aproxima-se de uma estratégia que é a de dificultar o funcionamento do oponente, intencionalmente. No caso, tomamos aqui o cansaço como rival, conforme já observado, projetado pelas estratégias sistêmicas de governo dos corpos para seguir e seguir e seguir, sem parar, sobrevivendo dentro do possível, ou de uma economia de desejos, em termos foucaultianos.

No entanto, quando o cuidado institucional se apresenta, parece que vem disfarçado ou como uma espécie de artimanha para mais poder, controle e vigilância. Na contramão desse movimento, por um olhar de desconfiança do aparente, que ancoramos a ideia de sabotagem na tentativa intencional de emperrar essa maquinaria de governar os corpos, desafiando e desmontando o cansaço.

Logo, nesse trato com a formação docente, nas sessões do HPC, abrimos uma brecha no curto espaço-tempo para viver o corpo com base em vivências psico-físicas-emocionais e sociais a partir de exercícios para o autocuidado - dentro das artes corporais chinesas (*Tai Chi Qi Gong*).

IDÉIAS TÉCNICAS: PRÁTICAS CORPORAIS NO HORÁRIO PEDAGÓGICO COLETIVO (HPC)

Para estes escritos, dos relatos de professores⁶ sobre as vivências corporais, no HPC, foram intuídas algumas ideias técnicas para sabotar o cansaço (para além dos debates já postos, até o momento), a partir do que se tem conhecimento pela origem do termo grego *tékhnē* (τέχνη), isto é, um conceito antigo de que, o saber provém da experiência, pois segundo Castro (2011):

É uma palavra riquíssima de significados em grego e com muitas possibilidades de desdobramento e aplicação. Por isso, quando escutamos hoje a palavra técnica, esta se prende a uma possibilidade de significado da palavra grega, mas não é o seu mais importante. Em primeiro lugar, *tékhnē* diz o conhecer por intuição da experiência. Tal intuição gera um saber que provém de um ver originário. É o próprio ver originário, aquele ver que antes de ser já era. Para a experiência grega ver é ser. (p. 319)

A princípio, as vivências aconteceram durante o HPC, do final da tarde e início da noite (das 17h30 às 19h10), mas muitos dos participantes disseram ser interessante talvez praticar em outros momentos do dia, como um relaxamento e respiro entre as atribuições ou trocas de turnos. Uma pausa para contemplar-se. Aquietar o agito do corpo-mente.

No geral, os professores entenderam como de extrema importância que as práticas corporais, depois de um dia bem atribulado com atribuições e tarefas, encontrem um espaço-tempo para co-habitarem com a sua rotina escolar. Ainda, escutamos que a divisão corpo-mente é uma noção comum que aparece nas falas dos participantes, a qual, também com as práticas, pretendeu-se confrontar. Essa cisão como em “nem tanto para o corpo, mas mais para a mente” ou “achei que a gente ia trabalhar questões da mente, do corpo”, comum ao não vivenciar corpo-mente de forma integrada. Então, (re)integralizar o corpo.

Participantes e integrantes da gestão da escola que vivenciaram a prática, junto aos professores, disseram que estes se envolveram, uma vez que se tratou de um momento para o relaxamento e, no geral, esses tipos de práticas são formações que não chegam até a escola por vias institucionais. Após a prática, a equipe pareceu mais predisposta a receber a pauta formativa que é cansativa, após um dia de expediente, por trazerem textos legislativos, normativas, discussões pedagógicas, conflitos escolares, etc. (Re)acordar os ânimos.

Esse momento de pausa ao voltar o olhar para si, sentir-se e relaxar, trouxe uma potência que era desconhecida pela gestão. Porém, cabe a ressalva, não é a

6 Os participantes não serão identificados pelo nome tão pouco suas falas serão literalmente transcritas, optamos pelos relatos de experiência, recortes e expressões, que destacam uma escuta sensível para as observações relatadas durante uma conversa sobre as vivências das práticas corporais, conforme recomenda o Comitê de Ética e Pesquisa.

intenção preparar os corpos para resistirem, a fim de conseguir produzir ou render mais, mas sim de (r)existirem para a presença ativa, no fazer pedagógico, ao cultivar boas discussões e reflexões habitando uma descontração desprentensiosa, leve e presente - “um engajamento diferente”.

Para muitos professores, foi uma novidade e a primeira vez que tomaram contato com práticas que colocam tantas partes do corpo em evidência, no entanto, sem serem exercícios localizados, no formato de ginástica, como feito nas academias, para a manutenção, exclusivamente, da saúde do corpo físico. Aqui, a ideia foi despertar um olhar diferente daquilo que já estamos acostumados, sempre naquela correria, um momento para “parar de pensar” e olhar para o corpo, acendendo um alerta para não fazer tudo no automático o tempo todo. Esse “olhar” é aflorar a sensibilização para um auscultar o corpo, uma vez que:

Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar, são desenvolvidos na escuta sensível.” (BARBIER, 2004, p. 98)

Alguns participantes relataram sentir tontura, devido estarem afastados de atividades físicas há um tempo e, por isso, dependendo do movimento, um mal-estar ocorreu. Uma pessoa disse que dependendo do movimento, por mais que parecesse leve, não conseguiu fazer. Identificou uma limitação e, por isso, agachar ou qualquer movimento da cabeça para baixo, em direção aos pés, já complicaria um pouco. De qualquer forma, apontou como interessante, porque, embora fosse um momento final do dia, quando no geral já estamos bem cansados, movimentos que na nossa rotina não fazemos, foram feitos. Mover-se em diversas direções.

Dentre os benefícios e malefícios, a maioria dos participantes não apontou qualquer mal que tenha notado, embora precisaríamos de uma prática mais estendida por alguns meses, creio, para mensurar. Algumas técnicas de *Qi Gong*⁷ precisam de, no mínimo, 3 meses para um efeito mais proeminente. Quanto aos benefícios, uma participante relatou uma sensação de tranquilidade e de paz que há muito tempo não parava para perceber. Outro, notou que, em alguns movimentos mais do que outros, uma sensação de relaxamento e como

7 *Qi Gong* é o trabalho de treino, em chinês *gong*, do Espírito (Shen), Sopros (Qi) e Essência (Jing). O Qi situa-se entre o Shen e o Jing, pois nasce da conjunção dos dois e carrega a natureza de ambos. O Espírito (Shen), semelhante ao Céu de puro yang, habita a região superior do corpo físico e se manifesta como luz e consciência. A Essência (Jing), semelhante à Terra de puro yin, reside na região inferior do corpo físico e constitui a substância vital. O Sopro (Qi), mediador que harmoniza ambos, tem sua morada na região central do corpo físico, de onde circula, levando com seu movimento as virtudes do Espírito e da Essência a todo o Ser. (Lee, 2026, p. 107)

se tivesse desacelerado, por isso, sugeriu fazer logo ao início do que no fim do HPC, que já tem aquela questão do tempo para finalizar o expediente.

Uma pessoa disse que, em alguns momentos, sentia mais a parte do corpo, ao sentir dor física, devido ao seu estilo de vida sedentário; apesar de ter partes do corpo “trabalhadas”, as quais nem imaginou que seriam⁸ durante o exercício. Relatou, também, um desconforto momentâneo muscular, referindo-se ao exercício como algo que não é só físico, mas sim mental e psicológico - o que poderíamos retomar àquela ideia de corpo-mente integrados.

Uma questão foi a tontura que apareceu como uma má sensação em alguns participantes, justificada por eles por não terem o hábito de fazer, quaisquer, exercícios. No entanto, o olhar e a sensibilidade de cuidado com o nosso corpo, com o movimento, com a respiração, com a gente, foi um enaltecimento à prática. Muitos disseram sobre a importância das práticas serem frequentes, já que devido a dinâmica da rotina escolar mudar muito, o que foi um desafio, não conseguimos mantê-las como um hábito frequente, pois tal associação - prática cotidiana -, consequentemente, levaria ao bem-estar. Persistir; perseverar.

Ainda sobre o relaxar, principalmente o tronco, mesmo que com o ombro firme e, ao mesmo tempo, os braços com movimentos mais leves, porque os movimentos na prática de *Qi Gong* são mais lentos e sutis, deixou o corpo bem relaxado; juntamente com o benefício que é trabalhar a parte respiratória do corpo, enquanto o movimento vagaroso é mantido dentro de um ritmo contínuo, e conhecer como ela impacta da parte ao corpo todo e vice-versa. Aca-lento.

Em relação ao fazer pedagógico, pelo número de vezes que a prática foi feita, não foi possível ter uma noção mais refinada, talvez se fosse antes ou no meio do período, aumentando a frequência, seria mais interessante para mensurar. No entanto, o que foi possível notar, foi o impacto, como a prática aconteceu antes da formação no HPC, em relação à pauta formativa que fluiu com maior tranquilidade e leveza, como se tivesse recuperado o “fôlego” ou retomado as “energias” para fazer o que precisa. Uma pessoa disse que gostaria de ter essa prática na vida, embora não tenha chegado a praticar fora do contexto das vivências, foi algo que como disse “ficou dentro de si”. Reverberar-se.

Algo positivo que foi apontado, é que você começa a pensar mais na funcionalidade do corpo de forma geral. Olha o que eu posso fazer comigo mesmo? Podemos nos acalmar, tranquilizar, relaxar, então, também podemos

8 Conforme explicitado em nota anterior, a professora e praticante Maria Lucia Lee ensina-nos a partir do que cunhou como pedagogia do corpo esquecido, lembrando que o corpo dos sopros ou *Qi*: “Um dos preceitos básicos da Medicina Tradicional Chinesa diz que a vida no Ser Humano se harmoniza e se ordena através da constante relação entre o Sopro inato e o Sopro adquirido.” (Lee, 2026, p. 109) Recomendamos, a leitura do artigo de Lee (2026), para uma melhor compreensão, além do próprio praticar, a fim de vivenciar os exercícios.

conduzir os alunos e alunas, por esse mesmo caminho. Parar um pouco e dar aquela respirada. Transmutar.

A rotina pedagógica faz com que a gente se acomode ali, tendo que “passar” ou transmitir, ou ainda mediar, todos aqueles conteúdos na lousa e no caderno, muitas vezes não percebemos que aquela criança está ali, não só há 50 minutos sentada, na cadeira, parada, olhando nuca a nuca, mas há horas. Levantar, andar pelos corredores, entre as mesas sob o subterfúgio de ir apontar o lápis, pegar uma borracha emprestada ou perguntar algo indo até a mesa da professora, não é porque ela não quer ouvir a aula, fazer a atividade ou seguir um comando, mas sim a necessidade corporal que ela tem de movimento - ainda mais se tratando de uma escola integral - e isso, na palavras dessa professora, começou a notar, principalmente nos menores, por isso, passou a pedir para que levantassem até o armário, a fim de pegar o caderno. Compreender e aceitar essa necessidade deles também, vendo que não está relacionado diretamente ao fato da indisciplina, quanto, na verdade, aquele corpo está cansado de estar ali. O dito “tédio” pelos alunos. Entediado; “exercitar o discernimento,” (Patzdorf, 2026).

Um professor disse que geralmente fica sentado durante suas aulas e não notou nenhum impacto ao seu fazer pedagógico, porém, afirmou que precisaria todo dia - talvez seria demais -, mas umas 3 ou 4 vezes na semana, o que seria bem interessante. Se fizesse com os alunos seria bom, de repente, uma intervenção durante a aula, por exemplo, reservar 2 ou 3 minutos da aula para fazer uma prática, indo ao encontro do que a outra professora já passou a fazer (ao pedir que os e as estudantes levantessem para pegar os cadernos do armário).

Outro professor disse que faz muitas atividades, como judô e pilates, por isso não notou mudanças no seu fazer pedagógico, já que não colocou em prática a vivência diante da rotina bem movimentada. Outra afirmou que mesmo tendo uma vida agitada, a prática permitiu por meio da respiração, pensar sobre a prática pedagógica, parar e não sair fazendo - pausar, respirar e seguir em frente.

Um participante diz, em relação às contribuições para a vida pessoal, reconhece ter a mente bem agitada e, por isso, achou muito bom e, coincidentemente ou não, interessou-se e buscou a prática de *aikido*, buscando relaxar e melhorar a ansiedade. Outro disse que reconheceu ser uma cultura que conecta a gente com a gente mesmo. Acrescentou que, às vezes, achamos que precisamos dormir para repor as energias, na verdade, não, assim, essa vivência (da prática) trouxe essa questão sobre meditar, olhar para si, para essa cultura, relaxar, entender o corpo, os pontos do corpo. Ouvir o silêncio em grupo.

Uma professora disse que, quando comentei sobre a proposta de fazermos práticas corporais durante o HPC, seu principal desejo era mais interno do que externo, porque ela fez uma analogia com a bexiga cheia sendo necessário por vezes dar uma “esvaziada”, ficar mais maleável, porque é a necessidade de hoje.

A gente sempre movimentava-se fisicamente, ficamos falando durante a aula e, por isso, precisamos de algo psicológico, mental para acalmar dentro da gente, tem que ser interno - “É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus “entulhos” interiores.”. (Barbier, 2018, p. 97)

Para ela, todos os HPCs que fizemos uma prática, os professores fluíram, riram mais, até diante de assuntos um tanto estressantes, foram levados, como ela disse, de boa fé; os dias que não fizemos, já vínhamos “com os dois pés no peito, sabe?”. Na opinião dela, tem que ser perpétuo, um hábito, durante todos os horários formativos, porque já é algo estressante ao final do dia, principalmente, àqueles que iniciam o turno pela manhã e ficam na escola o dia todo. Se conseguíssemos fazer um momento de relaxamento, antes de iniciar, seria maravilhoso! Esgarçar o espaço-tempo.

Outro professor disse que a vivência o fez lembrar sobre a importância de tentar colocar em prática, se forçar a ter essa lembrança, porque a gente fica naquela loucura do automático. Vamos relaxar, alongar e não viver o tempo todo na correria. Outro, já em seus relatos, indicou que isso ajudaria a aliviar qualquer movimento que vamos abaixar, por exemplo, evitando sentir mal ou tontura. Disse que em um dos dias estava meio “tonto” (atordoado), sentiu tontura, mas não compartilhou, embora tínhamos total espaço para essa abertura, complementou que, às vezes, você se limita não fazendo o exercício por completo, por causa dessa limitação, mas tinha certeza que, se treinasse, daria, ou seja, não se sentiu receoso ou impossibilitado de tentar. Teimar.

Um professor disse que a vivência suscitou o que não paramos para pensar, porque fazemos aquela prática e vamos embora mais relaxados, o que vai afetar o nosso bem-estar familiar, porque se você chega em casa mais tranquilo, mais relaxado, é bom. Outra professora disse que aprendeu mais sobre as partes do corpo, respirar, meditar, sobre o diafragma, e ficou pesquisando depois, até comentou no ambiente familiar. Cruzar fronteiras.

A maioria dos professores disseram gostar da ideia de ter a vivência em outros momentos, especialmente, ao final do dia, porque é importante para relaxar um pouco a mente, mas no período, durante o expediente seria bom, visando àquela renovada e retomada ao trabalho. Poderia fazer mais vezes na formação docente, como já dito, um hábito, uma vez que a escola precisa, porque é um ambiente muito estressante e “pesado”. É um lugar que “tira muito a energia”, quando a gente faz essas propostas é para o cuidado com o professor, ele precisa ter esse tempo e a gente é engolido pela rotina. Olhar mais para gente e ter mais propostas deste tipo. Admirar o processo; contemplar.

Cogitou-se uma adaptação disso para as crianças, parar a aula de vez em quando e inserir um movimento ali, independente da disciplina, levantar ou

alongar, até mesmo, após uma avaliação de repente, porque os alunos ficam muito tempo sentados e concentrados. Isso poderia ser uma prática nas escolas, pelo menos uma vez por semana, início ou término da semana, seria interessante. Durante o HPC é positivo, às vezes, esses 10 ou 15 minutos, entendido aqui do ponto de vista de gerar fluxo para a presença desautomatizada nas tarefas rotineiras. Meditar na ação.

Portanto, essas breves interrupções ou momentos curtos de descanso seriam um jeito de fluir e fruir o corpo e, conseqüentemente, enriquecer as subjetividades que, atualmente, não só estão empobrecidas como também desacreditadas. Para a perspectiva foucaultiana, seria o:

“Corpo utópico”, ou melhor, corpo “heterotópico”, capaz de aparecer sob diferentes formas, de “irrealizar” seu tempo e seu espaço, de transfigurar seus mundos. As máscaras, as tatuagens, a maquiagem, mas também as drogas e os transe, os rituais e as artes do corpo em geral, das danças ancestrais às performances contemporâneas, são expressões dessa capacidade que o corpo possui de metamorfosear-se. O “corpo” está *sempre* em outro lugar, ligado a todos os outros lugares do mundo e, na verdade, está em outro lugar que não o mundo. (Sforzini, 2023, p. 88-89)

O DESCANSO COMO DESAFIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Se o saber não é parte integrante do cuidado, é arrogância e tolice.

(Taddei apud Guzzo, 2026, p. 36)

Tornar presente a presença do corpo está posto como um desafio para a educação contemporânea; também o é para a formação continuada docente. Aquietar-se, por meio da pausa, cultivada pelo descanso, pode ser uma potência ao reverberar no corpo estados diferentes para a criatividade e reinvenção; por um pulsar que tenha na integração corpo-mente um fazer pedagógico mais significativo, quanto às vivências corporais e o cultivo do saber a partir da experiência de si.

Temos que nos sensibilizar a rever o processo educativo como um todo. Vejamos que as implicações manifestam meio que em um efeito dominó: falar de escuta docente para o autocuidado implica em melhorias nas condições da carreira, mas também na diminuição de estudantes por sala de aula, nas escolas públicas; além disso, o investimento em infraestrutura e, conseqüentemente, a oferta de políticas públicas de acompanhamento para uma melhor saúde e bem-estar de professores em exercício.

Fazer da prática das artes corporais, como o *Tai Chi Qi Gong*, pela imaginação, constelação de saberes e novos afetos, um trabalho cotidiano,

persistente e contínuo de cultivo da presença, anti-precarização das sensibilidades, afetos, subjetivações e simbologias do humano. Mais conexão. Seria possível, então, uma antropológica do descanso, quando Sloterdijk (2012) diz sobre ser um processo contínuo de formação as práticas que levam os seres humanos a moldarem-se a si mesmos.

Se a educação é um processo de ensinar e aprender na integralidade do ser, certamente, quem ensina também aprende a olhar para si e buscar uma percepção integrada. A presença é um exercício para uma docência reflexiva. Não é possível que docentes sejam presas fáceis de um trabalho que se ancora unicamente no desenvolvimento intelectual, nos horários de formação, deixando as vivências corporais de fora da cena. Por mais práticas de coletividade e descanso em grupo.

É para modificar o futuro que desejamos como imanência do presente. Se formos capazes de desejar outros modos de educar, outras maneiras de nos relacionar com e na educação; se formos capazes de rascunhar intenções que se movem para arriscar a fazer o novo, a fazer-se de novo; se formos capazes de imaginar como remover o peso paquidêmico da burocracia de nossas instituições, então, grávidas e grávidos deste desejo futuro, acabamos sendo interpelados por um presente que não aceitamos mais. (Carvalho & Gallo, 2022, p. 156-157)

Resistindo à precarização, não é apenas o atendimento e acompanhamento psicológico que falta, mas também, o espaço e tempo para promover atos de cuidado como um hábito constante de parar para desautomatizar a função pedagógica; (re)inventar jeitos de aprender e ensinar; estudar e vivenciar o conhecimento adquirido; desenvolver práticas coletivas para o cuidado do grupo, ambientes e relações; sonhar alto e junto; planejar em conjunto; fazer trocas e partilhas; abrir brechas para o descanso; criar temporalidades outras para habitar afetuosamente a escola de outros jeitos com novos *afetos*. Uma conversadoria pedagógica. Viva. Fruir e fluir a docência. Deixar de existir⁹, para (r)existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

CARVALHO, A. F. de; GALLO, S. **Do Sedentarismo ao Nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

⁹ Para ampliar essa reflexão e vivência, convidamos a leitura do artigo “Procedimentos para deixar de existir” do artista, educador e pesquisador do corpo Danilo Patzdorf (apud Guzzo, 2026).

CASTRO, Manuel Antônio de. “Amar e ser”. In: ____ **Arte: o humano e o destino**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2011, p. 319.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

FOUCAULT, Michel. “Tecnologias do eu.” In: ____ **Tecnologias do eu e outros textos**. Organização de Luther H. Martin, Huck Gutman e Patrick H. Hutton. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

____ **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GUZZO, Marina. **Práticas de Descanso: gestos menores diante do Antropoceno**. São Paulo: Editora Provisória: Numa Editora, 2026.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019

LEE, Maria Lucia. Pedagogia do Corpo Esquecido. **REVISTA DO CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO** / No 20, abril 2026.

NDIKUNG, Bonaventure S. B. **As artimanhas do cuidado**. São Paulo: GLAC Edições, 2025.

PATZDORF, Danilo. **Como descansar o indescansável?** São Paulo: Editora Trevas, 2026.

SLOTERDIJK, Peter. **Has de cambiar tu vida: sobre antropotécnica**. Tradução de Pedro Madrigal. Valencia: Pre-Textos, 2012.

TZU, Sun. **A arte da guerra**. São Paulo: Editora Penguin-Companhia, 2019. Disponível em: <https://archivepublicdomain.com/files/2026/05/arte-da-guerra.pdf?t=6c75b8ba916a3479f4a2d826f920b42729a14587b3bd363dd990b61bba687f96>. Acesso em: julho de 2026.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: PISTAS DAS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DO EIXO TECNOLÓGICO GESTÃO E NEGÓCIOS

Marcos Sales Bezerra¹

1. INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, a escola é um espaço educacional no qual se espera oferecer aos estudantes a preparação para a sociabilidade e para a vida em sociedade (Brasil, 1988). Além disso, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), por meio de diferentes estudos e métodos desenvolvidos por profissionais da educação em parceria com a comunidade, em distintas práxis pedagógicas e fundamentados em diferentes teorias da aprendizagem, a escola desempenha um papel protagonista no desenvolvimento dos estudantes (Brasil, 1996). Na atualidade, em função de projetos nacionais, como os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais caminhos remetem ao desenvolvimento de competências e habilidades (Brasil, 2017a). Além dessas características, é na escola que os estudantes vivenciam suas primeiras relações com as diferenças, e esses contatos colaboram para a construção de valores e para as primeiras experiências de convivência social.

Ainda a respeito da escola, também podemos dizer que ela pode ser considerada uma instituição burocrática, pois é organizada por normas, princípios e métodos previamente estabelecidos. Nesse sentido, quando associamos à escola algumas dimensões que remetem aos dispositivos institucionais característicos da burocracia, compreendemos que ela organiza seu funcionamento a partir de determinadas dinâmicas, como a definição de funções, a organização do tempo e a adoção de métodos. Por outro lado, é possível afirmar que essas

1 Doutorando em educação pelo PPGE/UFES. Mestre em administração pelo PPGAdm/UFES. Bacharel em administração pela Faculdade de Ciências e Educação do Espírito Santo. Professor da Educação Básica. O presente trabalho foi realizado com apoio da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0152-7037>. E-mail: mbezerra.adm@gmail.com.

características não são fixas, mas se modificam em razão do contexto social em que a escola está inserida. Desse modo, além de ser uma instituição complexa, para alcançar os objetivos estabelecidos pela legislação brasileira, ela também possui autonomia relativa para definir seu percurso, como na elaboração de projetos e ações pedagógicas, atualmente orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, para cumprir sua missão, essa instituição não pode desconsiderar os preceitos legais e socioculturais que orientam sua atuação.

Frente a esse cenário, destaca-se a importância do trabalho conjunto entre os diferentes profissionais da educação, bem como da participação da comunidade escolar. Por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), essa comunidade constrói seus valores e, quando elaborado de forma participativa, o documento constitui um dos principais instrumentos da gestão democrática (Oliveira, 2011). Compreende-se, assim, que a escola é um espaço amplo e diverso, marcado pela incorporação de novos conceitos, disciplinas, conteúdos e paradigmas com os quais o corpo docente, a equipe pedagógica e a relação entre escola e família precisam se familiarizar, sem perder de vista os conhecimentos específicos de cada área (Libâneo, 1990). Na atualidade, entre esses novos paradigmas, destaca-se a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem e seus impactos sobre a escola.

Nesse contexto, voltamos o olhar para um dos principais efeitos, ou, mais precisamente, um dos principais desafios, da inserção das TIC na escola: compreender como essas tecnologias se articulam a outras questões, como sua presença na formação continuada dos profissionais da educação, especialmente dos professores, e sua relação com o debate acerca das competências mobilizadas por esses profissionais em sua prática cotidiana. Sobre esse tema, diferentes estudos que buscam compreender o fenômeno das TIC têm como referência as experiências de professores que atuam na modalidade de Educação a Distância (EaD). Essas pesquisas apresentam distintas estratégias e experiências de inserção das TIC no trabalho docente desenvolvido nessa modalidade (Batista, 2002; Belloni, 1999; García, 2000; Lobo, 2000; Preti, 2003). Entretanto, ainda permanecem algumas indagações, por exemplo: como essas tecnologias operam nas práxis educacionais? E, no que se refere ao uso das competências docentes, de que maneira elas são percebidas e mobilizadas?

Diante desse desafio, o objetivo deste texto é produzir uma problematização teórica acerca dessa segunda, envolta sobre a atuação do professor da Educação Básica, mais especificamente das competências do docente que atua na Educação Profissional, nos cursos do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios. Com foco nas políticas educacionais relacionadas à modalidade EaD, embora não se restrinja

a elas, este estudo busca articular a importância dessa modalidade com alguns elementos constitutivos das competências requeridas desse profissional. Este texto justifica-se porque, no panorama da EaD brasileira, os cursos do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios, entre eles Administração, Gestão Pública e demais cursos tecnológicos da área, concentram 29,3% das matrículas nessa modalidade (ABED, 2016). Assim, diante da expressiva representatividade desse público, torna-se pertinente ampliar as discussões que problematizem a atuação e o trabalho formativo dos profissionais que atuam nesse eixo tecnológico. Para isso, o texto está organizado da seguinte maneira: além desta introdução, a seção II apresenta alguns conceitos fundamentais para a compreensão da Educação a Distância; a seção III discute competências relacionadas à atuação docente na modalidade EaD; por fim, a seção IV apresenta as considerações finais.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção tem como objetivo apresentar uma breve revisão da literatura contemporânea a respeito da modalidade de Educação a Distância (EaD), tendo como foco os desafios do contexto brasileiro. Para isso, apresenta alguns conceitos produzidos por estudos que abordam a temática EaD e, em seguida, traça, de forma introdutória, um breve panorama dos impactos dessa discussão sobre a atuação dos profissionais da EaD, especificamente a atuação do professor que trabalha na Educação Profissional e Tecnológica, no Eixo Tecnológico Gestão e Negócios. Ainda no período investigado, abre-se um parêntese necessário para registrar alguns aspectos históricos que continuam influenciando certa organização da Educação Básica. Em outras palavras, destacam-se questões que atravessam diferentes modalidades de ensino e que permanecem atuais, por exemplo, as reivindicações em defesa de melhores condições de trabalho para os profissionais da educação.

2.1 Educação a Distância (EaD): breves conceitos e definições

Em alguns estudos teóricos da área de Educação, as linguagens empregadas são bastante similares. Desse modo, desenvolver discussões teóricas e práticas nesta área é ingressar num campo polissêmico, é envolver-se em conceituações e práticas diferenciadas com linguagens semelhantes, mas em profundidade bastante diferentes. Por exemplo, quando nos atentamos a refletir a respeito dos “conceitos”, sejam eles: educação a distância (EaD), formação gerencial e ensino, embora sejam termos compartilhados pelo senso comum como exercícios similares, defrontam-se com origens, desafios e práticas completamente distintas em campo teórico. No contexto ontológico da área de

administração, por exemplo, a origem desta reflexão pode ser pensada como: “[...] os termos formação, educação, qualificação, requalificação, capacitação ganham complexidade e novos significados em consequência da nova realidade produtiva e organizacional do trabalho e dos diversos discursos e das ideologias geradas sobre a questão da formação no contexto das grandes transformações” (Frigotto, 1998, p. 103).

Partindo dessa explicação, o emprego desses conceitos é entendido nesta reflexão da seguinte maneira. Como explica outro autor, Moran (2010, p. 10) afirma que “a educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e estudantes separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos por meio de tecnologias da comunicação”. Os apontamentos de Maturana e Rezepka (2008) dizem que “formação gerencial” se relaciona com o desenvolvimento da pessoa como um recurso operacional, para que possam criar e ser criadoras com outros nos espaços do trabalho, sendo um fundamento do processo educativo. E entendemos, assim como Preti (1996; 2003), que “ensino” representa instrução, reprodução, socialização da informação, transmissão de conhecimento. Assim, quando falamos de conceitos, é importante que a ênfase também recaia na problematização do aparato institucional e tecnológico em que determinado local de conhecimentos seja transmitido e assimilado pelo estudante. Portanto, os conceitos são importantes, mas também os locais aos quais eles operam.

Com essa problematização, argumentamos que, embora os conceitos partam de lugares diferentes, eles não possuem bases compartilhadas, porém alguns dos seus usos e dos termos no cotidiano se complementam. Nessa perspectiva, pensar em “ensino” é construir algo intencionalmente preparado, sendo somado e inserido num lugar, este podendo ser localizado na “plataforma EaD” ou “ambiente virtual de aprendizagem”, conhecido popularmente como “Plataforma AVA”, e posteriormente compartilhado com o estudante. No contexto do Estado, sejam nas instituições de ensino, as instituições de ensino superior (IES) privadas, destacam-se aqueles ofertados pelas chamadas Escolas de Governo (EG), elas são instituições financiadas por recursos públicos, e mais, elas são destinadas ao desenvolvimento operacional, tático e estratégico do próprio Estado, seja por essas escolas aderirem, seja pela modalidade EaD ou presencial, a discussão da formação gerencial. Desta maneira, quando falamos de modalidade EaD nas instituições públicas e privadas, existe um processo “quase” linear para que ocorra a implementação da EaD e o seu processo.

No Brasil, a EaD pode ser percebida como uma política que se acende historicamente, se embasa inicialmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em

específico, nos seus artigos números 32, 47, 80 e 87 (Brasil, 1996). Em seguida, pela regulamentação dada pelo Decreto n. 5.622, que estabelecerá normas para sua oferta em todas as modalidades, serão criadas novas atribuições das competências institucionais de cada Instituição de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2005). Em 2006, pela criação do Decreto n. 5.800 de 8 de junho, a finalidade será expandir o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). E, a partir de 2017, há uma série de movimentações legais a respeito dessa política. Aqui, destacamos duas relacionadas a esta discussão: i) em 2017, o Decreto n. 9.057, que cria o Programa Nacional de Administração Pública (PNAP), destinado à formação de gestão, em nível de pós-graduação lato sensu; ii) em 2019, a Normativa n. 2.117, que autoriza, na educação superior das IES públicas, oferecer até o limite de 40% da carga horária dos seus cursos presenciais em EaD, com exceção para o curso de medicina. Portanto, como se observa, ao longo do tempo, a modalidade EaD ganhou mais espaço no cenário educacional (Brasil, 2019).

Conforme os estudos de Vianney (2008), a experiência nacional demonstra que ainda possuímos muitas perguntas no que se refere à natureza da EaD, por exemplo: em âmbito educacional, a EaD se caracteriza por (modalidade ou metodologia)? É institucional (política ou projeto?). Se esses fatores causam preocupação, indicadores do cenário atual refletem que a EaD expande a cada ano, conquistando estudantes interessados pela modalidade EaD. Por outro lado, refletida nos dados, há uma tendência de incluir cada vez mais a EaD no processo educativo. Por exemplo, em termos numéricos, o Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil – Censo EAD.BR/2016, com dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) importados entre os anos de 2010 a 2016, revela que a região Sul e Sudeste concentra 56% das instituições que ofertam cursos de EaD, e que, as IES privadas são responsáveis por 65% dessa oferta, em contraste com 44% das IES públicas.

Em outros dados, ainda se observou um crescimento das IES privadas, entre o intervalo analisado (2011-2015), de 51%, o que resultou em 2015, no número de matrículas totais, 91% dos estudantes estarem nas IES privadas. Neste panorama, em nossa discussão, os cursos de graduação da área do grande eixo gestão e negócios totalizam 29,3% das matrículas, em cursos como: Administração, Processos Gerenciais, Logística e/ou Gestão Pública (EAD.BR, 2016). E ainda, reitera-se apontar nessa discussão que, a EaD conquistou estudantes com diferentes interesses pelo aprendizado (Censo EAD.BR, 2016) e se expande com cerca de 2 milhões de estudantes matriculados em 2019 (INEP, 2019). Portanto, é possível dizer que a EaD é um movimento para ficar, e cabe as instituições adequarem a essa nova realidade. E mais, em termos de

representação, as instituições privadas, mesmo tendo a sua organização tuteladas pelo Estado, elas operam como um referencial quando falamos da modalidade EaD.

Diante de tal cenário, retomamos o que destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a respeito da EaD. Em seu art. 80, ela é taxativa, ou seja, ela descreve os alicerces iniciais da política, sendo: estabelecer o Incentivo ao desenvolvimento; e à veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e níveis educacionais. Quando retomamos a política de regulamentação dada pelo Decreto n. 5.622/2005, iremos notar que ela estabelecerá normas para a oferta da EaD em todas as modalidades de ensino, assim como atribuições de competências institucionais. E mais, iremos apreender que curiosamente essa política expressa um paradigma de pensamento educacional, ou seja, ao que parece ela reforça um olhar estratégico, ele condicionando o uso dessa modalidade. Esse pensamento é percebido porque o Estado menciona preocupações em dois eixos para o uso desta política: (a) formação inicial e continuada de professores e (b) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância (Brasil, 2005).

Embora percebemos os avanços e interesses do Estado para com a EaD, alguns estudos apresentarem algumas problemáticas que giram em torno das condições de trabalho dos profissionais da educação a distância, dentre tantos destaca-se a precarização do trabalho na modalidade, a citar, a contratação de forma frágil dos profissionais (Arruda; Arruda, 2015); e descontinuidade das ações na EaD (Kenski, 2002; Maturana; Rezepka, 2008). Nesse cenário, nota-se que, em desconformidade com a própria ideia de futuro que propõe a modalidade EaD, ao que parece, a respeito do trabalho dos profissionais da modalidade, as instituições decidem voltar para trás, ou seja, mesmo sendo necessária a atuação do professor altamente qualificado, atuando na mediação do conhecimento por meio de tecnologias em suas ações diárias, também é refletido nesta modalidade os efeitos perversos do processo de mercantilização do trabalho.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir do levantamento e de uma breve conceituação verificou-se que a atuação do professor na EaD destinado à formação de gestão, em termos amplos, requer usos de competências técnicas, pedagógicas e comportamentais. Neste trabalho, ao falar de competências, vale introduzir algumas críticas a respeito do conceito e reconhecer algumas problemáticas estruturantes, por exemplo, as questões relacionadas a gênero, cor/raça e social. Contudo, face as limitações do texto, entendemos que o professor do eixo gestão e negócios precisa

assumir as seguintes dimensões: a) pedagógica; b) tecnológica; c) didática; d) comunicação, cada uma delas remetem ao apoio para o exercício do profissional que atua na EaD (Rodriguez, 1993). Assim, com base em Rodriguez (1993), refletimos que articular às diferentes competências são pistas para autonomia do trabalho docente. Desse modo, articularemos algumas reflexões a respeito das quatro categorias analíticas emprestadas pelas dimensões trazidas por Rodriguez (1993). Apesar desse texto fazer menção aos profissionais da EaD, aqui destinamos o nosso foco na atuação do professor destinado à formação de gestão, as entendendo como competências necessárias para a atuação do professor do eixo Gestão e Negócios.

3.1 Competências da EaD e pistas para os professores do eixo Gestão e Negócios

De forma ampla, quando se fala em competência na modalidade EaD, nos deparamos frente ao discurso que interliga formação acadêmica e experiência profissional, ou seja, falamos também naquelas ações que, em função da atividade profissional, são requeridas aos profissionais da EaD. Diante dos novos paradigmas em que os cursos da modalidade EaD estão inseridos, é exigido do professor que ele tenha elementos essenciais para o trabalho. No que se refere a formação acadêmica, em termos amplos, chamamos atenção para a alta especialização que é exigida aos profissionais que atuam nas equipes multidisciplinares dos projetos pedagógicos. Nesse cenário, é exigido desses professores uma certa expertise não somente informação a respeito do conteúdo teórico discutido, mas também quando discorremos para a técnicas utilizadas, por exemplo, frente aos usos dos recursos informatizados, do manejo dos dispositivos que são utilizados para o acesso, comunicação e outros, em específico diante do uso da sala de aula virtual, conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Em específico para a atuação do professor na EaD, a competência é tida como um referencial acoplado à formação. Contudo, estudos apontam que, dentre tantas competências, essa formação acadêmica é apenas umas das necessárias (Kenski, 2002; Maturana; Rezepka; 2008). Aqui, argumentamos que, em função dos acontecimentos vivido pelo professor são exigidas outras. Quando analisamos os documentos institucionais das instituições públicas de ensino superior, a competência dos professores da EaD, em específico aos professores da área de Administração, verificamos que todos os profissionais que atuam nessa modalidade necessariamente possuem formação superior. Outra característica é que, em regra, os certames de seleção exigem dos candidatos o diploma de nível superior na área do curso ou área correlata e, preferencialmente,

título de especialista, mestre ou doutor. E mais, em alguns casos, ainda é exigida do candidato experiência mínima de 1 (um) ano no magistério superior (Brasil, 2026). Esse requisito mínimo é uma realidade organizada pelo MEC e seguida por diferentes instituições de ensino superior. Ou seja, quando olhamos os termos e exigências do mercado de trabalho brasileiro, é possível dizer que, a escolaridade exigida para a atuação dos professores nessa modalidade é elevada.

Em outra análise, verificamos que para a atuação do professor na modalidade EaD, a literatura menciona que outras características são imprescindíveis, a exemplo, um autor cita que as seguintes dimensões são necessárias, sendo: a) pedagógica; b) tecnológica; c) didática; d) comunicação (Rodriguez, 1993). Aqui, pegamos emprestado estas dimensões, as entendendo neste trabalho também como competências. Ou seja, o reconhecimento da modalidade e abrangência territorial, exige da atuação do professor. Assim, verificamos que diante dos saltos tecnológicos a atuação do professor na modalidade segue atrelada a gestão de um conjunto de competências. E mais, elas se relacionam fortemente com um certo equilíbrio dessas competências que, a depender do público e engenharia pedagógica, o professor dos cursos de EaD precisam operar para melhor performance do seu ofício.

Nesta texto, em termos amplos, quando Rodriguez (1993) discute a respeito da *competência pedagógica*, refere-se à capacidade de interação entre conteúdos e materiais didáticos; possuir uma certa astúcia na orientação, acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes; a *didática*: possuir conhecimento dos conteúdos a serem ministrados no curso e proposição e supervisão de atividades práticas, que completem os conhecimentos teóricos do curso; a *tecnológica*: possuir domínio básico das Tecnologias Digitais e Informação e Comunicação (TIC's); disposição para a inovação educacional; e *competência comunicativa*: estimular a autonomia dos estudantes e promover a interação da turma (Rodriguez, 1993).

Com base nesse autor, verifica-se que, na prática, existem muitos desafios; por exemplo, o desafio do professor que atua na área de Social Aplicada à Administração na EaD é demandado, em especial, pela *competência didática*. Para explicar, esse desafio caracteriza-se pelo exercício de habilidades advindas de aspectos particulares que o professor perceberá após o primeiro encontro presencial, nas demais interações presenciais, e/ou momentos aonde a performance exige uma didática virtual com os estudantes. Logo, é importante destacar que mesmo sendo os cursos da modalidade EaD dados pelos usos da interatividade assíncrona e/ou dados de modo remoto, ou seja, baseado na flexibilidade: os conteúdos ficam gravados para o estudante acessar quando puder; e/ou dado por uma aula ou reunião online realizada em tempo real respectivamente, a relação da atuação *in loco da didática* é de grande importância

para o desenvolvimento dessa competência. No caso mais concreto, citamos o exemplo da familiaridade dos estudantes com os recursos utilizados pelo professor para o alcance dos objetivos do curso.

Quando se refere a desafios pela *competência tecnológica*, Rodriguez (1993) refere-se a prática de conhecer, e mais, de explorar as funcionalidades das ferramentas operacionais para o seu ofício, a exemplo os usos das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem, que é comumente entendido como uma espécie de “sala de aula” virtual. E mais, ainda sobre esta competência o autor cita os desafios do professor diante do domínio básico das TIC’s; tendo como característica desse professor o estar sempre disposto a inovação e qualificação educacional. Para esta competência, os estudantes percebem essa competência quando inserem suas tarefas, fazem atividades, realizam leituras de conteúdo específicas, iniciam sua interação no fórum de notícias e outras possibilidades de interação, sendo todas elas cumpridas atentamente por esse professor.

No aspecto da *competência da comunicação*, articulamos que ela pode ser explicada pela maneira como a troca de informações entre os estudantes, professor e demais membros da equipe multidisciplinar ocorrem, sejam elas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e no trabalho da equipe. O autor argumenta que ele é indispensável durante toda a atuação, em especial quando essa comunicação é movida a acontecer de maneira bilateral, de modo assertivo e afetivo junto aos estudantes (Rodriguez, 1993). Ainda, é possível dizer que ela se trata do estímulo e autonomia aos estudantes promovendo a interação da turma, saber se comunicar e como se comunicar (Rodriguez, 1993). Nesse sentido, habilidades que alcancem a competência da comunicação são um desafio aos professores, em especial, quando não é realizado uma avaliação diagnóstica para apreender um certo perfil da turma para com a experiência dessa modalidade.

É necessário insistir na ideia de que a inserção das TICs não irá substituir a atuação do professor na educação formal, nem até mesmo na atuação do professor no ofício da modalidade que se aproxima o ensino presencial, muito pelo contrário, as TICs irão auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e, junto disso, tomamos a comunicação como um elemento essencial. A utilização adequada das competências descritas acima irá trazer evidências singulares, como: compreender o ritmo de cada estudante; propor ideias na leitura e interpretação de algum material didático; auxiliar o estudante no domínio de técnicas de algum recurso tecnológico, entre outras. Os novos paradigmas colaboram também para a democratização do acesso à educação formal, em especial à educação superior. Tendo em vista estas reflexões, entende-se que mais sempre é mais. Com os devidos acompanhamentos e políticas adequadas, as possibilidades com os usos da EaD são amplas e possíveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste texto foi cumprir um objetivo: produzir uma problematização teórica acerca da atuação do professor na modalidade de Educação a Distância (EaD), mais especificamente problematizar as competências do docente que atua na Educação Profissional, nos cursos do Eixo Tecnológico Gestão e Negócios. Esse objetivo foi alcançado em dois momentos. No primeiro, por meio de uma breve revisão da literatura, desenvolveu-se a fundamentação teórica do estudo. No segundo, a partir da problematização das competências docentes, analisou-se e discutiu-se o ofício do professor da modalidade de Educação a Distância que atua na Educação Profissional no Eixo Tecnológico Gestão e Negócios. Desse modo, ambos os momentos evidenciam que a modalidade EaD constitui uma realidade consolidada, regulamentada pelo Estado, mas predominantemente ofertada pelo setor privado. Além disso, no que se refere à atuação do professor da área de Gestão na modalidade EaD, é possível concluir que essa atividade apresenta avanços importantes no processo de ensino e aprendizagem, essenciais à formação gerencial, como a crescente exigência de qualificação profissional. Entretanto, no que diz respeito às condições de trabalho, observa-se a necessidade de ampliar a autonomia docente nos processos de tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Censo EAD.BR 2016: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 5 jul. 2026.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 321–338, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000300321&script=sci_arttext. Acesso em: 5 jul. 2026.

AZEVEDO, Adriana Barroso de; SATHLER, Luciano (org.). **Orientação didático-pedagógica em cursos à distância**. 1. ed. São Bernardo do Campo: Editora da Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

BATISTA, Wellington Batista. Educação a distância e o refinamento da exclusão social. **Revista Conecta**, n. 4, fev. 2002. Disponível em: <http://www.conecta.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 5.800*, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117**, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GARCÍA, Walter. A regulamentação da educação a distância no contexto educacional brasileiro. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância:** construindo significados. Brasília: Plano; Cuiabá: NEAD/UFMT, 2000.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2018:** notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 5 jul. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. O desafio da educação a distância no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 1–13, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LOBO, Francisco José Silveira Lobo. **Educação a distância: regulamentação**. Brasília, DF: Plano; Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 2000. Disponível em: <http://www.intelect.net/portugues>. Acesso em: 10 abr. 2026.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. 2010. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 11 abr. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli (org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PRETI, Oreste. A formação do professor na modalidade a distância: (des) construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 202, p. 26–39, set./dez. 2003.

PRETI, Oreste. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: EdUFMT; NEAD, 1996. p. 25–32.

RODRÍGUEZ, Eustaquio Martín *et al.* La investigación sobre educación a distancia en el ámbito iberoamericano: sus características, avances y retos. **RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 6, n. 1, p. 7–26, 1993.

VIANNEY, João. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@ – Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 5, n. 17, jul. 2008. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n17/index1.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.

FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E HABILIDADES PREDITORAS

Camille Bertha Stülpe¹

Jordana Wruck Timm²

INTRODUÇÃO

A fonoaudiologia é uma ciência que se ocupa da comunicação humana, considerando todas as suas esferas, atuando em pesquisas, ações de prevenção e promoção de saúde, avaliação e terapias fonoaudiológicas nas áreas de linguagem oral e escrita, voz e audição (BRASIL, 1981). Atualmente, a fonoaudiologia se subdivide em quinze especialidades: audição, motricidade orofacial, linguagem, voz, saúde coletiva, disfagia, fonoaudiologia educacional, gerontologia, fonoaudiologia neurofuncional, neuropsicologia, fonoaudiologia do trabalho, fluência, perícia, fonoaudiologia hospitalar e otoneurologia.

A fonoaudiologia educacional se volta à prevenção e promoção de saúde no ambiente escolar, sendo a atuação em ambientes formais diretamente relacionados à promoção nos âmbitos da linguagem e aprendizagem (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2024).

De acordo com Silva (2004), a alfabetização é um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para o uso da leitura e da escrita, desenvolvendo o pensar e assimilar o que está escrito. Considera-se, a alfabetização um processo interdisciplinar, que envolve, entre elas, as ciências da pedagogia, fonoaudiologia, linguística e neurociências (BRASIL, 2021).

Considerando a interdisciplinaridade da alfabetização e a atuação da fonoaudiologia educacional, objetiva-se reforçar, por meio das pesquisas existentes relacionando ambos conceitos, a importância do trabalho da fonoaudiologia na alfabetização.

1 Fonoaudióloga, Mestranda em educação/URI. a110564@uri.edu.br.

2 Doutora em Educação. Possui Pós-Doutorado em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). jordanawruck@hotmail.com.

Para tal realização, foi realizada uma busca com os descritores “alfabetização and fonoaudiologia educacional” na Scientific Electronic Library Online - SciELO Brasil, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES. Os resultados foram selecionados, de acordo com o título, palavras-chave e resumos, posteriormente classificados e analisados de acordo com a área do conhecimento. Por fim, os resultados relacionados com bases teóricas pertinentes ao tema.

A escolha dos descritores se deu devido ao tema da presente pesquisa, “fonoaudiologia” foi empregado no lugar de fonoaudiologia educacional, mas não retornou resultados.

Enfatiza-se a importância deste estudo ao relacionar a atuação da fonoaudiologia educacional com o processo de alfabetização, promovendo o bom desenvolvimento e prevenindo dificuldades maiores. Acredita-se que os achados bibliográficos são de suma importância para que este profissional se faça presente na realidade educacional.

RESULTADOS

A pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES não retornou nenhum resultado. A pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES retornou três resultados e na SciELO também retornou três resultados. Totalizando seis resultados, contudo, dois foram desconsiderados por serem repetidos, resultado em quatro artigos. Considerando o baixo número de resultados, todos foram analisados.

Os artigos são datados entre 2012 e 2022, os descritores utilizados foram: Fonoaudiologia; Promoção da Saúde; Professor; Linguagem Infantil; Leitura; Aprendizagem; Educação baseada em competências; Alfabetização; Educação Infantil; Escrita; Educação; Linguagem.

Os artigos encontrados foram: Oliveira e Natal (2012) no Portal de Periódicos da CAPES, Berberian *et al.*, (2013) e Côrrea, Machado e Hage (2018) encontrados em ambas as bases de dados e Damasceno *et al.*, (2022) encontrado na SciELO. Suas sínteses mostram-se a seguir:

O artigo de Oliveira e Natal (2012) teve como objetivo descrever uma proposta de contribuição de ações de promoção de saúde em Fonoaudiologia Educacional para o desenvolvimento da linguagem escrita. O trabalho foi realizado por meio de um questionário com professores a respeito do desenvolvimento da linguagem escrita e fatores que favorecem ou dificultam o mesmo. Como resultado, verificou-se a carência de conhecimentos acerca do processo de alfabetização por parte dos professores participantes.

Berberian *et al.*, (2013) objetivaram analisar o conhecimento dos professores a respeito das concepções de escrita e letramento por meio de um

questionário. Como resultados, não foram observadas diferenças significantes entre o conhecimento dos professores acerca da linguagem escrita, letramento, alfabetização e dos motivos para a incorporação do conceito de letramento no sistema educacional, além do período de formação no magistério. Pode-se concluir que o estudo oferece subsídios para a atuação da Fonoaudiologia Educacional que objetivem a socialização de conhecimentos e a promoção do letramento.

Côrrea, Machado e Hage (2018) teve como objetivo examinar as competências iniciais em crianças em processo de alfabetização e as relações com o nível de escrita que apresentam. O estudo foi realizado com 70 estudantes de seis anos de idade, alunos do primeiro ano do ensino fundamental, estes que realizaram avaliações padronizadas para as competências iniciais de leitura e escrita e para a classificação do nível da escrita. Como resultado, apresentaram nível satisfatório nas pré-competências para leitura e escrita e nível silábico com valor sonoro. Foi considerado também que crianças com melhores esquemas corporais de orientação espaço temporal apresentaram melhores níveis de escrita. Destacou-se que a identificação de competências necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita pode potencializar o desenvolvimento da leitura e escrita.

Damasceno *et al.*, (2022) objetivou elaborar e investigar o efeito de um programa de habilidades cognitivo-linguísticas preditoras da decodificação leitora. A pesquisa envolveu 124 crianças, sendo metade delas, grupo pesquisa e metade grupo controle. O grupo pesquisa participou de um programa, com tarefas de estimulação à discriminação auditiva, conhecimento morfofossintático, acesso fonológico ao léxico mental, consciência fonológica, conhecimento do código escrito, fluência leitora e ao vocabulário visual de palavras, em dez sessões coletivas que visaram o desenvolvimento da decodificação e o reconhecimento automático de palavras. O estudo demonstrou promover a fluência leitora e incrementos nas habilidades de discriminação auditiva, consciência fonológica e a automaticidade leitora.

DESENVOLVIMENTO

A aprendizagem da leitura ocorre após o desenvolvimento da habilidade da fala e por isso é fundamental o bom desenvolvimento oral para o ensino formal da linguagem escrita (WILLIAMS *et al.*, 2021). Maluf, Silva e Madza (2021) compreendem, que é importante, ao longo do processo de alfabetização investigar também a linguagem oral, pois é na oralidade que se fundamenta a escrita alfabética.

Os aspectos de fala, incluindo vocabulário, níveis fonológicos, sintáticos e suprasegmentais da linguagem, envolvendo entonação e prosódia contribuem

para a compreensão e a produção da linguagem, associando-se fortemente ao desenvolvimento cognitivo e linguístico (ZAUCHE *et al.*, 2016).

Maluf, Silva e Madza (2021) consideram que a capacidade de linguagem oral pode ser considerada um guia para a aprendizagem da leitura. É importante reforçar que por mais que seja imprescindível que professores tenham conhecimentos a respeito da linguagem oral, é o fonoaudiólogo o profissional responsável por avaliar e realizar o tratamento em caso de dificuldades apresentadas neste processo.

Se baseado que as crianças em fase de alfabetização têm seis anos de idade ou mais, é importante observar que a nível de linguagem oral, nesta idade, as crianças não devem mais apresentar dificuldades de linguagem oral. De acordo com o trabalho realizado por Alexandre *et al.*, (2020), a faixa etária que engloba dos quatro aos seis anos de idade, a criança: consegue utilizar período simples e compostos, adequa tempos verbais, aos cinco anos e seis meses de idade aprende a falar os encontros consonantais; apresenta léxico em torno de 6.000 palavras, incluindo nomes, verbos e adjetivos, é capaz de usar e compreender os advérbios e preposições de lugar e quantidade, faz perguntas sobre o tempo, descreve objetos ou locais, apresenta habilidades metalinguísticas (define palavras, pergunta o significado delas, identifica e faz rimas), Consegue manter uma narrativa, com mais de um interlocutor e fazer referências a coisas abstratas.

Por sua vez, as habilidades preditoras da alfabetização, de acordo com Lehen, Guaresi e Santo (2026) são: conhecimento alfabético, consciência fonológica, nomeação automática rápida de letras, dígitos, figuras, objetos ou cores, escrita de letras isoladas ou do próprio nome e memória fonológica. Williams *et al.*, (2021), ressaltam que para que a criança seja capaz de adquirir a habilidade da leitura, a criança deverá adquirir uma quantidade de habilidades cognitivas e perceptivo-linguísticas, fundamentais para alcançar o desenvolvimento pleno da leitura e escrita.

Maluf, Silva e Madza (2021), reforçam que o conhecimento das letras, consciência fonológica, memória de trabalho, inferência, vocabulário e compreensão oral são forte preditores da leitura, sendo fundamental para desenvolvê-la ou para potencializar a aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades. A consciência morfológica também é apresentada como precursora da leitura de palavras, fluência e compreensão da leitura.

Observou-se que nos artigos encontrados, não houve relação da linguagem oral com a alfabetização, contudo, há a menção de habilidades necessárias para o desenvolvimento da alfabetização. Oliveira e Natal (2012) reforçam o conhecimento de professores a respeito de fatores que podem influenciar no processo, contudo, não citam que as habilidades preditoras podem ser um deles.

Berberian *et al.*, (2013) reforçam a parceria da Fonoaudiologia Educacional, podendo-se inferir que a atuação deste profissional possa minimizar dificuldades de aprendizagem, também por meio de ações de promoção de habilidades cognitivas. Côrrea, Machado e Hage (2018) e Damasceno *et al.*, (2022) efetivamente avaliaram habilidades em crianças em processo de alfabetização, demonstrando estreita relação entre estas habilidades bem desenvolvidas e o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita.

A consciência fonológica é uma habilidade que permite refletir sobre a segmentação da língua falada em pequenas unidades distintas, uma frase pode ser segmentada em palavras, por sua vez as palavras em sílabas e sílabas em fonemas (MUITANA, AMATO, 2022)

Nunes, Frota e Mousinho (2009) sugerem que é possível realizar ações de treinamento da consciência fonológica no ambiente escolar, como cantar rimas infantis, fazer julgamentos sobre a estrutura sonora das palavras e produção de rimas, envolvendo todas as crianças no período de aprendizagem de leitura e escrita, sendo esta, uma prática fácil que pode ser orientada por fonoaudiólogos.

Williams *et al.*, (2021) sugere que atividades de manipulação de sílabas, identificação de sílabas iniciais e finais, colaboram para o desenvolvimento de habilidades de analisar a composição das palavras, percebendo que diferentes palavras podem compor as mesmas sílabas. Posteriormente, o trabalho com fonemas, começando com vogais, posteriormente consoantes fricativas, demonstrando que diferentes fonemas podem ocupar diferentes posições nas palavras, consequentemente a criança fica preparada para o aprendizado da relação grafema-fonema.

Todas estas habilidades podem ser empregadas em músicas, livros, imagens, brincadeiras sonoras, cantigas de roda, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, quebra-cabeças ou até mesmo brinquedos diversos (WILLIAMS *et al.*, 2021).

Zorzi (2017) destaca que a realização de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas intervirão simultaneamente no vocabulário e aumento do repertório semântico, na memória de trabalho fonológica, na nomeação automática rápida e na consciência fonológica.

Considera-se que o fonoaudiólogo é um profissional habilitado para desenvolver estratégias metafonológicas especializadas colaborando com orientações, discussões e tutorias aos demais profissionais da área educacional. A especialidade em Fonoaudiologia Educacional foi reconhecida pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia no ano de 2010, mesmo sendo um dos campos mais antigos de trabalho da fonoaudiologia.

Observou-se, portanto, que os trabalhos encontrados na pesquisa realizada fazem menção a contribuição das habilidades cognitivo-linguísticas na

aprendizagem, mas não necessariamente enfatizam o trabalho da fonoaudiologia educacional nesta relação. Os artigos também demonstram uma lacuna de tempo importante a ser analisada, nenhum trabalho foi anterior a 2012 e nenhum posterior a 2022, ou seja, quatro trabalhos encontrados com estes descritores em dez anos.

CONCLUSÃO

Os preditores de aprendizagem compreendem um conjunto de habilidades cognitivas subjacentes ao processo formal de leitura e escrita, é fundamental preparar professores para auxiliarem neste processo, ainda na educação infantil, ajudando a construir uma base consolidada para aprendizagens duradouras.

Investir no desenvolvimento da consciência fonológica, conhecimento das letras, linguagem oral, vocabulário, memória fonológica e nomeação rápida é uma estratégia baseada em evidências para promover uma alfabetização mais eficaz e inclusiva.

A atuação da fonoaudiologia educacional pode ainda observar sinais de alerta para possíveis transtornos de aprendizagem, apesar de não se tratar de uma intervenção de caráter clínico ou com objetivos de diagnósticos, a identificação precoce de sinais de risco possibilita a busca pelo diagnóstico e o início imediato da intervenção, o que permite estimular cognitivo linguisticamente as crianças ainda em fase de maior plasticidade cerebral (ANDRADE, ANDRADE, CAPELLINI, 2014). Dessa forma, investir em ações preventivas durante a Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental representa uma estratégia eficaz para promover uma alfabetização mais consistente e equitativa.

Considerando que a atuação da fonoaudiologia educacional também é contemplada com ações de prevenção de saúde, a atuação com preditores da alfabetização se mostra eficaz, mostrando-se ainda com uma importante ferramenta no processo de alfabetização.

Mostra-se desta forma, que apesar de pesquisas citarem a importância do trabalho de estimulação das habilidades preditoras da alfabetização, questões de oralidade não foram contempladas nos resultados da pesquisa. Considerando que a linguagem oral constitui a base para o desenvolvimento da consciência fonológica, da ampliação do vocabulário, da compreensão oral e, conseqüentemente, da aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se imprescindível que futuras investigações e práticas educacionais incorporem essas competências de maneira mais abrangente.

Por fim, reforça-se a necessidade de ampliar a formação inicial e continuada dos professores acerca das habilidades preditoras da alfabetização e do papel da Fonoaudiologia Educacional no contexto escolar. A integração entre educação

e saúde, pautada em ações colaborativas e preventivas, favorece a construção de ambientes escolares mais inclusivos, capazes de identificar precocemente as necessidades dos estudantes e promover intervenções fundamentadas em evidências científicas.

Assim, a atuação da Fonoaudiologia Educacional consolida-se como uma importante aliada no processo de alfabetização, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e para a garantia de uma educação de maior qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Débora de Souza *et al.* Validação de cartilha sobre marcos do desenvolvimento da linguagem na infância. **CEFAC**, v. 20, n. 2. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/8NPRL5Z8L7XdFxXtHR_TphFG/?format=pdf&lang=pt>

ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos, ANDRADE, Paulo Estevão, CAPELLINI, Simone Aparecida. **Modelo de resposta à intervenção RTI – como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem**. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2014.

BERBERIAN, Ana Paula *et al.* Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento. **CEFAC**, v. 15, n. 6. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/Rw9DppCHpxdWJ9k7wwVgHnd/?format=pdf&lang=pt>>

BRASIL, **Lei 6.965, de 09 de dezembro de 1981**. Brasília/DF, 1981. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6965-9-dezembro-1981-356567-normaatualizada-pl.html>>

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Guia - Fonoaudiologia nos contextos educacionais**. 14º colegiado. Brasília. 2024. Disponível em: <https://fonoaudiologia.org.br/wp-content/uploads/2025/01/guia_conteduc_digital.pdf>

CÔRREA, Kelli Cristina do Prado; MACHADO, Maria Aparecida Miranda de Paula; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. Competências iniciais para o processo de alfabetização. **CoDAS**, v. 30, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/codas/a/fgpRCg3j5T9wjngzNcFMMzw/?format=pdf&lang=pt>>

DAMASCENO, Esmeralda Sandra Santos *et al.* Programa de estimulação no ambiente educacional para aprimoramento de habilidades subjacentes à leitura. **Audiology - Communication Research**, v. 27, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/acr/a/6DN6g5S3ZXSPNbCwLqLJN6g/?format=pdf&lang=pt>>

LEHNEN, Clarice Staub; GUARESI, Ronei; SANTO, Edeil Reis do Espírito. O desenvolvimento de preditores de alfabetização na educação infantil: diálogo entre ciência e BNCC. **Lingu@ Nostr@**, v. 14, n. 1. 2026. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/lnostr/article/view/19034/11642>>

MUITANA, Gérson Obede Estevão; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuera. papel da consciência fonológica para a leitura, escrita e matemática em estudos brasileiros e principais instrumentos de avaliação: Uma revisão narrativa. **Distúrbios da Comunicação**, v. 34, n. 2. 2022. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/55697/40173>>

MALUF, Maria Regina, SILVA, Caroline Campos Rodrigues da, MADZA, Elianne, Ciências Cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório Nacional de Alfabetização baseada em evidências (RENABE)**. Brasília, DF: 2021. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe_web.pdf>

NUNES, Cristiane; FROTA, Silvana; MOUSINHO, Renata. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. Revista CEFAC, v. 11, n. 2, p. 207–212, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/KvMBDWxLkkyCzHn8V7m9nBH/?format=pdf&lang=pt>>

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de, NATAL, Rosyane Meyre Pimenta. A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar. **CEFAC**. v.14, n.6. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/ZXmNRMGfFJxqjG57HprzzFH/?format=pdf&lang=pt>>

SILVA, José Barbosa da. (Org.). **Retratos na parede: saberes docentes em educação de jovens e adultos**: teatro, cinema, poesia, música, jornais. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura/Textoarte, 2004.

WILLIAMS, Elizabeth Matilda Oliveira *et al.* Linguagem escrita: o trabalho da fonoaudiologia na educação infantil com as habilidades preditoras da alfabetização. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 6, p. 55212–55227, 2021. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30835/pdf>>

ZAUCHE, L. H.; THUL, T. A.; MAHONEY, A. E. D.; STAPEL-WAX, J. L. Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. **Early Childhood Research Quarterly**, v.36, p.318-333, 2016. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200616300151>>

ZORZI, J.L. **As letras falam**: metodologia para alfabetização-manual de aplicação. Phonics: São Paulo. 2017.

DOCÊNCIA E FONOAUDIOLOGIA, UMA NOVA PARCERIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Camille Bertha Stülp¹

Jordana Wruck Timm²

INTRODUÇÃO

A docência se relaciona às capacidades práticas de agir, falar e de pensar, sendo estes, detentores de (e construtores dos) saberes, são aqueles que constituem novos saberes por meio de suas práticas e da associação dos saberes existentes, logo, docente é um termo que se relaciona à profissão de professor (TARDIF, 2014, SCHUCHTER, LOMBA, 2022).

A formação de professores pode ser considerada aquela que abrange conhecimentos referentes às áreas de atuação, metodologias e práticas do desenvolvimento do trabalho, podendo abranger conhecimentos científicos, mas também reflexões práticas. De acordo com Gatti *et al.*, (2019, p. 32), “uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também”.

Pensando na realidade social, enfatiza-se o trabalho da fonoaudiologia educacional, que tem como objeto de trabalho ações de promoção e prevenção de saúde no âmbito escolar. O Conselho Federal de Fonoaudiologia (2024) estabelece ações que o fonoaudiólogo pode realizar na educação, em que se destacam: definir o perfil, necessidades e prioridades nos âmbitos fonoaudiológicos que podem afetar as condições de saúde e educação; promover ações com profissionais para garantir a flexibilização, adaptação e temporalidade curricular; incentivar a interlocução entre profissionais; promover ações formativas específicas; participar de reuniões pedagógicas e ações de planejamento; identificar e conduzir demandas relativas às dificuldades fonoaudiológicas; realizar ações promotoras da saúde e de aprimoramento das habilidades comunicativas da

1 Fonoaudióloga, Mestranda em educação/URI. a110564@uri.edu.br.

2 Doutora em Educação. Possui Pós-Doutorado em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). jordanawruck@hotmail.com.

equipe; participar de ações de acessibilidade, auxiliar e encaminhar equipes multidisciplinares; apoiar os sistemas de ensino, e as propostas e políticas públicas e privadas; acompanhar os processos de avaliação dos educandos com indicadores de risco ou participantes dos programas de apoio educacional especializado; identificar situações de risco para a saúde auditiva e vocal, além de promover ações de minimizam os efeitos; realizar formações sobre assuntos pertinentes a fonoaudiologia para a comunidade escolar; além de realizar contato e articular com diferentes profissionais envolvidos no cuidado com os educandos.

Com base nas definições de docência, formação de professores e fonoaudiologia, principalmente educacional, levanta-se a problemática: De que forma a fonoaudiologia colabora nos aspectos de formação docente a respeito da sua profissão e valorização?

Como metodologia para responder este questionamento, foi realizada uma pesquisa na Scientific Electronic Library Online (SciELO) com os descritores: “docente” and “fonoaudiologia”. Tais descritores foram escolhidos por sintetizar os objetivos do trabalho. O termo docência foi pesquisado no lugar de docente, mas não foram encontrados resultados. Os trabalhos encontrados, foram classificados de acordo com as áreas do conhecimento, realizada leitura dos achados pertinentes à pesquisa e análise dos resultados, com discussão dos trabalhos selecionados com as referências da fonoaudiologia e da temática formação de professores.

Visa-se, portanto, enfatizar a importância da atuação do fonoaudiólogo nos processos de formação de professores, e também sua contribuição de forma preventiva a respeito de possíveis dificuldades que os professores possam encontrar em sua atuação.

RESULTADOS

Foram encontrados vinte artigos na plataforma SciELO como resultado da pesquisa “docente” and “fonoaudiologia”, um deles foi desconsiderado por ser repetido, somente em outra língua. Destes, seis são datados a partir de 2020 (um em 2024, um em 2022, três em 2021 e um em 2020); dez são entre 2010 e 2019 (dois em 2017, dois em 2016, um em 2015, um em 2014, dois em 2012, um em 2011 e um em 2010), os outros três trabalhos são anteriores a 2010 (um em 2009, um em 2007 e um em 2005).

Quanto às palavras-chave mais encontradas, destacou-se fonoaudiologia, docente, voz, formação de professores, promoção de saúde. Apesar das principais palavras-chave estarem diretamente relacionadas com o proposto neste texto, muitos dos artigos encontrados se referiam a outras temáticas, como a formação de

professores de fonoaudiologia, formação curricular da fonoaudiologia, específicos a respeito da qualidade e uso vocal, quanto ao uso da comunicação em uma instituição militar, a realização de um programa de estimulação de linguagem em ambiente escolar, pesquisa sobre gagueira no ambiente escolar, a pedagogia e fonoaudiologia na Alemanha ou ainda, voltados a distúrbios de fala.

De todos os artigos, apenas oito se relacionam especificamente com o tema da fonoaudiologia e da docência, destes, todos fazem relação com o processo de bem-estar do docente, relacionando a especialidade da fonoaudiologia de voz. Os oito trabalhos selecionados, encontram-se descritos a seguir:

Mello e Zamora (2021) realizaram um estudo com o objetivo de estabelecer a incidência e prevalência de professores com queixas vocais em uma cidade específica do Chile, nos anos entre 2012 e 2017. Obtiveram 189 professores, na sua maioria, mulheres, nestes, o diagnóstico mais recorrente foi de disfonia orgânico-funcional (75%), seguido por 14% com disfonia funcional. Destacaram os professores da educação básica como aqueles que mais buscaram atendimento e a relação ao pouco conhecimento das técnicas vocais e/ou hábitos inadequados, sendo necessário um maior investimento na promoção e prevenção vocal deste grupo profissional.

Cortez *et al.*, (2017) realizaram uma análise de publicações a respeito da saúde no trabalho docente. Obtiveram 69 artigos analisados, com predomínio nas áreas da fonoaudiologia e psicologia, evidenciando o adoecimento docente no período pesquisado (2003 - 2016), ressaltando a necessidade de ações de reorganização do trabalho e a promoção da saúde por meio de metodologias e políticas públicas.

Ferreira *et al.*, (2016) analisou a associação entre distúrbio de voz e capacidade para o trabalho de professores da rede municipal de ensino de São Paulo. Os participantes foram divididos entre aqueles que apresentavam alterações vocais e aqueles que não, observando melhor capacidade de trabalho no grupo sem alterações, associando ainda com a qualidade de vida.

Gomes, Medeiros e Teixeira (2016) objetivaram investigar a percepção dos aspectos ambientais e psicossociais do trabalho de professores de escolas públicas de ensino fundamental e relacionar aos sintomas de desconforto vocal. Obtiveram 90 participantes, sendo 18 homens e 72 mulheres, com idades entre 24 e 65 anos. 34,4% relataram a presença de oito sintomas vocais, 43,3% relataram o ruído da sala de aula como fator competitivo com o uso da voz. Quanto aos aspectos psicossociais do trabalho, 54,4% dos professores relataram baixa demanda psicológica e 55,6% baixo suporte social.

Ribas, Penteado e Garcia - Zapata (2014) realizaram uma revisão sistemática de literatura relacionando qualidade de vida à voz de professores. As pesquisas resultaram 314 artigos, mas apenas 13 preencheram os critérios

de inclusão. O domínio físico foi o que impactou de forma mais negativa na qualidade de vida relacionada à voz no que se refere a falar forte em ambientes ruidosos e o ar acabar rápido e precisar respirar muitas vezes enquanto fala. Foi ressaltada a necessidade de mais estudos, principalmente nos diferentes níveis de ensino e tipos de escolas.

Penteado e Ribas (2010) realizaram uma revisão analisando as ações coletivas de saúde vocal do professor descritas na literatura. Foram analisadas 63 publicações, de 1994 a 2008 nas quais, observou-se que a maior parte das ações realizadas foram cursos, oficinas ou vivências, a maior parte delas unilateral, sem haver diálogos, o que vai contra o orientado nas ações de promoção de saúde. Os temas mais abordados foram de comportamentos vocais, aquecimentos, cuidados com a voz, anatomia e fisiologia da produção, ambiente de trabalho e uso da voz. Observou-se ainda o foco no indivíduo e não na articulação das condições de trabalho, saúde e qualidade de vida, desta forma ressaltou-se a necessidade de organização, e revisão das ações coletivas em saúde vocal docente, na perspectiva de promoção de saúde.

Penteado (2007) realizou uma pesquisa qualitativa com professores a respeito do processo saúde-doença relacionada à voz. Nesta pesquisa, foram identificados os conhecimentos e cuidados, preocupações, identificação de problemas e forma de enfrentá-los, ressaltando a necessidade da promoção de saúde ser enfrentada como um recurso aplicado à vida das pessoas, devendo ser ampliada com questões de organização do trabalho e da vida cotidiana, além da qualidade de vida, para melhor responderem às necessidades e maneiras de o professor perceber e lidar com o processo saúde-doença.

Grillo e Penteado (2005) avaliaram o impacto da voz na qualidade de vida de professores do ensino fundamental de escolas públicas, alcançando 120 professores, a maioria avaliou sua voz como boa, apesar de apresentarem dificuldades ao falar, principalmente ao falar forte em ambientes ruidosos e de precisar respirar muitas vezes enquanto fala. Apesar dos achados, considerou-se que o impacto da voz sobre a qualidade de vida e trabalho é ainda pouco percebido pelos professores, que têm necessidades vocais que demandam ações de promoção da saúde que levem em conta a relação entre voz e qualidade de vida do professor.

Frente aos achados das pesquisas apresentadas, observa-se que Mello e Zamora (2021), Ferreira *et al.*, (2016), Gomes, Medeiros e Teixeira (2016), Ribas, Penteado e Garcia - Zapata (2014), Penteado e Ribas (2010), Penteado (2007) e Grillo e Penteado (2005) estabelecem relação entre os aspectos vocais e os docentes. Entende-se que a voz é um dos principais instrumentos de trabalho do professor, e que o fonoaudiólogo, por sua vez, tem papel fundamental na atuação em parceria com os docentes.

DESENVOLVIMENTO

A resolução CFFa no 320, de 17 de fevereiro de 2006 que estabelece as primeiras especialidades da fonoaudiologia, reconhece a especialidade de Voz. A especialidade de Voz é responsável pela avaliação, diagnóstico, tratamento e aperfeiçoamento da voz falada e cantada.

Classificam-se os distúrbios vocais em três grandes grupos, as disfonias orgânicas, aquelas que têm origem nos órgãos envolvidos no sistema fonatório, independente do uso da voz, as disfonias funcionais que são decorrentes do uso, inadaptação, ou ainda alterações vocais de origem psicogênica, além das disfonias organofuncionais, em que o comportamento vocal dá origem a uma alteração orgânica (BEHLAU, AZEVEDO, PONTES, 2001).

Observou-se no trabalho de Mello e Zamora (2021) que o diagnóstico mais recorrente em professores foi de disfonia orgânico-funcional (75%), seguido por 14% com disfonia funcional, o que corrobora com o fato do uso da voz ser um potencial causador de lesões nos órgãos fonoarticulatórios, levando a prejuízos no uso, e consequentemente no trabalho dos docentes.

De acordo com Ferreira *et al.*, (2014), às questões sobre a voz do professor são as mais estudadas e comentadas, com os primeiros registros em 1980; ressalta que os docentes são a categoria que mais apresenta distúrbios vocais pelo uso intenso da voz em condições de trabalho desfavoráveis. As autoras ainda ressaltam que os professores não são os culpados por não ter este tipo de conhecimento, durante sua formação, o que ainda acontece até os dias atuais.

De acordo com Zambon e Behlau (2009, p. 5): “Um problema de voz reflete muito mais que uma simples dificuldade na produção do som básico para a fala, podendo chegar a interferir na própria habilidade de se comunicar”. Ferreira *et al.*, (2016); Ribas, Penteado e Garcia - Zapata (2014); Penteado (2007) e Grillo, Penteado (2005) ressaltaram a relação das alterações vocais e a qualidade de vida do professor.

Observa-se no cotidiano das escolas que as queixas de rouquidão, perda da capacidade fonatória e até mudanças na qualidade vocal são frequentes na população docente e que comumente são razões de afastamento da sala de aula, o que leva a importantes impactos na vida do professor.

É importante ressaltar que o trabalho dos professores é cansativo e o estado físico e emocional são fatores que podem desestimular o professor e não proporcionar o aprendizado necessário aos alunos (MORAES *et al.*, 2025).

Ferreira *et al.*, (2014) destaca que a voz do professor tem papel importante no aprendizado do aluno, uma vez que carrega o conteúdo e a entonação da fala, mas também é um fator sensível ao estresse no trabalho, o que também se relaciona com a capacidade do trabalho e ao afastamento do ambiente de

trabalho. Moraes *et al.*, (2025) ressalta que a satisfação no trabalho é um fator importante para saúde mental e desempenho profissional, sendo imprescindível ações que favoreçam o autocuidado.

Cortez *et al.*, (2017) reflete a respeito da saúde no trabalho docente, ressaltando o adoecimento e a necessidade de ações de prevenção e promoção da saúde. Ferreira *et al.*, (2014) alerta que o trabalho da fonoaudiologia não deve se deter apenas aos aspectos vocais do professor, mas sim a sua saúde como um todo, devendo a voz ser entendida pelos seus aspectos orgânicos e psicossociais.

Moraes *et al.*, (2025) enfatizam a necessidade de desenvolver políticas públicas que reforcem condições favoráveis aos docentes, garantindo ambientes de trabalho saudáveis e motivadores, além de reconhecer que o bem-estar dos professores é fundamental para o desenvolvimento social e acadêmico, com impacto direto no aprendizado dos alunos.

Considera-se de suma importância que o olhar sobre a saúde do professor seja levado em conta, de forma integrativa, observando todos os aspectos, não apenas vocais, atuando de forma preventiva e promovendo ações de bem estar físico e mental.

Ao pensar em todos os aspectos do professor, não se pode esquecer da identidade do docente. De acordo com Campos, Gaspar e Morais (2020), os docentes não podem deixar de lado a sua pessoa ao entrar na sala de aula, uma vez que levam consigo suas crenças, alegrias, decepções, angústias e conflitos; Marcelo (2009) ressalta que a identidade profissional é a forma como os professores se definem, ou seja, é uma construção evolutiva ao longo da sua carreira que pode ser influenciada de acordo com a disponibilidade para aprender a ensinar, e até mesmo pela vulnerabilidade profissional.

Campos, Gaspar e Morais (2020), enfatizam que o ser humano é um projeto, que tende a educação e o processo educativo é parte da sua humanização. Marcelo (2009), por sua vez, defende que a mudança de crenças ocorre por meio de comprovações práticas daquilo que se objetiva desenvolver, a mudança é um processo lento, mas possível de acontecer.

Dessa forma, entende-se que mesmo existindo importantes fatores que influenciam no desempenho profissional, inclusive, aspectos vocais, a identidade dos professores e as condições de trabalho, possuem relação direta com a qualidade de vida dos docentes e consequente processo de aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa realizada, observou-se apenas a pesquisa de Penteado e Ribas (2010) como uma possível ação formadora de professores, os autores realizaram uma análise das ações de saúde vocal, como cursos, oficinas e vivências expositivas, abordando temas de comportamento vocal, aquecimento, cuidados com a voz, produção vocal, ambiente de trabalho e uso da voz.

Entende-se a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, os primeiros processos de formação possibilitam adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, de modo a melhorar a qualidade de ensino que o aluno recebe, além do mais, é de suma importância levar em consideração os sentimentos e opiniões dos professores (ANDRÉ, 2010).

Nóvoa (2017) refere um importante desenvolvimento nos últimos anos quanto à formação de professores, mas ressalta que o primeiro passo da mudança é o reconhecimento da existência de um problema, não somente aqueles ligados à falta de apoio, de condições ou de recursos de trabalho.

Tardif (2014), por sua vez, ressalta os saberes dos professores, nos quais podem se destacar, neste trabalho, os saberes experienciais, visto que é na prática docente que verificamos aspectos extracurriculares e didáticos. É imprescindível que as experiências sejam levadas em conta, principalmente para aprendizados de boas práticas. Tardif (2014, p. 49) destaca: “Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para atuação do professor.” É neste sentido que se pode inferir que a fonoaudiologia pode atuar de forma conjunta na formação de professores, ao levar experiências interativas que proporcionem boas práticas aos professores, referente a saúde vocal ou não.

Nóvoa (2017) ressalta, de importante forma que em ações de formação, deve-se exigir a participação de profissionais mais experientes, compreendendo as múltiplas identidades existentes em uma profissão, como a docência, mas também, entendendo e destacando a importância do coletivo. O autor destaca (p. 1131) que:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

Assim, supõe-se que uma classe valorizada e forte, em diferentes aspectos é uma profissão com melhores condições de formar outros e se formar, não podendo esquecer dos aspectos subjetivos, da realidade escolar, e muitas vezes esquecidos na qualidade de vida dos docentes, como os aspectos vocais.

É de suma importância destacar que para tornar-se professor, é necessário disposição, espaços e tempos que permitam autoconhecimento e autoconstrução, onde a formação deve permitir a cada um construir-se, sentir-se como professor (NÓVOA, 2017).

Pimenta (1997) sugere que não se pode dissociar formação profissional, condições de trabalho e jornada, salários, currículo e gestão, enxergando a

escola como espaço de trabalho e formação, propiciando a constituição de redes de formação contínua e conjunta. A autora destaca também a auto-formação de professores a partir do compartilhamento de experiências e da reelaboração de saberes realizados em sua prática.

Nóvoa enfatiza de forma recorrente a formação de professores. Em 2022, em seu trabalho, destaca a necessidade de processos dinâmicos de transformação da formação de professores, criando-se “comunidades de conhecimento”, uma vez que o conhecimento foi gerado por meio da interação e diálogo entre colegas, favorecendo o coletivo e adquirindo cultura profissional.

É inegável o quanto os aspectos de formação e identidade docente andam entrelaçados, os autores clássicos dos assuntos demonstram a complementaridade entre ambos e enfatizam a importância destes para o cotidiano escolar.

Considera-se ainda todos os achados da pesquisa como corroborantes a respeito do tema, sendo possível estabelecer uma direta relação entre os aspectos vocais, principalmente os prejuízos com as consequências que estes geram para a identidade docente, sabe-se ainda que os conhecimentos adquiridos de forma prática ocupam espaço importante na construção do docente, sendo imprescindível o aprendizado por meio de bons exemplos.

CONCLUSÃO

Objetivou-se verificar de que forma a fonoaudiologia colabora nos aspectos de formação docente a respeito da sua profissão e valorização por meio de uma pesquisa específica. Ao buscar os descritores na plataforma, os resultados foram todos direcionados à área de voz da fonoaudiologia, que se relaciona aos docentes de forma direta.

Pode-se perceber que o uso da voz é um potencial causador de consequências negativas para a classe dos professores, uma vez que esta é o seu principal meio de trabalho, entretanto, apenas um dos trabalhos, achados desta pesquisa, que trazem uma solução para este problema, problema este que é conhecido e relevante para a sociedade escolar. Um trabalho trouxe a respeito de ações de conscientização a respeito do tema.

Reflete-se a respeito da identidade e formação docente, entretanto, pouco ressalta-se os aspectos adjacentes da qualidade de vida do professor, que também o formam, como pessoa, como profissional, e que interferem no seu ser professor. Mostra-se importante momentos de formação bilateral, em que os professores são ouvidos, suas qualidades, queixas, desafios, problemas e soluções, para que juntos possam refletir sobre suas angústias e soluções.

Tardif (2014), Nóvoa (2017) e Pimenta (1997) em suas obras ressaltam a importância de um aprender com o outro, inclusive professores mais experientes

e no cotidiano escolar, transformando a escola em espaço de aprendizagem de todos. Entretanto, ao inserir a fonoaudiologia neste ambiente, objetiva-se momentos de aprendizagem de boas práticas, de prevenção e promoção da saúde, principalmente da saúde vocal e da promoção de uma comunicação efetiva.

O estudo de Mello e Zamora (2021) traz dados a respeito da disfonia em professores, destacando disfonias funcionais e organofuncionais, que poderiam ter sido evitadas ou amenizadas se houvessem boas práticas a este respeito, não basta saber a respeito de ações de promoção, é necessário colocá-las em prática para que a qualidade de vida dos professores seja preservada e consequentemente a educação de todos, alunos e professores seja beneficiada e valorizada.

Ressalta-se que a formação de professores é um amplo tema de discussão, podendo abordar diferentes temas e categorias de professores, entretanto, a fonoaudiologia tem a somar em todas elas, visto que a saúde vocal engloba todos os professores. Entretanto, pode-se considerar que os achados da pesquisa foram escassos e limitados à temática da voz do professor como atuação fonoaudiológica com docentes.

É importante considerar que a problemática existe e é sabida por docentes e por profissionais da fonoaudiologia, entretanto, considerando a Fonoaudiologia Escolar com um importante aliado nesta problemática, é necessário que estes profissionais se façam mais presentes nos ambientes de ensino formais, atuando de forma direta, com ações de conscientização e ações de promoção da saúde vocal, por meio, por exemplo, de orientações práticas de hábitos de higiene vocal e aquecimentos antes do professor entrar em sala de aula.

Por tratar-se de uma área conjunta da educação e da saúde, tendo conhecimentos da audição, comunicação, linguagem oral, escrita, preditores da alfabetização, aspectos de voz e saúde coletiva, a fonoaudiologia mostra-se uma importante aliada dos docentes, ajudando na resolução de possíveis problemas e na prevenção de outros. Seria esta, uma parceria de ouro na formação de professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza. DALMAZO, Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2010.
- BEHLAU, Mara; AZEVEDO, Renata; PONTES, Paulo. Conceito da voz normal e classificação das disfonias. In: BEHLAU, Mara (Org.). **Voz – O livro do especialista**. v.1. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. p. 53-84.
- CAMPOS, Vanessa T. Bueno; GASPAR, Maria de Lourdes Ribeiro; MORAIS, Sarah Juvencino de Oliveira. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. **Ensino em revista**, p. 93–117, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Guia - Fonoaudiologia nos contextos educacionais**. 14o colegiado. Brasília. 2024. Disponível em: <https://fonoaudiologia.org.br/wp-content/uploads/2025/01/guia_conteduc_digital.pdf>

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **RESOLUÇÃO CFFa no 320, 17 de fevereiro de 2006**. 2006. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/resolucoes/resolucoes_html/CFFa_N_320_06.htm>

CORTEZ, Pedro Afonso *et al.* A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos de Saúde coletiva**, v. 25, n. 1, p. 113–122, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cadsc/a/8d4rRcpjzrYjBhjvnrTLZpc/?format=pdf&lang=pt>>

FERREIRA, Léslie Piccolotto *et al.* Atuação Fonoaudiológica com Professores - Da Voz Ocupacional à Voz como Recurso do Trabalho Docente. In MARCHESAN, Irene Queiroz; SILVA, Hilton Justino da; TOMÉ, Marileda Cattelan. **Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

FERREIRA, Léslie Piccolotto *et al.* Distúrbio de voz e trabalho docente. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 4, p. 932–940, 2016. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/jRY6JY9sKHRPfwvMbP6yMFS/?format=pdf&lang=pt>>

GATTI, Bernardete Angelina; Barretto, Elba S. S.; André, Marli E. D. A.; Almeida, Patrícia C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília. UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>>.

GOMES, Nayara Ribeiro; MEDEIROS, Adriane Mesquita de; TEIXEIRA, Leticia Caldas. Autopercepção das condições de trabalho por professores de ensino fundamental. **Revista CEFAC**, v. 18, n. 1, p. 167–173, 2016. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/GbptqkzFJHZr7v5TJHdwQy/?format=pdf&lang=pt>>

GRILLO, Maria Helena Marotti Martelletti; PENTEADO, Regina Zanella. Impacto da voz na qualidade de vida de professore(a)s do ensino fundamental. **Pró-Fono: revista de atualização científica**, v. 17, n. 3, p. 321–330, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pfono/a/FMBjTfkWMR646TzDrZ8wXZM/?format=pdf&lang=en>>

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 8. 2009.

MELLO, María Celina Malebrán Bezerra de; ZAMORA, Ivette Contreras. Características de profesores que consultan por queja vocal en IST Viña del Mar entre los años 2012 y 2017. **Revista de Investigación e Innovación en Ciencias de la Salud**, v. 2, n. 2, p. 31–43, 2020. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-

20562020000200031&lang=pt>

MORAES, Larissa Passari de *et al.* Qualidade de vida dos professores da educação básica. **Revista Caderno Pedagógico**, v.22, n. 7. 2025. Disponível em: <<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/16595/9235>>

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, n. e270129, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisas**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

PENTEADO, Regina Zanella. Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 1, p. 18–22, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/fm5NkVhdHwXzgRCfxVN6W6H/?format=pdf&lang=pt>>

PENTEADO, Regina Zanella; RIBAS, Tânia Maestrelli. Processos educativos em saúde vocal do professor: análise da literatura da Fonoaudiologia brasileira. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 16, n. 2, p. 233–239, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/7DgHPKBdkSfdXfRBcjLn3tc/?format=pdf&lang=pt>>

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3. 1997.

RIBAS, Tânia Maestrelli; PENTEADO, Regina Zanella; GARCÍA-ZAPATA, Marco Tulio A. Qualidade de vida relacionada à voz de professores: uma revisão sistemática exploratória da literatura. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 1, p. 294–306, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/VMsgz3MzfNLRsQNP6kk7khB/?format=pdf&lang=pt>>

SCHUCHTER, Lúcia Helena; LOMBA, Maria Lúcia de Resende. **DOCÊNCIA, PROFISSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E REFERENCIAIS TEÓRICOS**. 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/scielopreprints.4623>>

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZAMBON, Fabiana; BEHLAU, Mara. **A voz do professor: Aspectos do sofrimento vocal profissional**. São Paulo: SINPRO SP & CEV. 2009. Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/arquivos/voz/voz_digital.pdf>

OS MULTILETRAMENTOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS IN(TER)DISCIPLINARES: REFLEXÕES SOBRE O PROJETO TECENDO HISTÓRIAS

Andrea Barreto Borges¹

INTRODUÇÃO

No contexto atual, da hipermodernidade (Rojo e Barbosa, 2015), há muitas pesquisas e debates sobre a importância da tecnologia na educação, em especial, sobre a necessidade do uso de ferramentas tecnológicas nas aulas de Língua Portuguesa. Além dos aspectos pedagógicos, os estudos enfatizam diversas questões relacionadas às transformações que vêm ocorrendo no mundo inteiro, o que gera impactos nas formas de ler e produzir textos, visto que as formas de interação que ocorrem fora da escola, na contemporaneidade, também já não são as mesmas.

Nas últimas décadas do século XX, o uso intenso das tecnologias digitais provocou reflexos profundos na concepção de escola que era cultivada até então. Mas não só isso. Ao lado da revolução digital, ocorreram – e ainda estão em curso – transformações no campo social, político, econômico, cultural, identitário, educacional, dentre outros, todas estas inter-relacionadas, que influenciaram o desenvolvimento de um campo vasto de investigação e de preocupação por parte de educadores, gestores educacionais, membros da sociedade civil e pesquisadores acadêmicos, pois, se o mundo já não é o mesmo, tampouco a escola o é.

Compreendemos, portanto, que os estudos sobre a tecnologia não decorrem apenas do interesse material ou pela inclusão digital, pois a questão envolve, especialmente, discussões sobre novas formas de ser e estar no mundo, novos modos de produzir significados, lendo e produzindo, colaborativamente, textos em geral híbridos, ampliando as práticas que a escola desenvolve tradicionalmente com foco apenas na linguagem verbal.

¹ Doutoranda em Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens – PPGEL (UNEB) e professora de Língua Portuguesa no IFBA. Membro do grupo de pesquisa Dialatec. Email: andrearbarreto@ifba.edu.br.

Reflexões dessa natureza motivaram um grupo de pesquisadores norte-americanos, ingleses e australianos, o Grupo Nova Londres (GNL), a se reunir no ano de 1994 para discutir os novos letramentos que estavam em ascensão e o papel da escola na formação dos jovens para lidar com esse novo mundo. O debate tratava das transformações sociais que geravam impactos na vida profissional, cívica e pessoal e da criação de uma pedagogia que preparasse os jovens para os futuros sociais. A partir dessa discussão, em 1996 foi publicado um manifesto intitulado “*A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*”, traduzido no Brasil como *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais* (Cazden *et al.*, 2021).

A pedagogia dos multiletramentos (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020; Rojo e Moura, 2012; Rojo 2013; Rojo e Barbosa, 2015) foi direcionada à escola, pois, segundo seus autores, esta instituição deve estar atenta e assumir o seu papel de principal agência dos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, incluindo no currículo outras linguagens além do texto convencional escrito, abordando novas culturas e levando em conta as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Assim, pensar esse manifesto é refletir sobre a escola enquanto responsável pela produção de saberes para a inserção social, sobre seu papel político na formação das crianças e jovens para lidar com os desafios da produção de textos multissemióticos, afinal, apenas o texto verbal não dá conta das demandas de comunicação atuais. Além disso, destacamos a ênfase na inclusão de múltiplas culturas no currículo escolar, em especial as que já convivem (de forma nem sempre inclusiva e harmoniosa) no cotidiano da sala de aula, afinal, os(as) estudantes fazem parte de diferentes grupos sociais e culturais, cuja inclusão, reconhecimento e valorização na escola constituem uma demanda urgente.

De acordo com a pedagogia dos multiletramentos, a formação e preparação de um sujeito cidadão requer a sua interação com múltiplas linguagens e “[...] padrões de comunicação que cruzem fronteiras nacionais, culturais e comunitárias” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020, p. 20), considerando as diferenças multiculturais existentes, os novos meios de comunicação e informação e os novos modos de significação produzidos de forma cada vez mais multimodal.

Muitos países aderiram a essa proposta (Hissa e Sousa, 2020), por reconhecerem que também vivenciavam os desafios apontados pelos pesquisadores e por acreditarem que a pedagogia do GNL poderia levar os jovens a vivenciar transformações no âmbito pessoal, profissional e como cidadão, que são domínios ou “mundos da vida” levados em consideração no texto.

Nesse contexto, tomamos como objeto de investigação os multiletramentos como prática pedagógica in(ter)disciplinar, analisando algumas abordagens teóricas e metodológicas por meio da reflexão sobre o projeto Tecendo Histórias, desenvolvido

no IFBA, *campus* de Santo Antônio de Jesus. O projeto tem foco na produção de textos multissemióticos a partir das histórias e memórias que os(as) discentes ouvem em suas comunidades. Assim, trata-se de uma proposta que envolve culturas, tecnologias, produção de textos, identidades e linguagens. Consequentemente, é um projeto que desafia os participantes a desenvolverem uma proposta interdisciplinar e indisciplinar (Lopes, 2006), como discutiremos mais adiante.

Para este estudo, faremos uma breve análise do manifesto da pedagogia dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021) e das abordagens e releituras desta teoria feita no Brasil, com ênfase nos textos de Rojo (Rojo e Moura, 2012; Rojo, 2013; Rojo e Barbosa, 2015), um dos principais nomes relacionados aos multiletramentos no país. A autora também é uma das relatoras da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), e este documento possui aproximações com o manifesto (Hissa e Sousa, 2020; Mota, 2022), embora estas relações ainda careçam de estudos e aprofundamentos, dadas as especificidades da pedagogia das competências no contexto das políticas educacionais.

Observaremos, no projeto Tecendo Histórias, as relações entre as linguagens (Santaella, 2007), as culturas, e destacaremos a formação de um novo perfil de leitor e autor. Abordaremos, também, alguns aspectos críticos necessários para compreendermos os desafios para o desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos no Brasil, visto que a desigualdade social e econômica, que afeta o acesso à tecnologia e à infraestrutura das escolas como um todo, é um fator relevante e precisa ser debatido.

OS MULTILETRAMENTOS: LINGUAGENS, CULTURAS E TECNOLOGIAS

A pedagogia dos multiletramentos é uma categoria que surgiu nos Estados Unidos, mas que tem relação intensa com a realidade brasileira, visto que seus estudos tratam sobre a diversidade de linguagens e de culturas, e sobre o acesso a novas formas de comunicação e informação, principalmente por meio das novas tecnologias.

No Brasil, o estudo sobre essa teoria teve início no início do século XX. Em 2007, Monte-Mór publicou um artigo enfatizando que estudos e pesquisas sobre novos letramentos e multiletramentos encontravam-se em fase inicial e que o país ainda demandava extensas pesquisas sobre essa temática. Assim, o atraso comum no Brasil que já ocorria na segunda metade do século XX, quando ainda se discutia o analfabetismo, em vez dos letramentos, permanece em relação aos multiletramentos.

Mas, por que estudar sobre esse manifesto GNL? Antes, bastava à escola trabalhar a habilidade de ler e escrever textos utilizando a linguagem verbal.

Hoje, porém, há o desafio de aprender a lidar com textos multissemióticos, pois os estudantes constantemente interagem com produções que envolvem som, imagens, áudio, vídeo, textos verbais, em geral textos/enunciados caracterizados pelo hibridismo (Rojo, 2013), os quais, segundo Lemke (2010, p. 455) são “[...] desenvolvidos em práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado.”

As publicações sobre o assunto tratam das diversas linguagens, em geral lidas e produzidas por meio das tecnologias digitais, que compõem a pedagogia dos multiletramentos, bem como analisam sobre como esta transgride as relações de poder estabelecidas e é interativa (Rojo e Moura, 2012). Isso aponta para a necessidade de análise da transgressão de uma ordem estabelecida nos letramentos escolares, em que os gêneros, linguagens e esferas sociais geralmente são pouco diversificados.

Destacamos, contudo, que há um aprofundamento acerca das linguagens, mas as teorias em geral silenciam sobre a diversidade cultural, conforme apontam Rojo, Karlos-Gomes e Silva (2022). Portanto, há lacunas importantes quanto a esses estudos, que se somam às diferenças entre as escolas e os currículos, à ausência de recursos tecnológicos e aos preconceitos (e despreparo) para lidar com a diversidade cultural do país.

Os multiletramentos relacionam-se ao desafio contemporâneo de compreender os diversos modos de produzir significados na atualidade, por conta dos “multi” que envolvem essa categoria: linguagens, culturas e tecnologias. Assim, as discussões empreendidas pelo GNL tratam da necessidade de ampliação das práticas escolares essencialmente grafocêntricas, de modo a promover uma atualização, para que a escola forme sujeitos preparados para uma sociedade que lida constantemente com outras semioses: visual, sonora, gestual, tátil, dentre outras.

Nesse sentido, os multiletramentos abordados pelo grupo, nos quais os estudantes são ou precisam ser envolvidos, ocorrem no contexto educacional, mas refletem na vida como um todo, dentro de uma sociedade que se pretende democrática, com participação social, cidadã e de direitos assegurados.

No Brasil, os multiletramentos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa foram citados em documento oficial pela primeira vez em 2018, na Base Nacional Comum Curricular. Embora haja pontos de aproximação entre os documentos, já identificados na pesquisa desenvolvida por Hissa e Souza (2020), as abordagens no manifesto e na BNCC são peculiares, visto que esta não é uma reprodução da pedagogia dos multiletramentos. Contudo, não é objetivo deste artigo aprofundar as relações entre os referidos textos, tampouco aprofundar as especificidades educacionais frente aos conhecimentos científicos.

A releitura da pedagogia em análise feita por Rojo sugere que há na teoria uma filiação bakhtiniana, com o argumento de que o “caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos não parece desafiar fortemente os conceitos e categorias propostas pela teoria dos gêneros” (Rojo, 2013, pp. 26-27). Os estudos não sugerem uma aplicação da teoria de Bakhtin, mas propõem a criação de um novo objeto, de modo transdisciplinar, em que a teoria do Círculo possa contribuir com ferramentas para a compreensão dos gêneros em diversas dimensões.

Os estudos também trazem uma concepção de “lautor” (Rojo, 2013), que corresponde a um novo perfil de leitor e autor, que se relaciona com a produção e recepção dos textos de modo diferente. Nesse contexto de variadas linguagens que circulam em ambiente digital, os sujeitos (com destaque aqui para estudantes do Ensino Médio, mais amadurecidos para o contato com linguagens e os mundos da vida destacados pela pedagogia dos multiletramentos) desenvolvem um protagonismo ao produzir textos híbridos, sem a reverência anteriormente prestada ao autor do texto, e com uma nova ética diferente ao letramento da letra (com foco apenas no estudo do texto verbal).

Nesse cenário de mudança dos letramentos no mundo inteiro, Rojo e Moura (2012) apontam algumas características importantes da pedagogia dos multiletramentos, que corroboram com a “lautoria”: os textos são colaborativos, transgridem as relações de poder, instaurando uma nova relação com a propriedade e são híbridos. É um cenário desafiador para o(a) docente, cuja formação não contempla o estudo destes aspectos, pouco discutidos em contextos acadêmicos.

Mas se não há preparo suficiente, o convite está posto, e foi abraçado pela BNCC: é preciso que a escola promova práticas que contemplem uma relação diferente com os textos, suas respectivas linguagens e repertórios culturais, para a diversidade de identidades, conflitos sociais e tecnologias, e, consequentemente, para mudanças nos três mundos da vida que são abordados no manifesto da pedagogia dos multiletramentos: mundo do trabalho, da vida pessoal e da cidadania. O desafio, portanto, é levar para a sala de aula essa diversidade de produções que envolvem sons, imagens, gestos, fotografia, vídeos, dentre outras linguagens, atendendo as especificidades dos objetivos educacionais.

OS MULTILETRAMENTOS E O PROJETO TECENDO HISTÓRIAS

Tecendo Histórias é um projeto desenvolvido no IFBA, *campus* de Santo Antônio de Jesus, que relaciona algumas categorias envolvidas nos “multi” da pedagogia dos multiletramentos: linguagens, culturas e tecnologias. Embora atualmente não esteja em atividade, o projeto é um dos importantes eixos da

extensão no campus. Tecer histórias é uma metáfora usada para a construção de textos diversos, com linguagens variadas, sobre as histórias e memórias da comunidade, as quais os(as) discentes conhecem por meio de diálogos e pesquisas documentais, com ênfase nos primeiros.

Este projeto, que iniciou em 2015, desenvolveu-se em três eixos: produção de revista, curta-metragem e fotografia. Neste texto, a abordagem é direcionada à produção da revista, a qual apresenta aspectos da cultura local, a partir de pesquisas desenvolvidas de modo interdisciplinar, com estudantes, docentes de diversas áreas do saber e pessoas da comunidade.

A concepção de pedagogia dos multiletramentos está presente no projeto, visto que este envolve diálogos com as culturas, leitura e da produção de textos multimodais, uso de ferramentas tecnológicas e fortalecimento das identidades dos estudantes, pelo processo de inserção, no currículo escolar, das histórias e memórias das comunidades das quais os(as) discentes fazem parte. O Tecendo Histórias promove uma proposta interdisciplinar, que não lida com um conhecimento fragmentado; e, ao mesmo tempo, é um projeto de natureza indisciplinar, visto que rompe com a rigidez do currículo, que historicamente exclui os elementos locais, de interesse da vida dos estudantes e suas respectivas comunidades. Ou seja, os saberes envolvidos no Projeto Tecendo Histórias não estão no livro didático adotado na instituição. Apresentamos, a seguir, a capa da primeira edição da revista.

Figura 1: Capa da revista



Fonte: Revista Tecendo Histórias, volume 1, 2015 (capa).

Para a produção da revista, houve participação da docente de Língua Portuguesa, de dois profissionais de Informática (uma dessas pessoas é jornalista e mobilizou também conhecimentos desta área de formação), um profissional da área de *design*, de fotografia e palestrantes (uma docente de História, um político antigo da cidade e uma empresária). As aulas com os referidos profissionais não ocorriam isoladamente, pois estes, em maior número possível, se reuniam com a turma e desenvolviam as propostas de forma integrada, desde a produção das reportagens com foco memorialista (gênero escolhido coletivamente) e das fotografias. Ou seja, houve um investimento coletivo para que o projeto não fosse disciplinar, com atividades fragmentadas por área.

E por que o projeto possui essa natureza? Buscamos esta ideia em Moita Lopes (2006), e a primeira justificativa se relaciona com a interdisciplinaridade citada anteriormente: a indisciplina se dá pelo atravessamento de fronteiras disciplinares, com a mistura de ideias e áreas. No *Tecendo Histórias*, a indisciplina se dá pela relação de autonomia com as linguagens, temas e gêneros, pela aproximação com as culturas locais e suas diversidades, e com uma nova interação com práticas escolares, pois há uma transgressão dos conteúdos e das relações de poder historicamente estabelecidas.

Que demandas sociais, previstas no texto do GNL, esse projeto atende, ao motivar a produção de textos que tratam de pessoas, lugares, memórias e acontecimentos próximos aos estudantes? Por que dialogar e empreender pesquisas nas suas ruas, bairros, espaços públicos ou privados e até mesmo em suas casas? O manifesto destacou que o mundo em transformação nos âmbitos linguísticos, tecnológicos e culturais exigia novas práticas e fazia um convite para novas formas de letramento.

Os autores argumentam, então, sobre o primeiro aspecto relacionado à pedagogia dos multiletramentos: a escola precisa dar conta das características atuais das nossas sociedades, que são cada vez mais cultural e linguisticamente diversas. Assim, ao interagir com as pessoas das comunidades, ouvindo os relatos, lendo os textos, conhecendo os patrimônios imateriais e, posteriormente, produzindo textos em diálogo com as culturas locais, professores e alunos do *Tecendo Histórias* participam ativamente, de forma dinâmica e crítica, em uma sociedade em mudança. De acordo com os pesquisadores do GNL, essa atuação é fundamental para a criação do futuro social.

Mas não se cria um futuro social apenas com repetição. Assim, no projeto *Tecendo Histórias* não há reprodução das histórias e das memórias com as quais os(as) discentes entram em contato durante as pesquisas, pois estes também dialogam com a realidade social e cultural, percebendo a relevância dos atores sociais, os lugares que ocupam e a importância que lhes deve ser destinada.

Os *lautores* não usam as linguagens de forma redundante (Santaella, 2007) e assumem um protagonismo ao vivenciar a experiência de contar as histórias, usando ferramentas que nem sempre as pessoas da comunidade dominam. Isto é, os saberes escolares dialogam com as culturas locais, aprendem com estas, mas também contribuem com as ferramentas necessárias para divulgar elementos importantes das culturas locais. A indisciplina ocorre por romper com a predominância do saber do currículo escolar, ao reconhecer a legitimidade do saber das pessoas, sejam adultos ou idosos, que se dispõem a partilhar de suas vivências e memórias.

Na revista aparecem engraxate, rezadeira, parteira, organizadores de festas populares e projetos sociais, artistas locais, mulheres empreendedoras, Mãe de Santo, dentre tantas outras pessoas que em geral não têm o reconhecimento que lhes é devido. Assim, o projeto Tecendo Histórias promove a aproximação entre a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens, um dos aspectos centrais da pedagogia dos multiletramentos, processo por meio do qual os estudantes se apropriam das culturas para, a partir daí, (re)criarem as histórias e memórias conhecidas nas pesquisas. Esse é o conceito de *design* do manifesto, o qual deve levar em conta fatores como criatividade, ética e responsabilidade, conforme nos alerta Mota (2022, p. 12):

O mundo contemporâneo exige, mais do que nunca, que sejamos designers, que sejamos criativos em nossos “mundos da vida”, apropriando-se de diferentes recursos, criando outros e transformando nossa vida e nossa relação com os outros através das linguagens de forma ética, cidadã e responsável.

Ao olhar de forma comprometida e ética para fora da escola, pesquisando aspectos profissionais, da vida pessoal e da cidadania, o projeto contempla os três eixos dos “mundos da vida” da pedagogia dos multiletramentos. Para exemplificar, destacamos que o Tecendo Histórias promoveu a reflexão sobre um acontecimento histórico marcante na história de Santo Antônio de Jesus, a explosão de fogos que aconteceu no ano de 1998 e vitimou 64 pessoas.

Para entrar em contato com as histórias vividas pela comunidade, é preciso ter muita ética e compromisso ao lidar com os diversos textos e linguagens, desde os vídeos que os(as) estudantes analisaram com registros da história, as fotografias produzidas, os áudios, até o uso das diversas linguagens, inclusive a verbal, para a produção e divulgação dos fatos relevantes para a história do município.

No caso da explosão de fogos (apresentado na figura 2), foi feita a leitura acerca da falta de responsabilidade com trabalhadores (geralmente informais) de um importante setor da economia e da cultura, produtor dos fogos de artifício,

tão comuns no mês dos festejos juninos. Neste sentido, a experiência com projetos de produção de textos sobre a comunidade promove, além do contato com variadas linguagens, o “engajamento crítico”, um elemento importante que, segundo o GNL, a pedagogia dos multiletramentos deve fomentar.

Figura 2 – Texto *O passado que arde*

Na vida nem tudo é alegre, nem todas as histórias são bonitas. Essa começa no dia 11 de dezembro de 1998, por volta do meio dia, com um grande estrondo: era a explosão da fábrica de fogos clandestina que ficava à beira de um barranco.

Dona Conceição de Jesus Lima conta que, naquele dia, ao chegar aos fundos de sua casa, na Rua Cervejeira, loteamento Jardim das Árvores, viu os quatro pequenos galpões que formavam a fábrica sendo consumido rapidamente pelas chamas. Ela lembra o desespero das pessoas que se jogavam para fora do galpão na tentativa de apagar o fogo dos seus corpos e acabavam caindo no precipício.

Foram 64 pessoas mortas e centenas de familiares, amigos e sobreviventes que tiveram suas vidas marcadas para sempre.



Dona Maria de Lourdes perdeu duas filhas na explosão

Dona Maria de Lourdes Borges, que hoje está com 64 anos e mora no Bairro São Paulo, sabe muito bem disso.

Nesse dia, Dona Lourdes estava em casa em sua rotina normal, quando ouviu o tal barulho. Ela saiu desesperada em busca de suas filhas e, no caminho, foi encontran-

do pessoas correndo e automóbiles levando feridos. Em um deles, estavam Maria e Carlos Borges, que ao vê-la, começaram a gritar: “Mãe, volta minha!”. Dona Lourdes conseguiu uma carona para Salvador, pois as moças, que tinham queimaduras de terceiro grau por todo o corpo, fo-

Fonte: Revista Tecendo Histórias, volume 1, 2015, p. 13.

Se o estudo dos multiletramentos ainda é recente no Brasil, compreendemos que é uma teoria que carece de aprofundamentos e, especialmente, de investimentos em termos de políticas públicas, pois, se as tecnologias são parte relevante dessas demandas de letramentos, poucas escolas no Brasil possuem estrutura para desenvolvê-la. Portanto, este exemplo aqui apresentado, em que há vários profissionais disponíveis para execução de uma proposta e um laboratório de informática, com os programas necessários, não é uma prática viável para grande parte das escolas do país, em que o livro didático ainda é a principal ferramenta de apoio para o(a) docente.

Então, se o GNL trata de um mundo em mudanças que precisa de sujeitos preparados para enfrentá-lo, o projeto educacional no Brasil precisa lidar ainda com problemas antigos, como evasão escolar, baixos índices de leitura, analfabetismo, carência de recursos tecnológicos e de capacitação docente para lidar com as linguagens. É preciso refletir, portanto, que mais do que uma teoria de um grupo, os multiletramentos são uma realidade mundial, em que

a interação nas práticas sociais se dá por múltiplas linguagens. Parece ser um caminho sem volta, mas que, por ora, ainda encontra resistências, dificuldades materiais e pedagógicas, e uma cultura escolar grafocêntrica, que resiste à inclusão de múltiplas linguagens, culturas e tecnologias. E o motivo está longe de ser só a vontade do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia dos multiletramentos aborda o papel da escola diante da diversidade de linguagens e culturas que circulam socialmente, especialmente em contexto digital. No entanto, destaca que as diferenças começam na sociedade, pois os modos como participamos da vida cotidiana, nos diversos mundos, produzem novos significados e novas formas de ser e de agir.

O Projeto Tecendo Histórias nasceu com o objetivo de promover interação do IFBA com a comunidade, além de incentivar a produção de textos e uso de ferramentas de informática. No entanto, a ideia ganhou força a ponto de três estudantes serem premiadas em um concurso promovido pelo Jornal A Tarde. Em tempos de necessidade de formação de escritores e de valorização da comunidade, uma proposta que envolva linguagens, culturas, tecnologias e protagonismo de jovens torna-se uma referência.

O Tecendo Histórias é, portanto, uma experiência significativa de alguns pressupostos da pedagogia dos multiletramentos. É interdisciplinar e é indisciplinar, lida com diferenças, foge do padrão apenas de textos verbais e coloca os(as) discentes em posição ativa na construção dos saberes.

O processo vivido no projeto não é aplicável em todo contexto escolar do Brasil e esse também não é o objetivo de seus idealizadores. Além disso, a pedagogia dos multiletramentos, que embasa a ideia, não propõe uma receita pronta a ser implantada nos currículos. O que o GLN sugere é a discussão seja feita de acordo com cada realidade, para que a escola possa ampliar as possibilidades de estudo com as culturas, as linguagens e as tecnologias. Nem tudo depende do professor, mas este precisa fazer parte do processo, sempre.

A concepção de educação integral, que é uma das bases da pedagogia dos multiletramentos, não resolve as desigualdades, mas aumenta as possibilidades de inclusão, pois ela ocorre, também, pelo acesso às tecnologias, aos sistemas multissemióticos com múltiplos sentidos e às diversidades de culturas. Ao tratarmos sobre o Projeto Tecendo Histórias, observando as vantagens e as lacunas desse tipo de trabalho, queremos despertar um olhar atento sobre a pedagogia do Grupo Nova Londres e as novas roupagens que o projeto pode ganhar, ou reivindicar, nas diversas realidades vivenciadas nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.
- HISSA, D. L. A; SOUZA, N. O. de. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. Cadernos de Linguagem e Sociedade.
- LEMKE, L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.* [online]. vol.49, n.2, pp.455-479, 2010.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOTA, R. **O lugar das práticas de análise linguística/semiótica na pedagogia dos multiletramentos**: questões para o ensino de língua materna. *Diálogo das Letras*, v. 11, p. e02212, 2022.
- MONTE MOR, W. **Linguagem digital e interpretação**: perspectivas epistemológicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2007.
- ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015
- ROJO, R; KARLOS-GOMES, G.; SILVA, A. M. **Multiletramentos na escola**: uma entrevista com Roxane Rojo. *Educitec – Revistas de estudos e pesquisas sobre o ensino tecnológico*. Manaus (AM), vol. 8, 2022.
- SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

DO MAGISTÉRIO À PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA: A QUALIDADE DA FORMAÇÃO PRÁTICA DO DOCENTE

Daniele Gomes Duarte Mattos Cerqueira Ferreira¹

Davi Cerqueira Ferreira²

1. INTRODUÇÃO

A evolução histórica da formação de professores no Brasil é atravessada por disputas políticas, reformas jurídicas e tensões epistemológicas que refletem os diferentes projetos de sociedade adotados pelo país. O percurso que extinguiu o antigo curso de Magistério, predominantemente ofertado em nível de Ensino Médio na modalidade Normal, e consolidou a Licenciatura em Pedagogia no ensino superior não consistiu em uma mera alteração de nomenclatura ou de titulação acadêmica. Trata-se de uma transição de paradigma pedagógico: a passagem de um modelo puramente técnico, instrumental e imitativo para a busca por um profissional reflexivo, intelectual e pesquisador de sua própria práxis educativa.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/1996, estabeleceu-se a exigência legal de que a formação de docentes para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorresse prioritariamente em nível superior. Essa mudança legislativa buscou elevar o status ontológico e epistemológico do pedagogo, conferindo-lhe um sólido arcabouço teórico fundamentado nas ciências humanas. Contudo, a transição para a contemporaneidade trouxe à tona um paradoxo complexo. Se, por um lado, houve um ganho substancial na densidade conceitual e normativa

1 Mestranda em Educação. Neuropsicopedagoga e Psicopedagoga. Especialista em Ciências das Religiões. Especialista em Educação Especial. Especialista em Autismo e Educação Infantil. Graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Secretária Municipal de Educação do Município de Ressaquinha / MG. danielecerqueira@yahoo.com.br.

2 Graduando em Pedagogia pelo Centro Universitário Presidente Antônio Carlos. Graduando em Letras – Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. davicerqueiraferreira@gmail.com.

dos currículos, por outro, observa-se um distanciamento histórico entre as teorias proclamas no ambiente universitário e a realidade cotidiana do chão da escola.

A qualidade da formação prática do docente tornou-se, assim, um dos debates mais calorosos e urgentes no campo educacional contemporâneo. Diante da expansão de modelos formativos aligeirados, muitas vezes mercantilizados e massificados pela modalidade à distância, a dimensão prática da Pedagogia corre o risco de ser reduzida a um apêndice burocrático ou a uma aplicação utilitarista de manuais didáticos prontos. A fragmentação entre o pensar e o fazer pedagógico compromete diretamente a segurança e a identidade do futuro profissional frente aos desafios da sala de aula.

Frente a esse cenário de transição paradigmática e desafios estruturais, emerge o problema central desta pesquisa: como as matrizes curriculares da pedagogia contemporânea articulam a formação teórica à dimensão prática, e de que maneira essa relação impacta a qualidade da atuação do futuro docente? O objetivo geral deste artigo é analisar criticamente a qualidade da formação prática nos cursos de Pedagogia atuais, identificando os principais gargalos estruturais e as potencialidades pedagógicas para a superação do hiato entre o saber acadêmico e a realidade das escolas públicas e privadas.

2. METODOLOGIA

Para a consecução dos objetivos propostos, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, dotada de caráter exploratório e crítico. A opção por este delineamento metodológico justifica-se pela necessidade de mapear, compreender e contrastar as diferentes correntes teóricas que discutem a identidade docente, os saberes profissionais e as políticas públicas educacionais vigentes no Brasil, permitindo uma análise profunda que transcende a mera descrição de dados quantitativos.

O corpus de análise foi constituído a partir de produções científicas consolidadas e publicadas em bases de dados indexadas, tais como SciELO, Google Acadêmico e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES. Os descritores e palavras-chave utilizados de forma combinada para a busca foram Formação de Professores, Curso de Pedagogia, Práxis Pedagógica, Estágio Supervisionado e Saberes Docentes.

Os critérios de inclusão adotados para a seleção do material foram estritos, englobando artigos, ensaios teóricos e livros publicados por autores de referência clássica e contemporânea na área da educação, como Paulo Freire, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Dermeval Saviani e Donald Schön. Também foram incorporados documentos oficiais e legislações federais que

regem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, além de trabalhos que discutissem diretamente o nexo dialético entre teoria e prática e o papel formativo do estágio supervisionado.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, estruturada em três fases distintas e sequenciais. A pré-análise consistiu na leitura flutuante e seleção do material coletado. A exploração do material promoveu a categorização temática dos núcleos de sentido e o agrupamento das convergências teóricas. Por fim, o tratamento dos resultados envolveu a inferência, a interpretação crítica e a costura textual fundamentada à luz do referencial teórico adotado, assegurando a originalidade e o rigor científico da discussão.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1. O Percurso Histórico: Da Tecnicidade do Magistério à Complexidade da Pedagogia

A compreensão da identidade e da atuação do pedagogo contemporâneo exige um recuo histórico em direção à estrutura e à lógica do antigo curso de Magistério de Primeiro Grau, regulamentado sob a égide da Lei nº 5.692/1971. Conforme aponta Saviani, a história da formação de professores no Brasil sempre oscilou entre dois polos distintos e frequentemente isolados: o modelo dos conteúdos, que prioriza o domínio vertical das disciplinas a serem ministradas, e o modelo pedagógico-didático, focado nas técnicas de transmissão e manejo de classe. O Magistério tradicional inseria-se fortemente na lógica da racionalidade técnica, uma herança direta do tecnicismo pedagógico que imperou no país durante o período do regime militar, cujo objetivo central era a eficiência, a produtividade e a padronização dos processos de ensino.

Nesse modelo de nível médio, a formação prática era frequentemente entendida e executada como um processo de adestramento ou imitação de modelos considerados bem-sucedidos. O futuro docente aprendia rotinas pedagógicas fixas, técnicas rígidas de controle comportamental dos alunos e a confecção manual de materiais didáticos cartesianos. O foco residia no saber-fazer pragmático e imediato. Embora esse modelo garantisse ao professor iniciante uma sensação de segurança instrumental ao adentrar a sala de aula, ele limitava drasticamente a sua capacidade de autonomia, de crítica social e de adaptação frente a realidades e imprevistos de contextos educacionais complexos e heterogêneos.

Com a promulgação da LDB em 1996 e as subsequentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o cenário educacional

mudou radicalmente. A Pedagogia assumiu o status de campo científico, investigativo e teórico da educação, e o pedagogo passou a ser definido como o profissional habilitado para atuar na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão escolar e na produção do conhecimento pedagógico em espaços escolares e não escolares, conforme conceitua Libâneo. Esta elevação ao nível universitário representou um avanço político e epistemológico inegável, conferindo maior prestígio acadêmico à profissão.

No entanto, Libâneo adverte que essa transição, em muitas realidades institucionais, incorreu em um grave sintoma de enciclopedismo teórico. Na tentativa legítima de validar a Pedagogia como ciência no interior das universidades, muitas faculdades de educação hipertrofiaram a carga horária de disciplinas teóricas, sociológicas e filosóficas de caráter puramente abstrato. Em contrapartida, relegaram a discussão sobre a transposição didática, a psicologia da aprendizagem aplicada e a intervenção prática a um plano secundário e marginalizado. O professor, que no modelo do antigo Magistério corria o risco de ser um técnico desprovido de reflexão teórica, na contemporaneidade passou a correr o risco oposto de se tornar um teórico erudito, mas profundamente inseguro e incapaz de gerir e mediar os conflitos e as demandas de uma sala de aula real.

3.2. A Epistemologia da Prática e a Pluralidade dos Saberes Docentes

Para superar a dicotomia excludente e histórica entre a teoria pura e o tecnicismo cego, a pesquisa contemporânea sobre formação docente recorre à chamada Epistemologia da Prática. O principal expoente dessa vertente é o sociólogo canadense Maurice Tardif, que reposiciona o professor como um sujeito do conhecimento, e não como um mero transmissor de saberes produzidos por cientistas ou psicólogos da educação. Em sua análise, Tardif conceitua os saberes docentes como um amálgama plural, de natureza heterogênea, que se constitui ao longo de toda a trajetória de vida e profissional do indivíduo.

De acordo com a teorização de Tardif, os saberes que fundamentam a prática docente originam-se de quatro fontes principais que se interpenetram constantemente. Existem os saberes da formação profissional, que correspondem ao conjunto de teorias, ciências da educação e técnicas pedagógicas transmitidas pelas instituições de ensino superior durante a graduação. Paralelamente, os saberes disciplinares abrangem os diversos campos do conhecimento científico produzidos pela universidade e integrados aos currículos acadêmicos, enquanto os saberes curriculares se referem aos programas, diretrizes, objetivos institucionais e manuais didáticos que a escola seleciona e organiza para serem

aplicados. Por fim, emergem os saberes da experiência, que brotam do próprio trabalho cotidiano dos professores, validados pelo exercício diário das funções, pelo confronto com a realidade concreta e pela partilha de saberes com os pares nas salas de professores.

Tardif defende que os saberes da experiência possuem um peso ontológico vital, pois são eles que fornecem os filtros práticos e os critérios de eficácia que permitem ao docente gerenciar a complexidade e a imprevisibilidade intrínsecas ao ambiente escolar. A qualidade da formação prática na Pedagogia contemporânea reside precisamente na capacidade institucional de fazer com que os saberes da formação profissional entrem em um diálogo genuinamente dialético com os saberes da experiência. Quando a universidade desvaloriza ou ignora os saberes que emergem da prática escolar real, ela gera um egresso repleto de conceitos teóricos, mas incapaz de aplicá-los. Inversamente, se a formação prática se apoiar estritamente na experiência empírica irrefletida, corre-se o risco de perpetuar o senso comum pedagógico e o tradicionalismo excludente.

A formação de qualidade deve, portanto, promover a consolidação da práxis. Conforme a clássica premissa formulada por Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia, a práxis constitui-se como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Na formação de professores, a práxis representa o movimento ininterrupto de ir à realidade prática munido de fundamentação teórica, extrair dessa realidade os seus problemas reais, retornar à teoria para analisá-los criticamente e, então, propor uma nova ação transformadora. A prática desprovida de teoria reduz-se ao ativismo estéril e repetitivo, enquanto a teoria desprovida de prática cristaliza-se em um verbalismo alienante, estéril e distante das reais necessidades de aprendizagem das crianças e jovens.

3.3. O Paradigma do Professor Reflexivo e a Construção da Identidade Profissional

No cerne dos debates sobre a Pedagogia contemporânea, o conceito de professor reflexivo ganhou uma centralidade quase unânime nas reformas curriculares e nas pesquisas acadêmicas. Cunhado originalmente pelo filósofo e educador Donald Schön, este conceito baseia-se na premissa de que os profissionais que atuam em áreas marcadas pela instabilidade, pela singularidade e pelo conflito de valores — como é o caso da educação — desenvolvem um tipo de conhecimento prático que não advém da aplicação mecânica de regras científicas preestabelecidas, mas sim de um ciclo contínuo composto por três dimensões cognitivas essenciais que ocorrem de forma integrada.

A primeira dimensão descrita por Schön é o conhecimento na ação, isto é, o saber implícito, dinâmico e espontâneo que se manifesta na própria execução

da atividade pedagógica, muitas vezes difícil de ser verbalizado de imediato pelo docente. A segunda dimensão é a reflexão na ação, que representa o processo de pensar, analisar e reajustar as estratégias pedagógicas no exato momento em que a aula está acontecendo, respondendo ativamente às surpresas, desinteresses ou ruídos do ambiente escolar. Por fim, situa-se a reflexão sobre a ação, que consiste na análise retrospectiva e minuciosa que o professor realiza sobre sua própria conduta após o término da atividade. Esta última etapa é fundamentalmente mediada pelo instrumental teórico e conceitual assimilado durante a formação inicial e continuada, permitindo que o erro se transforme em objeto de estudo.

Ampliando essa perspectiva e situando-a no contexto político e social da profissão, o educador português António Nóvoa argumenta que a formação do docente não se reduz ao acúmulo de créditos curriculares, certificados ou técnicas de ensino isoladas. A formação constitui-se, em verdade, como um profundo e contínuo processo de construção da identidade profissional e pessoal do docente. Nóvoa assevera que a formação de professores deve estimular a soberania e a autonomia do profissional sobre o seu próprio trabalho, transformando a sala de aula em um verdadeiro laboratório de investigação e partilha coletiva.

Sob essa ótica transformadora, a qualidade da formação prática em um curso de Pedagogia avalia-se pelo quanto a instituição de ensino superior consegue instrumentalizar o estudante para se tornar um pesquisador de sua própria prática. Isso significa romper definitivamente com a visão passiva do licenciando. O futuro professor precisa aprender, desde a sua formação inicial, a coletar dados sistemáticos de sua sala de aula, a diagnosticar as barreiras socioculturais e as dificuldades cognitivas de aprendizagem dos alunos, a formular hipóteses de intervenção pedagógica inovadoras e a avaliar rigorosamente os impactos sociais e cognitivos de suas escolhas metodológicas, assumindo-se como produtor de conhecimento.

3.4. O Estágio Supervisionado como Espaço de Pesquisa e Práxis Coletiva

Dentro da arquitetura curricular da Pedagogia contemporânea, o dispositivo institucional e pedagógico vocacionado para materializar e dar vida à articulação entre a teoria e a prática é o Estágio Curricular Supervisionado. Selma Garrido Pimenta revolucionou a compreensão dessa etapa formativa no Brasil ao combater a visão tradicional, burocrática e linear que enxergava o estágio como a mera parte prática do curso, posicionada artificialmente ao final da estrutura curricular como se fosse um rito de passagem mecânico ou um simples depósito de horas cumpridas.

Pimenta assevera que o estágio deve ser concebido como o eixo articulador central de todo o curso de Pedagogia e, fundamentalmente, como

uma atividade de pesquisa científica. O estagiário não deve ir à escola básica para copiar acriticamente as metodologias do professor regente ou para atuar como um mero assistente operacional encarregado de tarefas burocráticas, como preencher diários de classe, organizar filas ou gerir o intervalo. O estágio compreendido sob uma perspectiva científica exige que o graduando adote uma postura etnográfica e investigativa, observando criticamente a dinâmica da gestão escolar, as relações de poder, o Projeto Político-Pedagógico e as barreiras socioeconômicas da comunidade. A partir desse diagnóstico rigoroso, cabe ao estudante planejar, executar e avaliar intervenções didáticas densamente fundamentadas nas teorias do desenvolvimento e da didática.

No entanto, quando se analisa a realidade contemporânea do ensino superior brasileiro, observam-se severos gargalos estruturais e conceituais que comprometem gravemente essa qualidade idealizada pela literatura educacional. Um dos principais fatores de precarização reside na expansão desregulada da Educação a Distância, modalidade que, quando impulsionada por uma lógica mercantilista e desprovida de polos presenciais estruturados, isola o licenciando e inviabiliza a orientação direta e presencial de um docente da universidade, reduzindo o estágio a uma mera coleta de assinaturas protocoladas.

Além disso, persiste um histórico divórcio institucional entre as universidades e as redes de Educação Básica, fazendo com que as escolas acolham o estagiário como um elemento estranho ou como mão de obra gratuita para cobrir a ausência de professores, enquanto a academia falha em dialogar com as reais angústias e saberes cotidianos dos professores regentes. Esse cenário é agravado pela burocratização massiva do processo, que sufoca o potencial cognitivo do estudante em meio a extensas fichas de frequência, relatórios descritivos repetitivos e exigências cartoriais que desviam o foco daquilo que deveria ser o cerne do estágio: a leitura crítica della realidade escolar, a reflexão coletiva e a efetiva construção da práxis pedagógica.

4. CONCLUSÃO

A transição histórica do antigo Magistério de nível médio para a Pedagogia contemporânea em nível superior consolidou um avanço político, epistemológico e social incontestável no que tange à profissionalização do docente e ao reconhecimento da educação como um campo de produção científica de alta complexidade. A conquista de um espaço universitário permitiu a democratização do acesso aos saberes sociológicos, filosóficos e psicológicos indispensáveis para a compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade. No entanto, a materialização dessa densidade teórica na realidade prática das

salas de aula da educação básica permanece como um desafio complexo e em aberto na agenda educacional brasileira.

A análise teórica desenvolvida ao longo deste artigo demonstra que a qualidade da formação prática do docente não se resolve aumentando a carga horária de estágio de forma puramente quantitativa e burocrática, tampouco retornando ao pragmatismo tecnicista e reprodutivista do passado. A superação definitiva do fosso existente entre a teoria acadêmica e a realidade escolar exige que a dimensão prática seja tratada pelas Instituições de Ensino Superior como um princípio epistemológico transversal e orgânico, presente desde o primeiro semestre do curso de Pedagogia através da materialização da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. As hipóteses levantadas inicialmente confirmam-se suficientes ao evidenciar que os atuais gargalos estruturais (especialmente a expansão desregulada do ensino remoto mercantilizado e o distanciamento das redes básicas) sufocam a transposição didática pretendida pelas matrizes curriculares.

Conclui-se que é urgente reformular profundamente as políticas públicas e institucionais de estágio supervisionado, transformando-os em espaços de efetiva parceria colaborativa, de corresponsabilidade e de coprofissionalização entre as universidades e as redes de ensino básico. O futuro pedagogo deve ser formado sob o signo indissolúvel da práxis — compreendendo a teoria não como um dogma abstrato, mas como uma ferramenta viva de leitura e transformação da realidade, e a prática não como mera repetição técnica, mas como fonte geradora de novos conhecimentos pedagógicos. Somente por meio de uma formação prática genuinamente investigativa, humana e criticamente orientada será possível forjar docentes autônomos, reflexivos e capazes de liderar as transformações democráticas, inclusivas e emancipatórias demandadas pela sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**, para quê? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

CONTEMPORÂNEA: A DICOTOMIA ENTRE A ESCASSEZ E O ADOECIMENTO DOS DOCENTES

Cássio Rodrigues Faria¹

Giovane Batista Silva²

1. INTRODUÇÃO

No ambiente escolar brasileiro, vive - se, neste momento histórico, um paradoxo que raramente é tratado como uma única questão: falta de docentes para dar aula e, ao mesmo tempo, adoecimento quem ainda está nela. Nesse contexto, esses dois fenômenos aparecem em relatórios diferentes, em manchetes diferentes e em políticas públicas diferentes, como se fossem problemas de naturezas distintas — um de gestão de vagas e outro de saúde ocupacional. Este capítulo parte de uma provocação simples, mas incômoda: e se a escassez de professores e o adoecimento docente não forem dois problemas, mas duas faces de um mesmo processo?

Diante disso, o Censo Escolar da Educação Básica de 2024, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contabilizou cerca de 2,3 milhões de docentes atuando em 179,2 mil escolas, responsáveis por 47,1 milhões de estudantes (INEP, 2025). O número, à primeira vista robusto, esconde uma distribuição desigual: faltam professores

1 Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e questões Étnico-sociais ou Raciais. Especialista em Docência do Ensino Superior e Inspeção Escolar. Graduado em Pedagogia com Habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Gestão Escolar, Magistério na Educação Infantil e Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Experiência profissional como professor do Ensino Fundamental I e Supervisão Escolar na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Atualmente é Professor do Ensino Fundamental I e Analista Pedagógico da Rede Municipal de Educação da cidade de Uberlândia/MG. Desenvolve pesquisas sobre educação, direitos humanos, Interseccionalidade, gênero, sexualidade com ênfase na análise do discurso heteronormativo. E-mail: carodfa@hotmail.com.

2 Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico (Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar). Atuo como professor de Língua Portuguesa e na Rede Estadual de Educação em Uberlândia/MG. E-mail: batista.pedagogo@gmail.com.

habilitados em disciplinas específicas, em diferentes estados do país, e projeções do Instituto do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) indicam um déficit de até 235 mil docentes até 2040 (JORNAL DA USP, 2025).

De forma concomitante, e frequentemente tratado por outra literatura e outro conjunto de indicadores, cresce o registro de professores afastados por transtornos de saúde mental, por exaustão física e emocional, por aquilo que a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconheceu, em janeiro de 2022, como fenômeno ocupacional na undécima revisão da Classificação Internacional de Doenças³, a Síndrome de Burnout (LOPES; SANTOS; SÁ, 2022 apud REVISTA FT, 2022).

Logo, este texto tem como objetivo geral analisar a relação entre a escassez de professores na educação básica brasileira e o adoecimento da categoria docente, evidenciando de que forma esses dois fenômenos se retroalimentam e compõem, na prática, uma única crise estrutural. Como objetivos específicos, pretende-se:

- a) situar dados recentes sobre o chamado apagão docente;
- b) discutir o adoecimento do professor a partir do conceito de mal-estar docente e da literatura sobre burnout na categoria; e
- c) propor uma leitura integrada dos dois fenômenos, capaz de subsidiar políticas públicas mais consistentes que a simples reposição numérica de vagas.

Diante desse cenário, a relevância do tema não é apenas estatística. Pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2024) indica que o professor responde por 65,7% do resultado de aprendizagem no ensino fundamental e por 47% no ensino médio (BRASIL, 2025), o que torna qualquer fragilidade na carreira docente um problema de toda a sociedade, e não apenas da escola.

Quando o profissional que mais influencia a aprendizagem também é o que mais adoece e o que mais escasseia, a educação contemporânea perde, ao mesmo tempo, quantidade e qualidade de mediação pedagógica. É esse duplo esvaziamento — de corpo docente e de saúde docente — que este capítulo se propõe a examinar.

3 A Classificação Internacional de Doenças (CID) é o sistema de referência da Organização Mundial da Saúde para o registro de doenças e agravos à saúde. A décima primeira revisão do documento, conhecida como CID-11, entrou em vigor internacionalmente em janeiro de 2022 e passou a reconhecer o burnout como fenômeno ocupacional, embora não o classifique tecnicamente como doença, mas como fator que influencia o estado de saúde do trabalhador.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O apagão docente: dimensões da escassez na educação brasileira

No decorrer desta pesquisa, deparamos – nos com a expressão apagão docente, que se popularizou no debate educacional brasileiro para descrever um fenômeno que, segundo o Relatório Global sobre Professores, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com a Força-Tarefa Internacional sobre Professores para a Educação 2030, não é exclusividade nacional: estima-se que sejam necessários 44 milhões de novos docentes em todo o mundo até 2030 para garantir a educação básica universal (UNESCO, 2024). Na América Latina e no Caribe, cerca de 2,8 milhões de professores deixaram a profissão nos últimos anos, sendo a maior incidência observada no ensino médio (FUNDAÇÃO SM, 2025).

Em nossa concepção, no contexto brasileiro, o problema não é apenas de quantidade absoluta, mas de composição e distribuição. O Censo Escolar 2024 mostra que, mesmo somando-se todos os licenciados formados entre 2010 e 2021 direcionados às respectivas áreas de formação, o país ainda enfrentaria dificuldade para suprir a demanda em disciplinas como Artes, Física e Sociologia, com carência registrada em dezenas de unidades da federação (PEBSP, 2025). Some-se a isso o envelhecimento acentuado da categoria: entre 2009 e 2021, o número de professores com até 24 anos de idade caiu 42,4%, ao passo que a proporção de docentes com mais de 50 anos cresceu 109% no mesmo período (JORNAL DA USP, 2025). Um ofício que não renova seus quadros é, por definição, um ofício em processo de esvaziamento.

Segundo a professora sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Sílvia Colello, a desvalorização salarial e as condições concretas de trabalho, como turmas numerosas, jornadas prolongadas por atividades de correção e planejamento que extrapolam a carga horária contratual e a ausência de suporte da gestão escolar, explicam grande parte do desinteresse dos jovens pelos cursos de licenciatura e do abandono precoce da profissão por aqueles que já atuam em sala de aula (JORNAL DA USP, 2025).

O reconhecimento da gravidade desse cenário também se manifesta no âmbito das políticas públicas. Em janeiro de 2025, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto nº 12.358, instituiu o programa Mais Professores para o Brasil, que reúne iniciativas como o Pé-de-Meia Licenciaturas, a Prova Nacional Docente e a Bolsa Mais Professores, voltadas à atração, à formação e à permanência de profissionais na rede pública de ensino (PEBSP, 2025).

Entretanto, uma leitura crítica que merece registro: analisando dados do próprio INEP, observa-se que, entre 2015 e 2024, o número de professores no

Brasil cresceu 8,26%, justamente no período em que as matrículas recuaram 8,55% — o que relativiza a tese de uma escassez puramente numérica e sugere que o problema central talvez não seja a falta absoluta de docentes, mas sua permanência efetiva em sala de aula (LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, 2025). Essa nuance é decisiva para o argumento deste capítulo: se há professores formados e concursados que, ainda assim, não estão diante de uma turma, é porque algo os afasta da docência, e nem sempre esse algo é a falta de vagas.

Sob uma perspectiva comparativa internacional, a gravidade do quadro nacional torna-se ainda mais evidente. Segundo o Relatório Global sobre Professores, o Brasil registrava, em 2022, uma relação de um professor para cada 20 a 29 alunos na educação primária, proporção semelhante à de países como Bolívia, Colômbia e México, e distante de nações latino-americanas com melhores indicadores, como Costa Rica, Cuba e República Dominicana, onde a relação chega a um professor para até 20 estudantes (UNESCO, 2024). Trata-se de um indicador que, embora não capture diretamente o adoecimento docente, revela o terreno estrutural sobre o qual esse adoecimento floresce: turmas mais numerosas significam, invariavelmente, mais demanda emocional, mais correções, mais gestão de conflitos e menos tempo de descanso para cada profissional em exercício.

2.2 Do mal-estar ao esgotamento: o adoecimento docente como fenômeno multifatorial

Ao longo da década de 1980, o pesquisador espanhol José Manuel Esteve cunhou a expressão mal-estar docente para nomear os efeitos negativos e duradouros que as condições concretas do exercício profissional produzem sobre a personalidade e a saúde do professor, em um contexto de mudança social acelerada que redefine constantemente o papel da escola sem oferecer ao docente suporte equivalente (ESTEVE, 1999). O conceito antecipou, em muitos aspectos, o que décadas depois a literatura sobre saúde ocupacional passaria a descrever com mais precisão diagnóstica como Síndrome de Burnout: um quadro de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional decorrente de estresse ocupacional crônico e não administrado.

O estudo de revisão sistemática da literatura conduzido por Fialho *et al.*, (2025), a partir de produção científica indexada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, identificou cinco grandes categorias de análise nos estudos brasileiros sobre o tema — ambiente laboral, metodologia de trabalho, organização da docência, contextos específicos e efeitos da síndrome —, evidenciando que o esgotamento profissional dos professores se intensificou no período pandêmico e permaneceu elevado no

pós-pandemia, a ponto de os autores defenderem a formulação de políticas de saúde ocupacional integradas às políticas educacionais (Fialho *et al.*, 2025).

Em pesquisas recentes confirmam a extensão do problema. Pesquisa conduzida no Instituto de Saúde e Sociedade da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com 397 professores da educação básica de diferentes estados brasileiros, identificou prevalência de burnout em 32,75% da amostra, sendo a exaustão física e emocional a dimensão mais comprometida (UNIFESP, 2024). Em universidades públicas, o quadro não é menos preocupante: estudo de Oliveira, Pereira e Lima (2017) associa diretamente a cultura do produtivismo acadêmico — a pressão por publicações, captação de recursos e cumprimento de metas quantitativas — ao adoecimento de docentes do ensino superior, revelando que o mal-estar não é exclusivo da educação básica, mas atravessa toda a carreira docente.

No rol de fatores associados ao burnout na categoria, a literatura brasileira aponta de forma recorrente o excesso de carga horária, o elevado número de alunos por turma, a baixa remuneração, a ausência de reconhecimento profissional, o conflito de papéis e a perda de autonomia sobre o próprio trabalho (SANTOS; NASCIMENTO SOBRINHO, 2012 *apud* WEBBER; VERGANI, 2010). Os sintomas descritos na literatura extrapolam o campo psicológico e alcançam o corpo: distúrbios do sono, problemas gástricos, hipertensão arterial e uso abusivo de álcool figuram entre as manifestações associadas ao esgotamento profissional docente (MELO, 2022 *apud* REVISTA FT, 2022). Não se trata, portanto, de uma fragilidade individual isolada, mas de uma resposta fisiológica e emocional a condições de trabalho estruturalmente adoecedoras.

Destaca-se, ainda, o recorte de gênero presente nesse quadro. Na pesquisa da Unifesp mencionada, 87,41% dos respondentes eram mulheres, o que reflete a própria composição majoritariamente feminina do magistério da educação básica brasileira, mas também levanta questões relacionadas à sobreposição entre trabalho docente e trabalho doméstico não remunerado (UNIFESP, 2024). Estudos anteriores sobre burnout na categoria já indicavam maior vulnerabilidade entre mulheres com maior carga horária, sem companheiro fixo e com filhos, sugerindo que a dupla ou tripla jornada amplia a exposição ao esgotamento profissional (SANTOS; NASCIMENTO SOBRINHO, 2012). Isso implica que qualquer política de enfrentamento ao adoecimento docente precisa necessariamente dialogar com a divisão sexual do trabalho e com a realidade concreta de quem, além de lecionar, sustenta grande parte do cuidado doméstico e familiar.

2.3 A dicotomia como ciclo retroalimentado: quando a escassez adocece e o adoecimento escasseia

É nesse cruzamento que os dois fenômenos, tratados separadamente nas seções anteriores, se articulam e revelam sua verdadeira natureza: não a de dois problemas paralelos, mas a de um único ciclo que se retroalimenta. A escassez de professores não decorre apenas da falta de formandos em licenciatura; decorre também do afastamento de quem já está na rede, por adoecimento. E o adoecimento, por sua vez, é agravado justamente pela escassez, na medida em que menos professores disponíveis significam mais turmas, mais aulas e mais responsabilidades recaindo sobre os que permanecem em atividade.

Como ilustração desse cenário, um levantamento realizado na rede estadual de ensino de Campinas revelou que, entre 2014 e 2024, 12,8 mil professores se afastaram das salas de aula em razão de problemas de saúde mental. (LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, 2025). Cada um desses afastamentos gera, imediatamente, uma vaga descoberta, uma turma sem docente fixo, uma substituição emergencial — e, com frequência, sobrecarga adicional sobre colegas que assumem aulas extras para cobrir a ausência.

Um relato registrado pela Revista Educação (2025) de uma professora substituta ilustra de forma significativa esse mecanismo. Mesmo sem déficit oficial de docentes em sua unidade escolar, ela precisou assumir integralmente uma turma devido ao afastamento do professor titular por motivo de saúde, retornando à condição de substituta apenas quando ele reassumiu suas funções. Esse episódio sintetiza, de maneira quase didática, uma dinâmica recorrente: o déficit nem sempre aparece nas estatísticas de vagas abertas, mas se manifesta cotidianamente na rotina de quem sustenta o sistema em uma condição de exceção permanente.

Diante desse contexto, compreende-se melhor um dado aparentemente contraditório mencionado na seção anterior: o crescimento do número de professores formalmente empregados entre 2015 e 2024, mesmo com queda nas matrículas (LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, 2025).

Se a quantidade de docentes contratados cresce e, ainda assim, a sensação de escassez nas escolas persiste, é razoável supor que parte relevante dessa força de trabalho esteja, em algum momento do ano letivo, afastada, licenciada ou em processo de adoecimento — presente na folha de pagamento, mas ausente da sala de aula. A escassez, nesse sentido, não é apenas um problema de formação de novos quadros: é também, e talvez principalmente, um problema de retenção de quadros saudáveis.

Logo, a gestão pública tem respondido, até aqui, predominantemente ao sintoma mais visível — a vaga em aberto — por meio de políticas de atração

e formação inicial, como o próprio programa Mais Professores para o Brasil. Trata-se de iniciativa relevante, mas que, isoladamente, não interrompe o ciclo aqui descrito, porque não atua sobre a causa da evasão de quem já está formado e em exercício. Enquanto as condições de trabalho que produzem o mal-estar docente — sobrecarga, insegurança, ausência de suporte psicológico institucional, desvalorização salarial — permanecerem inalteradas, novos professores formados hoje tenderão a repetir, em alguns anos, a trajetória de adoecimento e afastamento dos que os antecederam.

2.4 Diálogo teórico e caminhos possíveis de enfrentamento

Reconhecer a dicotomia entre escassez e adoecimento como duas faces de um mesmo processo implica reformular o próprio desenho das políticas educacionais. Não basta ampliar o ingresso de jovens nas licenciaturas se a experiência daqueles que já estão em exercício continuar marcada pelo que Esteve (1999) descreve como um efeito persistente e negativo sobre a saúde psicológica do professor. Da mesma forma, não se trata apenas de tratar clinicamente o docente em sofrimento, caso a estrutura organizacional da escola permaneça inalterada — incluindo número de alunos por turma, carga horária, apoio pedagógico e condições de segurança no ambiente de trabalho —, pois o profissional, ao retornar, reencontrará as mesmas condições que produziram seu adoecimento.

Nesse sentido, estudos recentes apontam para a necessidade de políticas públicas educacionais integradas a políticas de saúde ocupacional, dada a complexidade multifatorial do adoecimento docente (FIALHO *et al.*, 2025). Em termos práticos, isso implica incorporar a saúde mental do professor como indicador de gestão escolar, com status equivalente aos indicadores de aprendizagem discente; assegurar suporte psicológico institucional contínuo, e não apenas emergencial; revisar limites de carga horária e de número de estudantes por turma; e, sobretudo, compreender a valorização salarial e de carreira não como custo, mas como investimento na retenção de uma força de trabalho qualificada, o que, por consequência, reduz a pressão de reposição emergencial que atualmente recai sobre os profissionais em atividade.

Iniciativas como a Bolsa Mais Professores e o Pé-de-Meia das Licenciaturas cumprem papel importante na atração de novos profissionais, mas seus efeitos tendem a ser limitados caso não sejam acompanhados por mudanças nas condições concretas de exercício da docência. Como bem sintetiza a leitura crítica sobre o tema, o apagão docente não é um evento que ocorrerá em 2040: ele já opera, de forma silenciosa, no cotidiano escolar atual, manifestando-se nos afastamentos por saúde mental, nas turmas sem professor fixo e na rotatividade

constante de profissionais substitutos (LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, 2025). Enfrentar esse quadro exige, portanto, uma agenda que trate simultaneamente a porta de entrada da profissão e as condições de permanência nela — sob pena de se continuar, por décadas, formando professores para substituir professores que adoeceram.

3. CONCLUSÃO

A distinção entre escassez de professores e adoecimento docente revela-se menos um recorte fiel da realidade empírica e mais uma construção analítica que, ao fragmentar o fenômeno, tende a obscurecer suas articulações estruturais. Este capítulo partiu da hipótese de que a escassez de professores e o adoecimento docente, frequentemente tratados como agendas independentes, constituem, na realidade, momentos interdependentes de um mesmo processo. Os dados analisados sustentam essa hipótese.

De um lado, observa-se no Brasil um déficit estrutural de professores habilitados em diversas áreas do conhecimento, agravado pelo envelhecimento da categoria e pela baixa atratividade da carreira docente entre os mais jovens. De outro, verifica-se o aumento consistente dos registros de adoecimento entre professores em exercício, com prevalência expressiva de burnout tanto na educação básica quanto no ensino superior, associado a condições concretas de trabalho e não a fragilidades individuais.

A articulação entre essas duas dimensões evidencia a existência de um ciclo de retroalimentação: a sobrecarga decorrente da insuficiência de docentes intensifica o adoecimento daqueles que permanecem em atividade e, simultaneamente, o adoecimento produz afastamentos e rupturas que reforçam a sensação de escassez. Trata-se, portanto, de um mecanismo que se autorreproduz e que não pode ser compreendido apenas a partir de indicadores isolados de contratação ou de reposição de pessoal. Nesse sentido, políticas centradas exclusivamente na atração e formação inicial de novos professores, embora necessárias, mostram-se limitadas quando não acompanhadas de intervenções estruturais nas condições de trabalho e nos dispositivos institucionais de cuidado com a saúde docente.

Conclui-se, assim, que enfrentar a complexidade da educação contemporânea exige superar a cisão entre gestão de vagas e saúde ocupacional, deslocando o debate para uma perspectiva integrada que reconheça o professor como sujeito central do processo educativo e, ao mesmo tempo, como trabalhador submetido a condições objetivas de produção de adoecimento. As hipóteses inicialmente formuladas mostraram-se adequadas para explicar o fenômeno

em suas linhas gerais, ainda que não esgotem sua complexidade, atravessada por dimensões econômicas, de gênero, geracionais e de gestão escolar que permanecem abertas a investigações mais aprofundadas.

Por último, sugere-se que pesquisas futuras incorporem desenhos longitudinais capazes de acompanhar trajetórias de professores recém-formados, de modo a avaliar em que medida as políticas de atração docente conseguem alterar as condições que produzem o adoecimento e, por consequência, a própria escassez que se busca enfrentar. Recomenda-se também a análise aprofundada da experiência de professores substitutos e temporários, frequentemente invisibilizados nos estudos sobre saúde docente, mas diretamente expostos à instabilidade e à intensificação do trabalho. Espera-se, com isso, contribuir para o deslocamento do debate público de uma lógica meramente quantitativa de reposição para uma agenda orientada pelo cuidado, pela permanência e pela sustentabilidade do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA FIOCRUZ DE NOTÍCIAS. **Professores da rede pública sofrem com Síndrome de Burnout**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2023. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/professores-da-rede-publica-sofrem-com-sindrome-de-burnout>. Acesso em: 4 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Contexto do Programa Mais Professores para o Brasil**. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/contexto>. Acesso em: 4 jul. 2026.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; PINTO, Arliene Stephaniem Menezes Pereira; COSTA, Maria Aparecida Alves da. Síndrome de Burnout e a precarização do trabalho docente: evidências na revisão de literatura brasileira. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 27, n. 00, p. e025043, 2025. DOI: 10.20396/etd.v27i00.8676385. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8676385>. Acesso em: 4 jul. 2026.

FUNDAÇÃO SM. **A escassez de professores no Brasil e no mundo: relatório UNESCO**. São Paulo: Fundação SM, 2025. Disponível em: <https://br.fundacion-sm.org/a-escassez-de-professores-no-brasil-e-no-mundo/>. Acesso em: 4 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília: INEP/MEC, 2025.

JORNAL DA USP. Brasil poderá ter carência de 235 mil professores de educação básica até 2040. São Paulo: USP, 13 fev. 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-de-educacao-basica-ate-2040/>. Acesso em: 4 jul. 2026.

LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL. **Apagão docente**: outra leitura do exposto. São Paulo, 12 set. 2025. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/apagao-docente-e-a-educacao/>. Acesso em: 4 jul. 2026.

OLIVEIRA, Amanda da Silva Dias; PEREIRA, Maristela de Souza; LIMA, Luana Mundim de. Trabalho, produtividade e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 609-619, dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório Global sobre Professores**. Paris: UNESCO, 2024.

PEBSP. **Levantamento revela cursos de licenciatura com maior escassez de formados**. [S. l.], 2026. Disponível em: <https://www.pebsp.com/oportunidade-levantamento-revela-cursos-de-licenciatura-com-maior-escassez-de-formados/>. Acesso em: 4 jul. 2026.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Apagão docente**: como evitar falta de professores no Brasil. [S. l.], 8 maio 2025. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/05/08/apagao-docente-brasil/>. Acesso em: 4 jul. 2026.

REVISTA FT. **Síndrome de Burnout em docentes da rede pública no Brasil**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://revistaft.com.br/sindrome-de-burnout-em-docentes-da-rede-publica-no-brasil/>. Acesso em: 4 jul. 2026.

SANTOS, Anacleide Vieira dos; NASCIMENTO SOBRINHO, Cezar Luiz do. **Síndrome de burnout em professores**: prevalência e fatores associados. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ptp/a/B6dwZJD6LLTM5QBYJYfM6gB/>. Acesso em: 4 jul. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). **Síndrome de burnout atinge 1/3 dos(as) professores(as) da educação básica, revela pesquisa da Unifesp**. Santos: Unifesp, 2024. Disponível em: <https://dci.unifesp.br/assessoria-de-imprensa-e-jornalismo/releases/sindrome-de-burnout-atinge-professores-as-da-educacao-basica>. Acesso em: 4 jul. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório Global sobre Professores**. Paris: UNESCO, 2024.

ÁFRICA ENTRA EM CAMPO: PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL COM OS PAÍSES AFRICANOS NA COPA DO MUNDO DE 2026

Thiago Renan Figueira Dutra¹

Larissa Reis Souza da Silveira²

INTRODUÇÃO

Quando se fala em futebol, é comum ouvir que o Brasil é o “país do futebol”. Essa ideia, amplamente difundida pela mídia, pela cultura popular e pelo imaginário coletivo, consolidou-se como um dos principais elementos da identidade nacional. Entretanto, essa representação suscita uma questão importante: por que determinados países ou regiões são reconhecidos como referências naturais no futebol, enquanto outros permanecem à margem desse reconhecimento? Se talento, organização e dedicação estão presentes em diferentes partes do mundo, por que as seleções africanas ainda são frequentemente tratadas como coadjuvantes nas narrativas sobre a Copa do Mundo?

A Copa do Mundo de 2026 trouxe uma oportunidade singular para refletir sobre essa questão. Pela primeira vez, dez seleções africanas participaram da fase final do torneio, ampliando significativamente a representação do continente na principal competição do futebol mundial. Mais do que um aumento quantitativo, essa mudança conferiu maior visibilidade às diferentes trajetórias esportivas dos países africanos e possibilitou discutir a diversidade histórica, cultural e social que caracteriza o continente.

Apesar desse avanço, muitas narrativas continuaram reproduzindo representações construídas durante o período colonial. Ainda é recorrente a associação da África à pobreza, ao atraso ou à dependência em relação à Europa, desconsiderando sua pluralidade de povos, línguas, culturas e

1 Doutorando e Mestre em Educação (PPGEDUC/UFRRJ) e professor efetivo de Língua Portuguesa da rede municipal de Japeri (RJ) e do Colégio Pedro II (RJ). E-mail: professorthiagodutra@gmail.com.

2 Mestranda em Educação (PPGEDUC/UFRRJ) e professora efetiva da rede municipal de Japeri (RJ). E-mail: silveiraslari@gmail.com.

experiências históricas (Mbembe, 2014; Quijano, 2005). Esses discursos também atravessam o cotidiano escolar, influenciando a maneira como muitos estudantes compreendem os países africanos e sua participação em diferentes campos da vida social, inclusive no esporte.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na problematização dessas representações. Ao promover práticas de leitura, pesquisa e produção textual, pode contribuir para que os estudantes reconheçam que muitas imagens construídas sobre a África são resultado de processos históricos marcados pelo colonialismo, pelo racismo e pela colonialidade do saber (Mignolo, 2003; Walsh, 2017).

Este capítulo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa com turmas do 7º e do 9º anos da Escola Municipal Professora Célia Sobreira, em Japeri (RJ). Aproveitando o interesse dos estudantes pela Copa do Mundo de 2026, o projeto utilizou o futebol como eixo articulador de atividades de leitura, pesquisa, oralidade e produção textual. A proposta buscou ampliar o repertório dos estudantes sobre os países africanos participantes do torneio e favorecer reflexões acerca da colonialidade, do racismo e da representatividade, evidenciando o potencial do ensino de Língua Portuguesa para a promoção de uma educação antirracista.

1. COLONIALIDADE, ESTEREÓTIPOS E A REPRESENTAÇÃO DA ÁFRICA

A ideia de que o Brasil é o “país do futebol” consolidou-se ao longo do século XX por meio das conquistas esportivas, da projeção internacional de seus atletas e da ampla circulação desse discurso na mídia e na cultura popular. De forma semelhante, o futebol europeu ocupa posição privilegiada no imaginário mundial, sendo frequentemente associado ao mais elevado nível técnico, organizacional e econômico da modalidade. As principais ligas da Inglaterra, Espanha, Itália, Alemanha e França são compreendidas como referência para jogadores de diferentes nacionalidades, reforçando a percepção de que o reconhecimento esportivo passa, em grande medida, pelas estruturas do futebol europeu.

Entretanto, essa lógica revela uma hierarquia construída historicamente. Enquanto Brasil e Europa são reconhecidos como referências naturais do futebol, as seleções africanas ainda precisam demonstrar, a cada Copa do Mundo, sua capacidade técnica, organizacional e competitiva. Embora o continente revele alguns dos maiores talentos do futebol mundial, muitos deles protagonistas nos principais clubes europeus, suas seleções continuam sendo frequentemente associadas apenas à força física, à velocidade ou ao talento individual, como se

inteligência tática, planejamento e organização fossem atributos exclusivos das chamadas potências tradicionais.

Essa diferença de reconhecimento não decorre da qualidade do futebol praticado pelas seleções africanas, mas das formas históricas pelas quais esses países foram representados. Quijano (2005) argumenta que o fim do colonialismo não significou o desaparecimento da colonialidade. Permaneceram estruturas de poder e modos de pensar que continuam classificando povos e culturas segundo uma hierarquia na qual a Europa ocupa posição central como referência de desenvolvimento, conhecimento e civilização. Desse modo, a colonialidade ultrapassa a dimensão política da dominação colonial e permanece presente na produção dos saberes, das identidades e das representações sociais.

Na mesma perspectiva, Mignolo (2003) defende a necessidade de uma abordagem decolonial que reconheça a pluralidade dos conhecimentos produzidos em diferentes contextos históricos e culturais. Para o autor, superar a colonialidade implica romper com a ideia de universalidade do pensamento eurocêntrico e valorizar os saberes produzidos por povos africanos, indígenas e latino-americanos. Trata-se de reconhecer que diferentes sociedades constroem formas legítimas de interpretar o mundo, sem que uma delas seja tomada como padrão universal.

Walsh (2017) amplia essa discussão ao afirmar que uma educação decolonial não consiste apenas na inclusão de novos conteúdos curriculares. É necessário transformar as próprias práticas pedagógicas, criando condições para que diferentes histórias, culturas e formas de produção do conhecimento ocupem lugar de legitimidade na escola. Nessa perspectiva, ensinar sobre a África significa apresentar sua diversidade histórica, linguística, científica, artística e esportiva, rompendo com representações homogêneas e estereotipadas que ainda predominam em muitos espaços educativos.

Essa crítica também está presente em Mbembe (2014), ao demonstrar como o pensamento ocidental construiu uma imagem da África associada quase exclusivamente à pobreza, à violência e ao atraso. Essa representação invisibiliza a complexidade de um continente composto por 54 países, centenas de povos, milhares de línguas e distintas trajetórias políticas, econômicas e culturais. Ao reduzir essa diversidade a uma narrativa única, reforçam-se mecanismos simbólicos que sustentam desigualdades e preconceitos.

No contexto brasileiro, Gomes (2017) destaca que uma educação comprometida com as relações étnico-raciais exige a revisão dos currículos escolares e o enfrentamento do apagamento histórico das contribuições dos povos negros. De forma semelhante, Munanga (2004) afirma que o combate ao racismo pressupõe a desconstrução de concepções naturalizadas ao longo da história, processo que depende da valorização das identidades negras e

do reconhecimento da diversidade cultural como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

O futebol constitui um exemplo expressivo dessas representações. Quando seleções europeias alcançam bons resultados, seu desempenho costuma ser associado à inteligência tática, ao planejamento e à organização coletiva. Em contrapartida, quando seleções africanas obtêm êxito, ainda persistem interpretações que atribuem suas conquistas predominantemente ao vigor físico, à velocidade ou ao talento individual. Essas leituras evidenciam que os estereótipos ultrapassam o campo esportivo e refletem formas mais amplas de hierarquização cultural, sustentadas por discursos que naturalizam a centralidade europeia e desqualificam outras formas de organização, conhecimento e excelência.

Foi justamente esse imaginário que emergiu nas primeiras conversas realizadas com os estudantes participantes do projeto. Antes do início das atividades, realizou-se uma roda de conversa com as turmas do 7º e do 9º anos com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os países africanos classificados para a Copa do Mundo de 2026. Além de levantar expectativas em relação ao torneio, a atividade permitiu compreender como os estudantes representavam o continente africano e suas seleções nacionais.

As respostas evidenciaram que muitas dessas percepções eram influenciadas por discursos amplamente difundidos pela mídia, pelas redes sociais e pelo senso comum. Predominavam concepções que associavam o futebol africano à inferioridade técnica, à ausência de organização tática e à dependência do futebol europeu para alcançar reconhecimento internacional. A Tabela 1 apresenta algumas das manifestações registradas durante essa sondagem inicial, organizadas em categorias de análise que sintetizam os principais discursos identificados.

Tabela 01 - Falas dos estudantes durante a sondagem inicial

Fala do estudante	Impressão	Interpretação pedagógica
“Professor, esses dez países aí nem vão passar da fase de grupos.”	Baixa expectativa	Naturalização da inferioridade esportiva das seleções africanas.
“O futebol de lá é só correria, não tem tática.”	Estereótipo esportivo	Redução do futebol africano à força física, desconsiderando aspectos táticos.
“Os melhores jogadores da África só ficam bons quando vão para a Europa.”	Eurocentrismo esportivo	Associação da excelência esportiva à validação europeia.
“A África é muito pobre para competir com os outros países.”	Generalização	Homogeneização do continente e associação entre pobreza e desempenho esportivo.
“Nunca ouvi falar da maioria desses países.”	Invisibilidade	Pouca presença da África nos currículos e na mídia.
“A Argentina vai ganhar fácil de Cabo Verde.”	Hierarquização	Expectativa baseada em estereótipos, e não na análise das equipes.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos registros da roda de conversa realizada com as turmas do 7º e 9º anos da Escola Municipal Professora Célia Sobreira (2026).

As manifestações apresentadas na Tabela 1 evidenciam que os estudantes não expressavam apenas opiniões sobre futebol. As falas revelavam formas de compreender o continente africano construídas socialmente e incorporadas ao cotidiano por meio da mídia, das redes sociais e de outros espaços de circulação de discursos. A recorrência de expressões que associavam as seleções africanas à falta de organização, à inferioridade técnica ou à dependência do futebol europeu demonstra como representações historicamente produzidas continuam influenciando a maneira como esses países são percebidos.

Esses resultados dialogam diretamente com a discussão proposta por Quijano (2005), ao evidenciar que a colonialidade permanece operando na produção de conhecimentos e representações sociais. Ainda que o colonialismo tenha chegado ao fim em sua dimensão político-administrativa, persistem formas de classificação que atribuem maior legitimidade aos saberes, às instituições e às produções culturais europeias. No campo esportivo, essa lógica manifesta-se quando o sucesso das seleções europeias é entendido como consequência natural de sua organização, enquanto os êxitos africanos são frequentemente interpretados como episódios excepcionais ou resultado exclusivo de atributos físicos.

A percepção de que os melhores jogadores africanos somente alcançam excelência ao atuar em clubes europeus também evidencia a permanência do eurocentrismo na construção do imaginário esportivo. Conforme argumenta Mignolo (2003), a colonialidade do saber estabelece parâmetros universais de qualidade e desenvolvimento baseados na experiência europeia, desconsiderando outras formas de organização e produção de conhecimento. No futebol, essa lógica faz com que o reconhecimento internacional seja frequentemente condicionado à validação pelas principais ligas europeias, relegando as competições e os projetos esportivos africanos a uma posição secundária.

Do mesmo modo, as generalizações identificadas nas falas dos estudantes aproximam-se da crítica formulada por Mbembe (2014), segundo a qual o pensamento ocidental construiu uma imagem homogênea da África, reduzindo um continente marcado por ampla diversidade histórica, cultural, linguística e econômica a um conjunto de estereótipos relacionados à pobreza, à violência e ao atraso. Essa simplificação contribui para invisibilizar experiências nacionais distintas e dificulta o reconhecimento das conquistas alcançadas por diferentes países africanos em áreas como ciência, cultura, educação e esporte.

Nesse cenário, a escola assume papel fundamental na desconstrução dessas representações. Walsh (2017) destaca que uma educação decolonial exige a revisão das práticas pedagógicas e a criação de espaços em que diferentes sujeitos e conhecimentos possam ser reconhecidos como legítimos. Da mesma forma, Gomes (2017) defende que uma educação comprometida com as relações étnico-raciais deve enfrentar o apagamento histórico das contribuições dos

povos negros, promovendo currículos que valorizem suas trajetórias e produções culturais. Complementando essa perspectiva, Munanga (2004) ressalta que o enfrentamento ao racismo depende da desconstrução de ideias naturalizadas ao longo da história, processo que passa necessariamente pela educação.

O diagnóstico realizado com as turmas permitiu compreender que as representações sobre a África presentes entre os estudantes não eram resultado de experiências diretas ou do conhecimento acerca dos países participantes da Copa do Mundo, mas da reprodução de discursos historicamente consolidados. Essa constatação orientou o planejamento das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, que buscaram ampliar o repertório dos alunos por meio da pesquisa sobre a história, a geografia, as línguas, as manifestações culturais e a trajetória esportiva das dez seleções africanas classificadas para o torneio.

Ao tomar o futebol como objeto de estudo, as aulas de Língua Portuguesa ultrapassaram o trabalho com conteúdos linguísticos e passaram a explorar diferentes práticas de leitura, pesquisa, oralidade e produção textual. O esporte constituiu um tema socialmente significativo para os estudantes e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para analisar criticamente discursos, identificar estereótipos e produzir novos sentidos acerca da presença africana no cenário esportivo internacional.

Dessa forma, discutir o futebol significou compreender que as representações construídas sobre as seleções africanas não podem ser dissociadas das relações históricas de poder que marcaram a constituição do mundo moderno. Ao problematizar essas narrativas no contexto escolar, o ensino de Língua Portuguesa contribuiu para ampliar o repertório cultural dos estudantes e fortalecer práticas de leitura crítica comprometidas com uma educação antirracista. Esse movimento fundamentou a experiência pedagógica apresentada nas seções seguintes, nas quais a Copa do Mundo de 2026 tornou-se eixo articulador das atividades de pesquisa, leitura e produção textual desenvolvidas com as turmas do Ensino Fundamental.

2. DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A experiência pedagógica foi desenvolvida nas dependências da Escola Municipal Professora Célia Sobreira, instituição localizada no município de Japeri, na Baixada Fluminense. O projeto envolveu duas turmas de 7º ano e duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, totalizando aproximadamente 120 estudantes, sob a mediação docente dos autores deste artigo. As atividades foram realizadas ao longo de quatro semanas, acompanhando o período de realização da Copa do Mundo, o que possibilitou articular o acontecimento esportivo em andamento com práticas de leitura, pesquisa, oralidade e produção textual.

A escolha do futebol como eixo temático partiu da compreensão de que o esporte, enquanto manifestação cultural, ultrapassa a dimensão do entretenimento e constitui um espaço de produção de sentidos, disputas de representação e construção de identidades. Dessa forma, a proposta buscou utilizar a competição internacional como ponto de partida para discutir aspectos históricos, sociais, culturais e linguísticos relacionados aos países africanos participantes, aproximando os conteúdos escolares das experiências e referências dos estudantes. Essa opção metodológica dialoga com a concepção de aprendizagem significativa proposta por Ausubel (1982), ao partir de um tema presente no cotidiano dos alunos para favorecer a construção de novos conhecimentos, e com a perspectiva freireana de uma educação contextualizada, fundamentada no diálogo e na problematização da realidade (Freire, 1996).

As primeiras atividades tiveram como objetivo identificar os conhecimentos prévios e as percepções dos alunos sobre o continente africano e sobre o futebol produzido nos países africanos classificados para a competição. Durante as rodas de conversa iniciais, foram observadas representações marcadas por generalizações e pela reprodução de discursos presentes no senso comum esportivo. Um dos estudantes do 9º ano afirmou: *“Professor, esses dez países aí nem vão passar da fase de grupos. O futebol de lá é correria, não tem tática.”* A fala sintetiza uma percepção recorrente identificada durante o diagnóstico inicial, na qual o futebol africano era frequentemente associado apenas à força física, velocidade e improvisação, enquanto aspectos como organização tática, planejamento esportivo e desenvolvimento técnico eram pouco reconhecidos.

Esse levantamento revelou que, além do desconhecimento sobre a diversidade histórica e cultural do continente africano, os estudantes reproduziam representações construídas historicamente e reforçadas por discursos midiáticos e sociais. Essa constatação aproxima-se das reflexões de Quijano (2005) acerca da permanência da colonialidade na produção dos saberes e das representações sociais, bem como da crítica formulada por Mbembe (2014), que evidencia a construção de uma imagem homogênea e estereotipada da África. Nesse sentido, o diagnóstico inicial tornou-se elemento fundamental para orientar as etapas seguintes da proposta, transformando tais concepções em objeto de investigação e problematização.

A partir desse momento, os estudantes foram organizados em grupos de pesquisa responsáveis pela investigação dos dez países africanos classificados para a competição. A proposta não se restringiu à busca de informações gerais, mas envolveu a análise de aspectos geográficos, históricos, culturais, linguísticos e esportivos, utilizando materiais da biblioteca escolar e recursos digitais. Ao confrontarem seus conhecimentos prévios com diferentes fontes de informação, os estudantes ampliaram significativamente seu repertório cultural e passaram

a reconhecer a pluralidade do continente africano. Esse movimento aproxima-se da perspectiva de uma educação decolonial defendida por Walsh (2017) e do reconhecimento da legitimidade de diferentes formas de produção do conhecimento proposto por Mignolo (2003).

O desenvolvimento da Copa do Mundo fortaleceu a dinâmica da proposta ao transformar os acontecimentos esportivos em objetos permanentes de análise. As partidas passaram a integrar as discussões realizadas em sala de aula, permitindo confrontar expectativas iniciais com os resultados observados durante a competição. O desempenho de seleções como Cabo Verde e Marrocos favoreceu reflexões sobre organização tática, planejamento esportivo e desenvolvimento institucional, contribuindo para desconstruir interpretações que associavam o futebol africano exclusivamente à força física e ao improviso.

Na etapa final, os estudantes produziram diferentes gêneros textuais. As turmas de 7º ano elaboraram cartazes multimodais de divulgação sobre os países pesquisados, articulando linguagem verbal e visual para apresentar aspectos históricos, culturais e esportivos das nações africanas. Já as turmas de 9º ano produziram artigos de opinião sobre a importância da representatividade africana na Copa do Mundo de 2026, mobilizando argumentos construídos a partir das pesquisas e dos debates desenvolvidos ao longo do projeto.

3. RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao final da sequência de atividades, foi possível observar mudanças significativas nas percepções dos estudantes. Um aluno do 9º ano sintetizou essa transformação ao afirmar: *“Professor, a verdade é que Cabo Verde joga muito. Eles têm esquema tático sim. Agora eu vou torcer por Marrocos até o fim.”* A comparação entre as falas produzidas no início e ao término do projeto evidencia um processo de reconstrução de sentidos, no qual concepções anteriormente marcadas por estereótipos deram lugar a compreensões mais amplas sobre a diversidade histórica, cultural, linguística e esportiva dos países africanos.

As discussões realizadas em sala de aula, articuladas às atividades de pesquisa e ao acompanhamento da Copa do Mundo, ampliaram o repertório dos estudantes e favoreceram uma leitura mais crítica dos discursos que circulam socialmente sobre o continente africano. O futebol passou a ser compreendido não apenas como prática esportiva, mas também como manifestação cultural relacionada à história, às identidades e às disputas de representação. Essa transformação confirma o potencial da aprendizagem significativa (Ausubel, 1982), na medida em que novos conhecimentos foram construídos a partir de um tema socialmente relevante para os estudantes.

Além da mudança conceitual, verificou-se um avanço expressivo na capacidade crítica e argumentativa dos estudantes. As produções textuais passaram a apresentar posicionamentos fundamentados em pesquisas, informações e discussões realizadas durante o projeto, evidenciando maior autonomia na análise dos discursos midiáticos e das representações construídas sobre o continente africano. Esse resultado aproxima-se da concepção freireana de educação como prática dialógica e emancipatória (Freire, 1996), bem como das perspectivas de Rojo (2009) e Kleiman (2004), que compreendem a leitura e a escrita como práticas sociais capazes de promover participação, reflexão e produção de sentidos.

Os resultados também evidenciam a contribuição da proposta para a implementação das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ao favorecer práticas de ensino comprometidas com a valorização da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, com o enfrentamento do racismo e com a formação de sujeitos críticos. Ao pesquisar, discutir e produzir textos sobre os países africanos participantes da Copa do Mundo, os estudantes compreenderam que a linguagem participa da construção de representações sociais e que essas representações podem ser questionadas e ressignificadas.

Nesse sentido, o futebol funcionou como elemento mediador para ampliar discussões sobre cultura, identidade, preconceito e diversidade. A experiência demonstrou que o ensino de Língua Portuguesa pode assumir uma dimensão social e crítica ao dialogar com temas presentes no cotidiano dos estudantes, contribuindo para a formação de leitores e produtores de texto capazes de interpretar, problematizar e transformar as narrativas que circulam na sociedade. Assim, o projeto reafirma que práticas pedagógicas contextualizadas constituem importantes estratégias para promover uma educação antirracista, decolonial e socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica desenvolvida a partir do projeto “África entra em campo” evidenciou as possibilidades de articulação entre o ensino de Língua Portuguesa, as práticas culturais dos estudantes e a construção de uma aprendizagem crítica e significativa. Ao tomar o futebol como objeto de investigação, a proposta ultrapassou a compreensão do esporte como simples entretenimento e possibilitou discutir aspectos relacionados à identidade, representação, história, diversidade cultural e circulação de discursos sociais.

O desenvolvimento das atividades demonstrou que temas presentes no cotidiano dos estudantes podem constituir importantes caminhos para

a ampliação das práticas de leitura, escrita e oralidade. A Copa do Mundo funcionou como um acontecimento mobilizador, permitindo que os alunos relacionassem informações pesquisadas, experiências pessoais e acontecimentos esportivos concretos, construindo novos sentidos sobre o continente africano e sobre as representações produzidas a seu respeito.

Os resultados observados ao longo do projeto indicam uma transformação significativa nas percepções dos estudantes. As concepções iniciais, frequentemente marcadas por visões simplificadas sobre o futebol africano, foram gradualmente substituídas por compreensões mais amplas, fundamentadas no reconhecimento da diversidade cultural, histórica e esportiva dos países estudados. A tabela apresentada no capítulo anterior evidencia esse movimento de ressignificação, demonstrando que o processo pedagógico contribuiu para a formação de sujeitos mais atentos aos discursos que circulam socialmente.

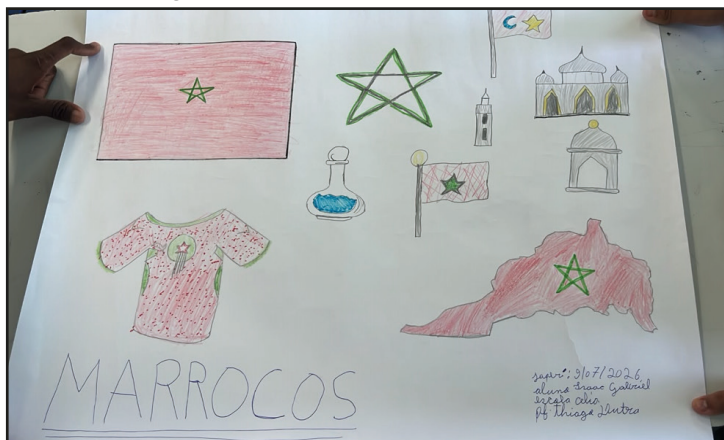
Além das mudanças conceituais, a experiência favoreceu o desenvolvimento das competências relacionadas à produção textual. As atividades realizadas com as turmas de 7º e 9º anos possibilitaram diferentes formas de autoria, seja por meio da produção multimodal dos cartazes, seja pela elaboração de textos argumentativos. Nesse processo, a escrita deixou de ser compreendida apenas como uma tarefa escolar e passou a funcionar como instrumento de expressão, posicionamento e reflexão sobre questões sociais.

As produções dos estudantes e os registros das atividades realizadas revelam a importância de práticas pedagógicas que valorizem diferentes linguagens e possibilitem a participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Figura 01 - Produções dos alunos - 9º ano.



Fonte: Elaborado por grupo de alunos da turma 702 (2026).

Figura 02 - Produções dos alunos - 7º ano.

Fonte: Elaborado por grupo de alunos da turma 903 (2026).

A exposição dos trabalhos produzidos, registrada nas imagens a seguir, demonstra como o espaço escolar pode transformar-se em ambiente de circulação de conhecimentos, valorização da diversidade e construção coletiva de sentidos. Nesse sentido, o projeto reafirma que o ensino de Língua Portuguesa possui uma dimensão social que envolve não apenas o domínio dos aspectos formais da linguagem, mas também a capacidade de interpretar, questionar e produzir discursos sobre o mundo. Trabalhar com o futebol africano possibilitou discutir como determinadas narrativas são construídas e como a escola pode atuar na desconstrução de estereótipos e na ampliação dos repertórios culturais dos estudantes.

A experiência desenvolvida na Escola Municipal Professora Célia Sobreira demonstra, portanto, que propostas pedagógicas contextualizadas podem contribuir para uma educação mais participativa, crítica e comprometida com a valorização da diversidade. Ao aproximar currículo e realidade dos estudantes, o projeto transformou um evento esportivo em oportunidade de aprendizagem, reflexão e produção de conhecimento, reafirmando o papel da escola como espaço de diálogo, questionamento e construção de novas perspectivas sobre a sociedade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

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

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniais:** práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PAPEL DAS INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS E ORGANIZAÇÕES REGIONAIS NA GESTÃO DE CONFLITOS PÓS-ELEITORAIS EM MOÇAMBIQUE: DILEMA PARADOXAL DA UNIÃO EUROPEIA E DA SADC NAS ELEIÇÕES GERAIS DE 2014 E 2024

Felizardo Casimiro Mulhomone¹

Pedro Gutai Filipe Casaco²

Ivo Mussagi de Almeida Missilane³

1. INTRODUÇÃO

Em Moçambique a contestação dos resultados eleitorais, acompanhada por alegações de fraude, falta de transparência e polarização política, tem desencadeado episódios de violência, resultando em destruição de bens, perda de vidas humanas e enfraquecimento da confiança nas instituições democráticas. Como consequência, os conflitos afectam directamente a governabilidade e a coesão social, comprometendo o desenvolvimento económico e a estabilidade nacional.

O presente artigo versa sobre papel das instituições internacionais e organizações regionais na gestão de conflitos pós-eleitorais em Moçambique. A pesquisa fornece uma base de discussão para a compreensão da relevância das instituições internacionais e organizações regionais na gestão de conflitos pós-eleitorais em Moçambique enquanto blocos de integração ou de cooperação no processo da pacificação, democratização e vinculação das suas decisões e posições em países para onde deslocam as suas missões de observação eleitoral.

Outrossim, a relevância deste estudo reside na necessidade de compreender as causas subjacentes desses conflitos e suas consequências, considerando sua

1 Doutorando em Ciências Políticas e Relações Internacionais, Mestre em Gestão do Desenvolvimento, Pós-Graduado em Políticas de Género, Graduado em Ensino de Geografia: E-mail: felizardocasimiro@gmail.com.

2 Mestre em Gestão do Desenvolvimento, Graduado em Ensino de História. E-mail: pedrogutaicasaco21@gmail.com.

3 Mestre em Contabilidade Fiscalidade e Finanças Empresariais, Graduado em Gestão e Administração Educacional: E-mail: ivomussilane@gmail.com.

recorrência e impacto no sistema democrático moçambicano. A investigação ancora -se no campo das ciências políticas, analisando como a contestação eleitoral pode fragilizar as instituições e fomentar a instabilidade.

O objectivo geral do estudo é analisar o papel das Instituições Internacionais e Organizações Regionais na Gestão de Conflitos Pós-eleitorais em Moçambique com enfoque a União Europeia e SADC nas Eleições Gerais de 2014 e 2024.

2. METODOLOGIA

Para a recolha e discussão dos dados o estudo privilegiou o método bibliográfico, caracterizado pelo levantamento de informações acerca do tema, a partir do vasto repertório bibliográfico, tendo sido feita a análise, compilação e cruzamento de diferentes teorias de diversos autores sobre as Organizações Internacionais e o processo eleitoral em Moçambique.

De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica constitui o ponto de partida de qualquer pesquisa científica no qual o pesquisador busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada, servindo de auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada e colaborando na escolha do problema e de um método adequado.

Colocou-se em *itálico*, as palavras ou expressões de línguas diferentes da Língua Portuguesa para chamada de atenção.

Quanto a forma de abordagem do problema, ela é basicamente qualitativa. Neste artigo, foi realizado um tratamento dos dados primários e secundários obtidos, mediante sua redacção, organização, classificação, análise e descrição.

3. PROBLEMATIZAÇÃO

A problemática central deste estudo refere-se à recorrência de conflitos pós-eleitorais em Moçambique, marcados por episódios de violência política e instabilidade social. A título de exemplo, as manifestações em Moçambique há um ano, após serem conhecidos os resultados das eleições presidenciais, deixaram um rasto de morte e destruição no País.

De acordo com organizações da sociedade civil, morreram 411 pessoas nos protestos e 970 outras pessoas ficaram feridas, entre Outubro do ano 2024 e Março de 2025. Esses conflitos são frequentemente alimentados por factores como a desconfiança nas instituições eleitorais, a percepção de falta de transparência no processo eleitoral, a polarização política e a fragilidade dos mecanismos de resolução de disputas.

A Constituição de 1990 criou bases para a consolidação do estado de direito democrático em Moçambique, que teve como um dos principais marcos a realização das primeiras eleições gerais e multipartidárias, em Outubro de 1994. Nestas eleições, os Moçambicanos tiveram a oportunidade de, pela primeira vez, eleger o seu presidente e seus mandatários que representassem seus interesses na Assembleia da República, por meio de um sufrágio universal, directo, igual e secreto.

No âmbito da realização de eleições no país, várias são as missões de observação eleitoral encabeçadas pelas diversas Instituições Internacionais Organizações Regionais com o objectivo de assegurar a manutenção da paz e garantir que os princípios democráticos sejam respeitados em cada processo eleitoral.

Os resultados das eleições gerais nem sempre, ou quase nunca foram aceites pelos partidos concorrentes que se encontram na posição de desvantagem, resvalando, muitas vezes, em conflitos de natureza militar.

Após a divulgação dos resultados definitivos pelo Conselho Constitucional (CC) em 23 de dezembro de 2024, Moçambique enfrentou uma escalada de violência em várias regiões do país. A cidade e província de Maputo foram particularmente afetadas, com relatos de vandalismo contra bens públicos e privados, invasões e saques de armazéns e estabelecimentos comerciais. O bloqueio de vias públicas e os actos de vandalismo resultaram em confrontos entre manifestantes e a polícia.

Devido à falta de meios adequados para contenção de massas, as forças policiais recorreram ao uso de balas reais para dispersar os manifestantes, resultando em mortes e ferimentos. Durante este período turbulento, foram registrados diversos ataques coordenados contra instalações de segurança pública, incluindo esquadras policiais e estabelecimentos prisionais, bem como contra infraestruturas consideradas críticas para o funcionamento do país.

Posto isto, e para orientar a presente pesquisa colocamos a seguinte questão: **qual foi o papel das Instituições Internacionais e Organizações Regionais na Gestão de Conflitos Pós-eleitorais em Moçambique nas Eleições Gerais de 2014 e 2024?**

4. PRINCIPAIS CAUSAS DOS CONFLITOS PÓS-ELEITORAIS EM MOÇAMBIQUE

Para compreender as principais causas dos conflitos pós-eleitorais em Moçambique, é necessário explorar uma série de factores que contribuem para a instabilidade política e social no período que sucede as eleições. Um dos elementos centrais é a falta de transparência no processo eleitoral, que gera desconfiança nas instituições responsáveis por conduzir e monitorar as eleições.

Essa desconfiança é amplificada pela percepção de que o processo eleitoral pode ser manipulado para favorecer determinados interesses políticos, sobretudo os do partido no poder. Em muitas ocasiões, os cidadãos e partidos da oposição denunciam irregularidades, como o uso indevido de recursos estatais, a intimidação de eleitores, e o controle das instituições eleitorais por figuras próximas ao partido governante, levando a questionamentos sobre a legitimidade dos resultados.

A falta de independência das instituições eleitorais também desempenha um papel importante. As instituições responsáveis pela organização e supervisão das eleições são frequentemente acusadas de parcialidade, o que dificulta a construção de um ambiente eleitoral justo e democrático. Quando os eleitores e partidos percebem que o sistema é enviesado, aumenta o risco de mobilizações contestatórias e de confrontos violentos. Esse cenário é agravado pela inexistência de mecanismos sólidos para investigar e sancionar possíveis fraudes eleitorais, o que reforça o sentimento de impunidade e encoraja práticas antidemocráticas. Todavia, este raciocínio corrobora com Santos (2021), o qual enfatiza que;

“A fragilidade das instituições eleitorais e a falta de mecanismos de fiscalização efectivos permitem que irregularidades se perpetuem sem consequências, desmoralizando o sistema elevando a população a questionar a validade do processo. Essa situação alimenta a ideia de que as eleições não são um meio legítimo de escolha popular, mas sim uma ferramenta de manutenção do poder nas mãos dos mesmos grupos” (p. 76).

Ainda Santos (2021), aponta que, em Moçambique, a falta de robustez e de mecanismos de fiscalização nas instituições eleitorais gera uma situação em que irregularidades passam despercebidas ou não recebem punições adequadas.

Portanto, essa fragilidade institucional contribui para um ciclo onde actos de manipulação eleitoral, como fraudes, falta de transparência, ou parcialidade nas contagens de votos, ocorrem repetidamente sem que os responsáveis sejam responsabilizados. Lamentavelmente, esse cenário compromete a credibilidade do sistema eleitoral moçambicano, uma vez que a população percebe que tais práticas desonestas continuam impunes.

Como resultado dessa falta de confiança no processo eleitoral cria uma percepção de desvalorização do voto e uma descrença de que as eleições sejam, de facto, uma forma justa e representativa de decisão popular. Em vez de serem vistas como uma oportunidade para que a população escolha seus líderes de forma legítima, as eleições começam a ser encaradas como instrumentos que favorecem a manutenção do poder nas mãos dos mesmos grupos políticos, especialmente aqueles que já possuem um controle significativo das estruturas do Estado.

Consequentemente, esse ciclo de manipulação e impunidade alimenta um sentimento de desmotivação e descrença entre os eleitores, que começam a

questionar a verdadeira função das eleições e a legitimidade de seus resultados. Ao não acreditarem que seu voto fará diferença, muitos eleitores podem sentir que participar do processo não trará mudanças reais. Essa percepção gera uma crise de confiança no sistema democrático, enfraquecendo a democracia moçambicana ao alienar os cidadãos do processo eleitoral e, assim, reduzindo a capacidade das eleições de servir como um mecanismo legítimo de escolha popular e renovação do poder político.

Outro factor importante é a manipulação dos dados eleitorais, que pode ocorrer por meio de adulteração dos resultados, manipulação de listas de eleitores e até mesmo por meio de atrasos propositalmente na divulgação dos resultados. Essas práticas, quando percebidas, acentuam a desconfiança dos partidos e da população, que interpretam essas acções como tentativas de controlar o resultado das eleições.

Outrossim, tem que a ver com a lentidão ou opacidade na divulgação dos resultados que de forma recorrente gera um clima de incerteza, que rapidamente transformar-se em desordem pública e violência.

Num outro ângulo de interpretação, nota-se interferências de interesses externos, tanto de países estrangeiros quanto de entidades que vêm em Moçambique uma oportunidade para consolidar suas influências políticas e económicas na região. Essas influências externas podem também apoiar determinados candidatos ou partidos por meio de financiamento e assessoria buscando garantir que seus interesses estratégicos sejam mantidos. Essas interferências, no entanto, não passam despercebidas pela população, que percebe que, além dos interesses nacionais, o processo eleitoral moçambicano também é alvo de pressões e interesses globais.

Como observa Ferreira (2023),

“A intervenção de potências estrangeiras, que apoiam financeiramente e politicamente os partidos que lhes convêm, cria um ambiente de suspeita generalizada, onde os eleitores e candidatos percebem o processo eleitoral como um campo de disputa de interesses internacionais, em vez de uma escolha legítima de representantes populares” (p. 89).

Ferreira (2023), sugere que o envolvimento de potências estrangeiras no processo político moçambicano introduz uma camada de interferência que afecta profundamente a percepção da população sobre a legitimidade das eleições. Esse apoio externo, que muitas vezes se traduz em assistência financeira, logística ou mesmo política, tende a beneficiar determinados partidos ou candidatos que compartilham interesses com essas potências, ao invés de representar verdadeiramente os interesses da população local.

Essa influência cria um ambiente onde o processo eleitoral deixa de ser visto como uma escolha autónoma dos cidadãos e passa a ser percebido como um mecanismo dominado por interesses externos.

Essa intervenção internacional desperta uma sensação de desconfiança tanto entre eleitores quanto entre os próprios candidatos, uma vez que se torna difícil separar a influência externa dos verdadeiros interesses nacionais. Essa interferência leva os cidadãos a questionar se os resultados eleitorais realmente reflectem a vontade popular ou se são manipulados para atender a objectivos estrangeiros.

Esse questionamento mina a credibilidade do processo eleitoral e gera a percepção de que o processo democrático está, na verdade, subordinado a disputas de poder entre potências internacionais, que influenciam de forma velada ou explícita o rumo político do país. Em consequência, muitos eleitores podem sentir que suas escolhas são irrelevantes, uma vez que decisões políticas e económicas parecem estar sob o controle de agentes externos, e não dos líderes eleitos pelo próprio povo. Esse cenário gera uma espécie de desmotivação política, enfraquecendo o sentimento de autonomia nacional e o comprometimento dos cidadãos com o processo democrático, ao ponto de comprometer o papel das eleições como um verdadeiro mecanismo de representação popular.

Esses factores, a desconfiança nas instituições, a manipulação e fraude eleitoral, e a influência de interesses externos criam um ambiente tenso e instável, propício para o surgimento de conflitos após as eleições. Essa situação é exacerbada pela polarização política entre os principais partidos e pela ausência de canais eficazes de diálogo e reconciliação, que poderiam ajudar a aliviar as tensões e a reduzir a possibilidade de conflitos.

Em última análise, enquanto o sistema eleitoral moçambicano não garantir um processo transparente, independente e confiável, os conflitos pós-eleitorais continuarão a ser um desafio recorrente para a paz e a democracia no país.

5. DA PROBLEMÁTICA DE DEFINIÇÃO DE UM CONCEITO DE ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

As Organizações Internacionais têm sido conceituadas de várias formas, tornando-se difícil encontrar um único modelo que vai ao encontro das expectativas de diversos estudiosos. Uma tentativa de conceber uma definição acabada de Organizações Internacionais pode resultar na insatisfação de diversos elementos que deveriam ter sido chamados à colação nesta elaboração.

Hertz e Hoffman (2004), referem que as Organizações Internacionais são, na prática, “organizações intergovernamentais internacionais”, que podem ser definidas como uma associação de sujeitos de direito internacional, constituído por um acto jurídico internacional, com carácter de permanência, com o objectivo de cuidar dos interesses dos seus membros.

Portanto, ao se referir de “organizações intergovernamentais”, faz transparecer a ideia segundo a qual as Organizações Internacionais são apenas uma associação de governos de diferentes Estados, quando, na verdade, na linha de pensamento da literatura moderna, como enfatizam Accioly, Silva e Casella (2012, p.239): “são também sujeitos do direito internacional, as Organizações Internacionais enquanto associações de Estados”.

Da discussão acima resulta que mais do que acordos feitos entre dois ou mais Estados, à luz do Direito Internacional, para a prossecução de um objectivo comum, as Organizações Internacionais, enquanto representarem interesses dos seus Estados, com normas e instituições próprias, cabe-lhes a designação de sujeitos de direito internacional, onde a União Europeia pode ser vista como o melhor exemplo para o caso.

Na busca de uma espécie de lugar-comum, no entendimento que se tem de Organizações Internacionais, ainda que com ressalvas, vale ressaltar a definição dada por Campos *et al.* (2010,p.39), que conceituam uma Organização Internacional como sendo

uma associação de sujeitos de direito internacional, constituída com carácter de permanência, por um adequado acto jurídico internacional, com vista a realização de objectivos comuns aos seus membros e prosseguidos através de órgãos próprios habilitados a exprimir, na conformidade das regras pertinentes do pacto constitutivo, a vontade própria- juridicamente distinta da dos seus membros- dessa [...] pessoa jurídica.

Desta asserção, os autores supracitados elencam os elementos fundamentais que caracterizam uma Organização Internacional, que do nosso ponto de vista e para melhor compreensão do objecto que tem vindo a ser definido, torna-se impreterível sublinhar o envolvimento de Estados soberanos ou outros sujeitos de Direito Internacional que não sejam necessariamente Estados; o carácter de permanência marcado pela existência de instituições fixas, com pessoal e órgãos próprios e a expressão da vontade própria nos seus diversos campos de actuação, que independem da dos seus membros.

No quadro geral podemos afirmar que uma Organização Internacional é criada por um Tratado que tenha validade internacional, por tempo indeterminado, com órgãos próprios, e que os seus membros, ainda que representem interesses dos seus Estados ou Organizações, concordam em cumprir e fazer cumprir o acto normativo que orienta o seu funcionamento, tomando-se, na maioria das vezes, decisões com carácter vinculativo aos seus Estados ou instituições que representam.

6. DA CRIAÇÃO DA UNIÃO EUROPEIA E SEUS OBJECTIVOS

A ideia de criação de uma Europa “única” ganha espaço por volta do século XX, onde os países europeus, movidos por um pensamento comum, que era a reconstrução do seu continente, devastado pelas duas grandes guerras mundiais, e pela necessidade de sua pacificação, evitando novos conflitos. Com uma Europa economicamente debilitada e mergulhada numa crise, viria dos Estados Unidos da América a ajuda para a sua reconstrução e recuperação económica, através do Plano Marshall, onde se previa a concessão de um empréstimo estimado em 12 bilhões de dólares norte americanos (Júnior, 2011).

Depois da segunda Guerra Mundial houve na Europa vários eventos que apontam para a sua unificação, quer por motivos comerciais, quer por motivos políticos. Mas foi o Tratado de Maastricht, assinado em 07 de Fevereiro de 1992, nos países baixos, que marca a constituição da União Europeia, que significou, de acordo com Júnior (2011, p. 3), “um importante passo político a caminho do futuro” da Europa, em que seus objectivos fundamentais, dentre vários, gravitam, no nosso entender, na adopção de uma política monetária e cambial unificada; harmonização de políticas macroeconómicas entre os Estados-membros e criação da cidadania da União Europeia.

Silva, Sousa, Oliveira, Tito (2007), definem a União Europeia como uma Organização Internacional que persegue fins específicos, cujos objectivos não são apenas económicos, como também políticos. Esta Organização Internacional é descrita como de carácter regional, pois restringe à participação a um número limitado de países que reúnam determinadas condições.

Para adesão à União Europeia, estes autores afirmam que é condição que o Estado candidato seja europeu, possua um governo democrático e desfrute de determinadas condições económicas.

O Guia das Instituições da União Europeia, publicado em 2008, estabelece que a União Europeia é uma família de países europeus democráticos, que trabalham em conjunto para melhorar a vida dos seus cidadãos e construir um mundo melhor. O Guia refere ainda que esta Organização Internacional, em pouco mais de meio século, desde a sua criação, garantiu a paz e a prosperidade da Europa; criou uma moeda única (o euro); criou um mercado livre, descrito por Júnior (2011), de “mercado das 4 liberdades”, onde pessoas, bens, serviços e os capitais circulam livremente.

Das abordagens acima pode-se compreender a essência da União Europeia, que sendo uma Organização Internacional regional, de integração, fechada, com prioridades endógenas, naturalmente que todos os seus actos e decisões devem vincular aos Estados membros, em se tratando de uma Organização supranacional.

7. DA CRIAÇÃO DA COMUNIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE ÁFRICA AUSTRAL E SEUS OBJECTIVOS

As raízes da SADC, remontam à SADCC, formada 1980, como uma reacção de nove países⁴ da África Austral à preponderância económica da África do Sul (Branco, 1996 e Matusse, 2009).

Os seus objectivos tinham sido formulados na declaração *África Austral: rumo à independência económica*, na reunião de Lusaka, em 1 de Abril de 1980. Como uma instituição e não apenas como um acontecimento, começou a ganhar forma no ano anterior, pois a conferência que teve lugar em Arusha em Julho de 1979, foi precedida por uma reunião dos Ministros das Finanças e de Desenvolvimento dos ELF que concordaram na estratégia de criação da SADCC⁵ (Pinto, 2005).

É, assim, fundada, a SADC, cujas características estão longe de constituir um todo homogéneo pois, é uma região cultural, económica e politicamente diversificada. Todavia, longe de impedir que os países da região fossem uma comunidade, levou-os a unirem-se, pois compreenderam que só o desenvolvimento regional abrangente poderia ajudar ou contribuir para solucionar os problemas globais da região (Pinto, 2005).

Com efeito, a diversidade não serviu e continua servindo como incentivo para a construção de uma voz colectiva, com o peso que lhe advém da força de representar um “rebanho” como dizia Mandela ou um vasto grupo de países, ou ainda, uma região (Branco, 1996).

Para uma compreensão minuciosa do papel da SADC no contexto regional e *glocal*, segundo o autor acima citado é pertinente enunciar-se os seus objectivos que estão consignados no artigo 5, parágrafo 1 do Tratado da Comunidade e são: (i) alcançar desenvolvimento e crescimento económico, aliviar a pobreza, aumentar o padrão e a qualidade de vida dos países da África Austral e dar apoio aos socialmente desamparados, por meio da integração regional, (ii) Desenvolver valores, sistemas e instituições políticas comuns, (iii) promover e defender a paz e segurança, (iv) promover o desenvolvimento sustentado a

4 Angola, Botswana, Lesotho, Malawi, Moçambique, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabwe.

5 Subjacente à criação da SADCC estava a ideia dos Estados da região de que não era possível continuar a oposição política à África do Sul, por via dos ELF, ao mesmo tempo que se colaborava economicamente com ela. A oposição ao regime do *apartheid* tinha que ser feita em todos os domínios. Sendo assim, se os ELF eram vistos como vertente política de combate ao *apartheid*, a SADCC passou a ser vista como a vertente económica. Apesar de se apresentar como uma organização de carácter económico, a prioridade, a nível dos seus objectivos, era também política. Embora possa parecer como uma contradição, a verdade é que os objectivos económicos da SADCC só poderiam ser alcançados se desaparecesse um grande obstáculo político, o *apartheid*.

partir da autoconfiança colectiva e da interdependência dos Estados membros, (v) alcançar a complementaridade entre estratégias e programas nacionais e regionais, (vi) promover e maximizar o produtivo emprego e a utilização dos recursos da região, (vii) alcançar o uso sustentável dos recursos naturais e a efectiva protecção do meio ambiente e (viii) fortalecer e consolidar as antigas afinidades históricas, sociais e culturais e os elos entre os povos da região.

Uma análise destes objectivos permite concluir que a SADC não é apenas uma organização de carácter económico, mas também, que caminha no sentido da procura da paz intra-regional e do funcionamento de governos democráticos e, pela sua insistência na criação de Estados de Direito Democrático (Roque, 2010).

Para a sua materialização a SADC manteve toda estrutura da SADCC, mas instituiu outras nomeadamente: Cimeira dos chefes de Estado ou de governo, Conselho de Ministros, as Comissões, Comité Permanente de Peritos, Secretariado e Tribunal. Nesse processo, podiam ainda ser criadas outras estruturas, à medida que se fossem revelando necessárias (Pinto, 2005). Isto demonstra que as finalidades da organização são dinâmicas e adaptáveis às circunstâncias do contexto.

A Comunidade para o Desenvolvimento de África Austral enquanto bloco de integração regional contribui para o desenvolvimento dos países membros de acordo com as políticas vigentes na organização. A integração regional observada entre os países é um fenómeno que ocupa um papel central em diversas áreas de estudo, sobretudo a área política, daí que, o continente africano, em especial a África Austral, sendo uma região de grande diversidade geográfica, económica, política e social, várias visões surgem como forma de interpretar a real situação da relação entre os países membros.

Na actualidade a região Austral de África enfrenta inúmeros problemas relacionados com as questões económicas, guerras, conflitos políticos que englobam as delimitações territoriais. Há aspectos que unem os países dessa região. Porém, a SADC enquanto órgão regulador mostra-se impotente de dirimir problemas que garantam uma integração regional propriamente dita.

No entanto, há problemas na implementação das directrizes e no alcance dos objectivos desejados. Diante deste arcabouço, pensa-se que a organização tem como missão de olhar para a existência de regras rígidas e inquebráveis que possam guiar os princípios e com capacidade de supervisionar e inspeccionar as tarefas definidas para cada membro responsável e um livre arbítrio na punição e execução de medidas correctivas para os infractores das regras adoptadas e regulamentadas por lei, ajudar a resolver conflitos de qualquer estado membro e torná-los autónomos economicamente.

8. PAPEL DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NAS MISSÕES DE OBSERVAÇÃO ELEITORAL EM MOÇAMBIQUE

Com uma democracia multipartidária jovem, e a aferir pela regularidade do processo eleitoral, Moçambique pode ser tido como um exemplo nesta matéria, se tomarmos em linha de conta que de 1994 (período em que se realizaram as primeiras eleições gerais e multipartidárias), até 2014, marco temporal desta pesquisa e período que se regista como o das quintas eleições gerais, não houve registo de interrupção desta regularidade, pelo menos até aos dias de hoje, continuando este evento a realizar-se de cinco em cinco anos.

Embora haja registo desta regularidade no processo eleitoral, várias são as reclamações que surgem decorrentes das irregularidades verificadas, quer no período do recenseamento eleitoral, quer no processo de votação, o que faz com que os resultados não sejam aceites pelos concorrentes que não lograram seus intentos.

Tratando-se de um país com uma democracia em consolidação, que pode ser beliscada em processos eleitorais mal conduzidos, compreende-se a razão de existência de várias missões de observação eleitoral, como um mecanismo internacional de garantia de conformidade do processo, ideia corroborado por Sarmento (2019), quando afirma que a observação eleitoral é uma das formas de intervenção internacional, de democratização e de promoção do estado de direito.

Em relação a missão de observação eleitoral da União Europeia, Sarmento (2019, p. 5), refere que esta Organização Internacional só realiza as suas missões em países onde são convidados para o efeito, avançando apenas “quando se chega a um acordo e se assina um memorando de entendimento entre as partes, garantindo a segurança e liberdade da observação”.

Partindo do pressuposto que os candidatos concorrem para assumir a posição de governo, há aqui teoricamente, zonas de penumbra que podem surgir em relação a imparcialidade da entidade emissora do convite e que deve garantir a tal segurança e liberdade da observação. Assim sendo, e tendo em conta o exposto no parágrafo anterior, não fica claro sobre a parte referida, que deve convidar a missão de observação eleitoral e, acima de tudo, garantir a segurança e liberdade dos seus membros.

Portanto, se o convite e a garantia de segurança devem ser da iniciativa do governo, não nos parece que as decisões e recomendações dessas missões vinculem a outros elementos do processo que não estejam em posição de força, como é o caso da parte de quem formula o convite.

Não é por acaso que muitas vezes, após um processo eleitoral, em face de eventuais irregularidades decorre que os vencidos descredibilizam todo o processo e com ele, o papel desempenhado pelas Organizações Internacionais na sua missão de observação eleitoral.

9. PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES FEITAS PELA MISSÃO DE OBSERVAÇÃO ELEITORAL DA UNIÃO EUROPEIA FACE ÀS ELEIÇÕES GERAIS EM MOÇAMBIQUE

O período pós-eleitoral tem sido muito sensível em Moçambique, principalmente logo após a divulgação dos resultados, motivado, por um lado, pela gestão de expectativas por parte dos partidos políticos e seus simpatizantes, e por outro, pelas eventuais irregularidades havidas no dia da votação que poderão ter influenciado nos resultados. Daí ser importante o papel das Organizações Internacionais, enquanto um interlocutor válido, na gestão de possíveis conflitos, quer pela posição que assumem na avaliação do processo, quer na mediação.

Do rol das constatações e recomendações, o Relatório Final da União Europeia sobre as eleições gerais de 2014 em Moçambique faz menção a alguns pontos que não poderiam passar despercebidos, nomeadamente:

- a) A redução do período de exibição pública dos cadernos eleitorais, de 10 para 3 dias, dificultando sua reinspecção efectiva;
- b) As desigualdades no uso de recursos públicos materiais e humanos pelos concorrentes; o não desarmamento do maior partido da oposição, o que se acredita ter influenciado a campanha eleitoral e tentativas de manipulação e fabricação de resultados.

Embora tenha havido registo destas anomalias, observa a missão que estas não influenciaram no resultado final das eleições. Tais declarações não vincularam aos partidos vencidos, que cuidaram de escudar-se nas irregularidades para desacreditar o processo e minimizar a posição assumida pela missão de observação eleitoral da União Europeia. Pois, não admira que os momentos subsequentes sejam de autêntica instabilidade político-militar, que levou o país à mesa das negociações para aproximar as partes, onde as Organizações Internacionais, através dos seus representantes, jogaram um papel fundamental na mediação do conflito e credibilização do processo negocial.

Com um mandato claro de fazer uma avaliação completa do processo eleitoral, de acordo com as leis moçambicanas e com os princípios internacionais para eleições democráticas genuínas, torna-se difícil acreditar que as manchas verificadas continuem a fazer das eleições de 2014 como sendo genuinamente democráticas.

Paradoxalmente, não seria razoável anular todo um processo eleitoral por motivos que não se conseguiram provar em sede das instituições de justiça, porque caberá ao queixoso o ónus da prova e a instrução correcta de matéria ligada ao contencioso eleitoral.

10. PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES FEITAS PELA MISSÃO DA SADC

A Missão contou com um total de 53 observadores provenientes de 10 Estados-Membros da SADC, nomeadamente: Reino de Eswatini, República de Angola, República do Botswana, República do Malawi, República da Namíbia, República da África do Sul, República da Zâmbia, República do Zimbabwe, República Democrática do Congo e República Unida da Tanzânia. Estes observadores foram destacados em todas as 11 províncias da República de Moçambique, no âmbito da observação das Eleições Presidenciais, Legislativas e Provinciais em consonância com os Princípios e Directrizes da SADC Revistos que Regem a Realização de Eleições Democráticas (2021) e com as leis vigentes na República de Moçambique no âmbito do seu mandato.

A Missão observou que as fases pré-eleitoral e de escrutínio das Eleições Presidenciais, Legislativas e Provinciais de 2024 foram organizadas de forma profissional e decorreram num ambiente ordeiro, pacífico e livre. A Missão notou com agrado a paciência e a resiliência do povo da Província de Cabo Delgado, que afluíu às urnas apesar da ameaça terrorista em alguns dos Distritos afectados na Província.

11. RECLAMAÇÕES FEITAS AO PROCESSO ELEITORAL PELOS PARTIDOS POLÍTICOS

Os recursos apresentados pelos principais partidos concorrentes têm a ver com o enchimento nas urnas de boletins de voto pré-preenchidos a favor de um candidato e a falsificação e desaparecimento de atas e editais.

Esses documentos quando submetidos a análise pelo colégio de juízes, todos foram vítimas de um legalismo radical, sendo que uns, de acordo com o Acórdão número 21/CC/2014 de 29 de Dezembro, foram rejeitados por ineptidão por falta de fundamento legal e outros por inobservância do princípio de impugnação prévia.

Portanto, como se depreende, as reclamações dos partidos políticos foram julgadas improcedentes por não cumprirem com determinados procedimentos legais.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo tinha como objectivo central analisar o papel das Instituições Internacionais e Organizações Regionais na Gestão de Conflitos Pós-eleitorais em Moçambique com enfoque a União Europeia e SADC nas Eleições Gerais de 2014 e 2024.

A pesquisa evidenciou que as Organizações Internacionais, enquanto espelhos da democracia e do processo de mediação de conflitos decorrentes de um sistema eleitoral jogam um papel importante na credibilização das instituições e de todo um sistema. Por outro lado, tais organizações, como é o caso da União Europeia, que provavelmente, por ser uma instituição regional, de integração, fechada e que segue fins particulares, depare-se com a questão da vinculação das suas decisões e recomendações nas missões de observação eleitoral, tornando-se incapazes de evitar eventuais conflitos.

As Organizações Internacionais na sua missão de manutenção da paz e fortalecimento de princípios democráticos devem garantir que acompanham toda a cadeia que produz os resultados eleitorais, não somente a votação, contagem e apuramento dos resultados, como também o recenseamento eleitoral, que parece ser o *leitmotiv* dos processos eleitorais em Moçambique.

A pesquisa constatou que Moçambique encontra-se num momento verdadeiramente decisivo, crítico e transformador da sua história contemporânea, marcado por desafios complexos e oportunidades significativas que determinarão o futuro do país nas próximas décadas. Sem a implementação imediata, coordenada e estratégica de acções concretas, estruturantes e urgentes, fundamentadas num amplo consenso nacional e sustentadas por um compromisso genuíno de todas as forças políticas e sociais, o país enfrenta o risco iminente e preocupante de mergulhar numa crise social, política e económica prolongada, profunda e multifacetada.

Esta situação delicada e potencialmente volátil, se não for adequadamente gerida e conduzida através de um diálogo inclusivo, construtivo e permanente entre todos os actores relevantes da sociedade moçambicana, pode potencialmente agravar-se e deteriorar-se para um cenário ainda mais alarmante e perturbador de conflito civil generalizado, cujas consequências seriam devastadoras, imprevisíveis e duradouras para o tecido social moçambicano, para a estabilidade regional e, principalmente, para as gerações futuras que herdarão o legado das decisões tomadas no presente momento.

Em suma, as considerações finais deste estudo sugerem que a estabilização do cenário eleitoral em Moçambique passa, necessariamente, pelo fortalecimento das instituições democráticas e pela implementação de reformas que promovam maior transparência e *accountability*.

13. SUGESTÕES PARA A BUSCA DE SOLUÇÕES PARA A PAZ

- i. Para que Moçambique possa encontrar um caminho para a paz e a estabilidade, é imprescindível uma solução política imediata, que priorize o diálogo franco entre todas as partes envolvidas com uma

- estrita observância das sugestões que se seguem: Reconhecimento das reivindicações populares: A presença massiva e crescente de cidadãos nas ruas a manifestar-se pacificamente, e por vezes com recurso à violência, é uma demonstração inequívoca e contundente do profundo desgaste colectivo que se acumulou ao longo dos anos.
- ii. Reformas estruturais da administração do estado: É fundamental implementar mudanças profundas na forma como o estado opera e se relaciona com os cidadãos. Isto inclui promover uma transparência total e rigorosa nos contratos de megaprojetos, garantindo que a população tenha acesso a informações detalhadas sobre os termos, condições e impactos destes investimentos.
 - iii. Compromisso com a paz: Considerando a significativa e crescente influência de Venâncio Mondlane perante a juventude moçambicana e diversos outros sectores estratégicos da sociedade, torna-se fundamentalmente necessário assegurar a sua participação ativa e construtiva num diálogo aberto, transparente e sincero entre os múltiplos intervenientes relevantes.
 - iv. Promoção da boa governação: É imperativo proceder a uma reforma profunda e abrangente das instituições do Estado, com o objetivo primordial de eliminar ou, no mínimo, reduzir significativamente a partidarização excessiva que tem caracterizado a administração pública.
 - v. Promoção e valorização da investigação: Para que o país possa implementar qualquer reforma estrutural e sustentável, é fundamental estabelecer um robusto sistema de investigação científica que produza resultados fidedignos, metodologicamente sólidos e empiricamente validados para fundamentar as decisões políticas e administrativas. A qualidade e credibilidade destas investigações são essenciais para garantir que as reformas propostas sejam baseadas em evidências concretas e análises aprofundadas da realidade moçambicana.
 - vi. A implementação de reformas estruturais na administração pública poderia melhorar a eficiência governamental e reduzir a corrupção, levando a um aumento da confiança nas instituições e a maior estabilidade política. Um compromisso firme com a paz é essencial, exigindo um engajamento ativo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ACCIOLY, H; SILVA, G; CASELLA, P. (2012). **Manual de Direito Internacional Público**. (20ª ed). São Paulo: Saraiva.

BRANCO, L. (1996). **Das Razões Políticas da SADCC às Razões Económicas da SADC**. Lisboa: s/Ed.

CAMPOS, J. *et al.* (2010). **Organizações Internacionais**. (4ª ed). Lisboa: Coimbra editora.

FERREIRA, M. (2022). **A estabilidade pós-eleitoral em Moçambique: O papel das instituições democráticas**. Editora Democrática.

FERREIRA, P. (2023). **A intervenção de potências estrangeiras no processo eleitoral em Moçambique: Impactos na legitimidade das eleições**. Universidade de Maputo.

JÚNIOR, A. (2011). A União Europeia e Suas Instituições. Brasília. *In: Revista de Informação Legislativa*.

M. HERTZ; HOFFMAN, A. (2004). **Organizações Internacionais: história e práticas**. Rio de Janeiro: Elsevier.

Relatório Final da União Europeia Sobre as Eleições Gerais de 15 de Outubro de 2014 em Moçambique.

SANTOS, M (1996). **A Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC): Evolução, Tendência e Perspectiva para século XXI**. Lisboa: s/Ed.

SANTOS, C. M. (2015). **O impacto do quadro institucional da SADC no seu processo de integração económica**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

SEITENFUS, R. (2004). **Relações internacionais**. São Paulo: Manole.

SILVA, E. ; SOUSA, J. ; OLIVEIRA, J. ; TITO, M. (2007). Origem, Características e Classificação das Organizações Internacionais. *In: Revista do Mestrado em Direito*, da Universidade Católica de Brasília.

PINTO, J (2005). “A Integração Regional e a Cooperação como Factores Determinantes do Desenvolvimento Abrangente e Sustentado de África”. *In: Roque, F. O Desenvolvimento do Continente Africano na Era da Mundialização*. Coimbra: Edições Almedina.

ROQUE, F (2001). **O Renascimento Abrangente de África: a SADC no limiar do novo milénio** Lisboa: Universidade Lusófona.

Legislação

Conselho Constitucional da República de Moçambique. *Acórdão número 21/CC/2014 de 29 de Dezembro que valida e proclama os resultados das eleições presidenciais, legislativas e das Assembleias Provinciais de 15 de Outubro de 2014*.

Lei Orgânica do Conselho Constitucional (4/11/2018).

Lei 9/2014 que estabelece as funções, a composição e o funcionamento da Comissão Nacional de Eleições (CNE).

Lei 9/24/2019 atinente ao Regulamento do Secretariado Técnico de Administração Eleitoral (STAE).

Lei Eleitoral de 2019 (Lei 2/2019) que estabelece o quadro jurídico para a eleição do Presidente da República e dos deputados da Assembleia da República.

Lei 3/2019 que estabelece o quadro jurídico para eleição dos membros da Assembleia Provincial e do Governo de Província) com as alterações introduzidas pela Lei n.º 14/2024 de Agosto de 2024 e pela Lei n.º 15 de Agosto de 2024.

Lei n.º 6/2013 relativa à Organização, Coordenação, Execução, Realização, Gestão e Supervisão do Recenseamento Eleitoral e das Eleições.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Ione Rodrigues Rosa de Almeida¹

Francisco Fernandes Ladeira²

CONSIDERAÇÕES INICIAS

O presente trabalho aborda os processos de avaliação da aprendizagem direcionados aos estudantes do público-alvo da Educação Especial (AEE), entendida a avaliação inclusiva como elemento essencial à garantia do direito à aprendizagem desse grupo. O objetivo geral é investigar de que forma as ferramentas de avaliação tradicionais, concebidas para um padrão homogêneo de desenvolvimento, contribuem – ou não – para um aprendizado justo e significativo no contexto da inclusão escolar. A fim de alcançar o propósito central, o texto é dividido em duas partes: 1) examina-se o embasamento jurídico sobre a educação inclusiva, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e orientações do Ministério da Educação; 2) estuda-se a avaliação no contexto da inclusão, abordando seus traços e desafios na prática pedagógica. Adota-se metodologia de natureza qualitativa, com base em revisão bibliográfica e documental, fundamentada nas obras de autores como Gatti, Luckesi, Hoffmann e Santos. Conclui-se que a avaliação inclusiva precisa ser compreendida como processo contínuo, formativo e mediador da aprendizagem, capaz de superar a invisibilidade dos alunos do AEE e de assegurar seu direito real à aquisição do conhecimento, o que exige mudanças estruturais e culturais no ambiente escolar.

1 Pós-graduanda em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Ponte Nova E-mail: ionerodriguesrosa@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.

EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, o direito à educação é uma garantia estabelecida pela Constituição, por Leis e decretos que a reconhecem como essencial para a promoção da dignidade e desenvolvimento social humano – garantia essa que não diz respeito apenas ao acesso à escola, mas inclui a permanência com qualidade e equidade do ensino ofertado (Brasil, 1988). Nesse sentido, a educação especial inclusiva se demonstra indispensável para que a equidade no ensino seja efetivamente concretizada, uma vez que ela defende a convivência em espaços escolares comuns e a realização de adaptações pedagógicas curriculares e estruturais que atendam os alunos em suas necessidades diversas.

Para uma contribuição de um sistema educacional que garanta o direito à aprendizagem de todos, de maneira justa e com equidade, é fundamental realizar uma avaliação da aprendizagem que considere os resultados das atividades avaliativas e, paralelamente, o conhecimento alcançado. A avaliação da aprendizagem é um instrumento importante para o reconhecimento das múltiplas diversidades e necessidades dos alunos, consolidando uma prática educacional inclusiva, que orienta o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a identificação das dificuldades e potencialidades do aluno pelo professor.

Esse instrumento é essencial para que docentes, discentes e gestores tenham conhecimento do *status* da aprendizagem e possam, assim, formular ou propor estratégias de intervenção que favoreçam o alcance dos objetivos pedagógicos antes definidos (Lisboa, 2023).

Historicamente, a avaliação escolar no Brasil esteve ligada a práticas classificatórias e seletivas, direcionadas à aprovação ou reprovação dos alunos. No entanto, mudanças nas políticas educacionais e nas concepções pedagógicas atuais têm provocado uma ressignificação desse processo, especialmente depois da consolidação da educação inclusiva como princípio orientador das políticas públicas (Hoffmann, 2001).

A elaboração de ferramentas de avaliação tradicionais, desenhadas para um padrão homogêneo de desenvolvimento, pode contribuir para o aprendizado, desde que considere as diversidades e possibilite alternativas para o desenvolvimento cognitivo e humano dos estudantes público-alvo do AEE. Assim, impulsionará de modo justo e significativo propostas de vivências que possam flexibilizar com coerência uma construção coletiva.

EMBASAMENTO JURÍDICO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva e o atendimento especializado nas escolas são amparados pelo sistema jurídico brasileiro, que garante a inclusão plena, determinando a educação como um direito de todos e um dever do Estado (Brasil, 1988).

Dentre os instrumentos normativos dedicados a essa tutela, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Lei da Inclusão, que reforçam que os sistemas de ensino devem garantir adaptações curriculares, inovação nos métodos, aplicação de recursos e organização específicas que atendam às necessidades de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008).

Na mesma linha, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconiza, no artigo 54, a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) para alunos público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por sua vez, traz um capítulo sobre a Educação Especial, reforçando que os sistemas de ensino devem garantir adaptações curriculares, inovação nos métodos, aplicação de recursos e organização específicas que atendam às necessidades de educandos com realidades diversas (Brasil, 1996).

Ainda, o Decreto nº 7.611/2011 prevê que as avaliações sejam adaptadas sob a orientação do professor do AEE, dispondo especificamente que o Atendimento Educacional Especializado deve utilizar e desenvolver recursos didáticos e pedagógicos que extingam possíveis obstáculos que possam surgir no processo de ensino e aprendizagem. (Brasil, 2011).

Com efeito, a partir dos subsídios legais e normativos, depreende-se que, para uma efetiva educação inclusiva, faz-se necessário um ambiente escolar que proporcione uma articulação coletiva. A escola deve ter como mola propulsora a equipe gestora, articulando e colaborando com a implementação da cultura de inclusão, intermediando o envolvimento de toda a comunidade escolar, de modo a romper com situações excludentes, desfocando da percepção da deficiência como doença limitante e com práticas capacitistas (Mafezoni, 2025).

Pensar possibilidades de modificar o modo como os estudantes do AEE são vistos é propiciar a inclusão, ao romper com os rótulos e estigmatização por intermédio de práticas focadas nas potencialidades, no respeito às especificidades, viabilizando o acesso à autonomia e estimulando-os para o protagonismo e autonomia na vida social.

AValiação NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Atualmente, as diretrizes nacionais orientam que a escola deve adotar formas flexíveis de avaliação e prover ajustes físicos, curriculares e pedagógicos para garantir a efetiva participação do aluno público-alvo da educação especial. Essas diretrizes exigem que a avaliação considere o nível de desenvolvimento atual do estudante e suas possibilidades de aprendizagem futura, promovendo a autoestima e a autoconfiança.

No entanto, os exames escolares praticados nas escolas como forma de verificar, mensurar e classificar os conhecimentos dos conteúdos curriculares alcançados pelos alunos, muitas vezes não favorecem a compreensão das múltiplas dimensões da aprendizagem. Segundo Gatti (2003), a avaliação, por vezes, restringe-se “a um processo de verificação que se baseia em concepções nem sempre claras sobre o que julga que os alunos devam ter retido, sintetizado ou inferido dos conteúdos tratados.” Em outros termos, o resultado obtido na avaliação por meio de provas e testes apresenta-se muito subjetivo e artificial, pois nem sempre condiz com a real capacidade de desempenho intelectual do aluno e o que ele realmente consegue fazer ou sabe (Hoffmann, 2001).

Para Gatti (2003), a avaliação não deve ser “apenas finalista mas, sim, incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento [...]”. Nesse sentido, a avaliação, para ser um instrumento que favorece o crescimento cognitivo precisa direcionar o aluno durante seu progresso escolar, colaborando como ferramenta facilitadora da aprendizagem e não apenas classificatória, bem como direcionar os professores sobre sua maneira de ensinar um aprendizado significativo para o aluno.

A avaliação é complexa; não existe uma receita pronta a ser aplicada a todos os alunos de maneira generalizada. Cada aluno é único e cada professor tem uma visão diferente sobre a melhor forma de avaliar, sendo que muitos utilizam unicamente o instrumento de provas para esse fim. No Brasil, além das provas aplicadas pelos professores, os alunos têm seus conhecimentos testados por meio de provas padronizadas, avaliações externas (exames realizados pelos Governos Federal e Estadual), indicadores de desempenho e relatórios de aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação, predomina a cultura seletiva e excludente. Incentiva-se a inclusão e adequação curricular com adaptação de atividades e conteúdos, mas, concomitantemente exclui-se ao negligenciar a aplicação de uma metodologia avaliativa diversificada, promovendo a segregação dos estudantes da educação especial (Schaffner, 1999).

A avaliação deve ser um compromisso diário na prática pedagógica escolar, no intuito de colaborar tecnicamente para melhorar o aprendizado, por meio de técnicas ativas.

No entanto, de acordo com Santos (2016), tem-se prezado por um sistema estratégico de medir a eficiência e eficácia do ensino, centrado na produtividade e engajamento institucional, no desempenho dos professores, servindo seus resultados como operacionalização estratégica de *marketing* das entregas mensuradas. Dessa forma, a avaliação deixa de ser uma ferramenta simplesmente pedagógica e passa a manifestar um caráter administrativo, em que são avaliados, paralelamente, o conhecimento real do aluno e meio de medir a produção e os resultados alcançados.

Ao realizar comparações de desempenho entre escolas, os professores são avaliados pelos resultados dos alunos e os dados obtidos são transformados em números, *rankings* e metas. A proposta de uma efetiva inclusão escolar deve estar articulada para além da reestruturação e organização, sendo imprescindível o respeito à diversidade e às diferenças individuais de cada aluno, como pauta essencial para implementar uma política inclusiva, buscando atender as necessidades especiais. Assim, há flexibilização curricular, que possibilita desenvolver currículos paralelos, com avaliações adaptadas que considere as dimensões do aprendizado e o contexto da realidade dos alunos da educação especial (Santos, 2016).

Portanto, no processo de avaliação é importante observar que o desempenho dos alunos com suas potencialidades e limitações seja embasado no seu progresso acadêmico, e não somente exigir uma meta, nivelando e estabelecendo um padrão coletivo, como ocorre nas avaliações externas (Bergamo, 2010).

Todavia, observa-se uma desqualificação tendenciosa das diversas formas de aprendizado, do processo individual no desenvolvimento e construção do conhecimento, visto que as habilidades práticas, seja criatividade, comunicação que não expresse o parâmetro estabelecido pelo sistema educacional, é considerado como incipiente comparando os indicadores pré-estabelecidos como metas a serem alcançadas ou superadas. Muitas vezes, conforme se define as ferramentas que medem a qualidade, a equidade e a eficiência da educação, utiliza-se testes cognitivos e questionários contextuais, o que impossibilita uma adequação que garanta e favoreça aos alunos da educação especial a demonstração do saber adquirido (Esteban, 2002).

Em razão disso, é perceptível a predominância da desigualdade: os alunos da educação especial, que muitas vezes já enfrentam condições socioeconômicas

e culturais desfavoráveis, são vistos como vulneráveis – uma condição que, sob a óptica institucional, ofusca o prestígio do sucesso escolar e prejudica a imagem de excelência da escola. Dessa forma, é preciso superar a barreira da rigidez estrutural da escola, que persiste na promoção de um modelo de avaliação excludente que responsabiliza o aluno por seu desempenho. É necessário garantir a mudança e a inovação que impliquem uma reestruturação do sistema educacional, que acolha e considere a efetiva participação dos alunos da educação especial nas atividades acadêmicas, inclusive nas avaliações, e que, ao acolher a diversidade, promova o desenvolvimento de habilidades e o progresso na aquisição do conhecimento (Silva, 2010).

TRAÇOS DA INCLUSÃO

O cenário educacional atual tem exigido, cada vez mais, que os profissionais que atuam na área da educação desenvolvam competências e habilidades específicas para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem de crianças que enfrentam desafios, especialmente aquelas com Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA), tais como a dislexia, a disortografia e a discalculia.

Nas adaptações para atendimento de alunos com deficiência, é necessário que o professor, no momento de realizar avaliações, priorize a compreensão do conteúdo, evitando questões longas e difíceis. O professor pode realizar avaliações orais e ler os enunciados em voz alta, por exemplo. Além disso, é necessário dar um tempo extra para a realização de provas, caso o aluno apresente lentidão na leitura. As provas devem conter textos curtos, linguagem simples e perguntas objetivas. Para alunos deficientes, as intervenções na avaliação devem buscar recursos que recaiam sobre as ideias e o raciocínio, e não sobre os erros ortográficos, estimulando a cognição dos alunos por meio da ludicidade (Fernández, 2010).

O professor, durante a avaliação, pode deixar que o aluno utilize ferramentas de apoio, como dicionário, corretores automáticos ou atividades de revisão guiada antes da entrega final do texto. É interessante oferecer avaliações que valorizem a expressão oral e visual, como apresentações, painéis e portfólios, utilização de cartazes, jogos pedagógicos e músicas, ampliando as formas de demonstrar o aprendizado. O foco não é apenas a correção dos erros ortográficos, mas valorizar a percepção auditiva, visual e espaço temporal, sendo fundamental o elogio das produções do educando.

Para o processo de avaliação, é necessário que a individualidade do aluno seja considerando as especificidades, a fim de melhor atender às demandas específicas, de modo que o aluno seja estimulado ao relacionar o conteúdo da

disciplina de matemática às suas vivências cotidianas. Como exemplos, temos: os programas de TV de sua preferência, o jogo de futebol, o brincar de casinha, dentre outras vivências do seu dia a dia. A partir da identificação, é possível compreender as dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, a disortografia e a discalculia, depende do compromisso ético e pedagógico de toda comunidade escolar da atualidade.

Também é oportuno apontar a perspectiva da proposta pedagógica do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que pretende garantir aos estudantes oportunidades de aprender, considerando suas diferentes características, necessidades e formas de aprendizagem. Em substituição ao ensino apenas após identificar dificuldades, o DUA se apresenta como uma proposta ao planejamento pedagógico, para que seja elaborado de forma acessível e flexível desde o início (Faria, 2025). Nessa lógica, a avaliação inclusiva está diretamente relacionada às particularidades de cada estudante e utiliza diferentes formas de verificar a aprendizagem.

Assim, contrariamente, não se restringe às provas tradicionais; recorre-se a instrumentos como observações, atividades práticas, produções artísticas, apresentações orais, portfólios e outros instrumentos que possibilitem aos alunos demonstrar seus conhecimentos de maneiras variadas. Dessa forma, o DUA e a avaliação inclusiva contribuem para uma educação mais democrática, igualitária e acessível, visando valorizar as potencialidades de cada estudante e promover a participação de todos na evolução cognitiva e na aquisição do aprendizado.

No processo de reconhecer os sintomas, é preciso considerar a utilização de avaliações adaptadas e inclusivas, visto que essas permitem que o aluno se sinta acolhido e capaz de progredir no acesso ao conhecimento. A educação inclusiva não tem como objetivo uniformizar o ensino, mas respeitar as singularidades de cada estudante, pois promove o desenvolvimento integral e o direito à aprendizagem de todos.

Nesse sentido, o papel do educador vai além do ensino de conteúdos, uma vez que o professor se torna um mediador, capaz de perceber o êxito para além das notas e valorizando o esforço, as conquistas e o potencial de cada estudante. É imprescindível, ainda, que a escola contribua para o processo de construção de uma sociedade mais empática, inclusiva e justa, o que é possível ao ter iniciativa de praticar avaliações mais humanizadas.

De acordo com Mantoan (2003), há uma lacuna na formação docente em relação aos conhecimentos sobre a educação inclusiva; são necessárias mudanças profundas e estruturais na organização da prática pedagógica na educação básica, em especial ao lidar com crianças. O trabalho colaborativo

entre professor regente de classe e professor do AEE deve estar atrelado, para garantir que o ensino na classe comum atenda às necessidades dos alunos com deficiência. As acessibilidades pedagógica e curricular devem favorecer a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência.

As metodologias de ensino devem ser mais adequadas às características da criança com as práticas pedagógicas que devem ser humanizadas e focadas nas potencialidades dos alunos com deficiência, respeitando seu ritmo, sua individualidade, reconhecendo que seus limites, mas investindo em suas possibilidades (Amorim, 2016). A prática em sala de aula necessita ir além da simples socialização; deve focar na adaptação do conteúdo, do método e da avaliação para a garantia da apropriação do conhecimento. É importante que o professor se aproprie de recursos didáticos adaptados, que visem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e de linguagem. A prática pedagógica nas salas de aula precisa ser transformada de um modelo homogêneo e excludente para um ecossistema de suporte e de flexibilização, em que a formação contínua do professor e o trabalho colaborativo (AEE) se constituem em fundamentos para a implementação de metodologias baseadas na adaptação curricular e no uso estratégico de recursos adaptados ao contexto de cada estudante.

Em suma, o processo avaliativo para estudantes da Educação Especial deve ser pautado no princípio da equidade, visto que a avaliação deve ser adaptada para refletir o que o aluno realmente aprendeu dentro de suas possibilidades, evitando compará-lo a um padrão único. O ponto de partida não deve ser o currículo geral, mas o PDI ou PEI – Planejamento Educacional Individualizado. Assim, a avaliação deve considerar o progresso do aluno em relação aos objetivos específicos traçados para ele no PDI, de modo que o aluno que tem uma adaptação curricular, na realização da atividade ou de prova, deverá ser cobrado apenas o conteúdo que foi adaptado e ensinado (Israel, 2021).

CONCLUSÃO

A trajetória percorrida ao longo deste trabalho evidencia que a avaliação da aprendizagem, quando pensada a partir de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva, transcende os limites dos instrumentos tradicionais e convoca a escola a repensar as suas práticas, as suas estruturas e a sua cultura. O embasamento jurídico analisado – em especial LDB, Lei Brasileira de Inclusão e Constituição – demonstra que o direito à educação dos estudantes público-alvo do AEE não se encerra na matrícula ou no acesso físico à escola. Antes, ele exige que o processo de ensino e avaliação seja conduzido de forma a reconhecer as singularidades de

cada aluno, respeitando seus ritmos, suas potencialidades e seus modos próprios de aprender e de expressar o conhecimento.

A análise realizada permite responder com clareza à questão central que orientou este estudo: as ferramentas de avaliação tradicionais, desenhadas para um padrão homogêneo de desenvolvimento, não contribuem de tão forma justa e significativa para a aprendizagem dos estudantes do público-alvo da educação especial – motivo pelo qual devem ser atreladas a outros métodos, que sejam capazes de abranger outras realidades, com as dos alunos da educação especial. Do contrário, ao mensurarem o conhecimento a partir de um único modelo esperado de resposta, de tempo e de forma de expressão, esses instrumentos desconsideram as especificidades cognitivas, sensoriais, físicas e comunicativas desses estudantes, tornando-se mecanismos de exclusão velada dentro do próprio espaço escolar.

O resultado é a produção de dados que dizem pouco sobre o que o estudante de fato aprendeu e muito sobre o quanto ele se afasta de uma norma que nunca foi pensada para incluí-lo. Os traços da inclusão discutidos ao longo do artigo reforçam que a avaliação excludente não é apenas uma questão metodológica, mas também ética e política. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um instrumento de classificação e passa a ser um ato pedagógico comprometido com o desenvolvimento real de cada sujeito.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma avaliação inclusiva e justa demanda formação docente continuada, apoio institucional, articulação entre o ensino regular e o AEE e uma mudança profunda na forma como a escola concebe o sucesso e o fracasso escolar. Mais do que adaptar instrumentos, trata-se de transformar mentalidades, para que todo estudante, independentemente de suas condições, tenha garantido não apenas o direito de estar na escola, mas o direito real de aprender, de ser visto e de produzir saber.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.D.A.; COSTA, E.R; PRADO, D.L; SAMPAIO, G.P; SANTOS, E.L ; ZUNTINI, A.C.S. A inclusão de crianças com paralisia cerebral na escola. **Revista Gestão Universitária**. 2016. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-inclusao-de-criancas-com-paralisia-cerebral-na-escola>>. Acesso em: 2 jul. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 1996. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: Portal da Legislação – Lei nº 13.146/2015. Acesso em: 24 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: Portal do Ministério da Educação.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 2 jul. 2026.

BERGAMO, R.B. **Educação especial**: pesquisa e prática. Curitiba: Ibepex, 2010.

FARIA, F. L. D.; SULINO, L. A. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) como abordagem curricular para a inclusão equidade de portadores de TEA. **Missões**: Revista De Ciências Humanas E Sociais, 11(3), 01–18. 2025. <https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.489>. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/489>. Acesso em: 17 jun. 2026.

ESTEBAN, M.T. O que sabe quem erra? **Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNÁNDEZ, A.Y; MÉRIDA J.F.C; CUNHA V.L.O; BATISTA A.O; CAPELLINI, S.A. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. Disortografia e semiologia dos erros. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2010.

GATTI, A. B. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun/2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade. 1993.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação. 2001.

ISRAEL, B. C. M. *et al.* **Proposta de consultoria colaborativa em inclusão escolar**. [S. l.]: Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais/Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa, 2021.

LISBÔA, Cássia do Carmo Andrade; MOREIRA, Maria Cristina do Amaral. **Glossário pedagógico-científico de significados relacionados à avaliação da aprendizagem**. 1. ed. Mesquita, RJ: Ed. das Autoras, 2023. Disponível em: eduCAPES – Glossário pedagógico-científico de significados relacionados à avaliação da aprendizagem. Acesso em: 24 jun. 2026.

- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14ª ed. 2008. São Paulo: Cortez.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 2011. São Paulo: Cortez.
- MAFEZONI, C.A.; MEDEIROS, T.R. Reflexões sobre as práticas pedagógicas e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. **Diálogos Plurais em educação especial**: Pesquisas em diferentes contextos / (organizadores) Alexandro Braga Vieira, Andressa Caetano Mafezoni, Fabiane Romano de Souza Bridi – 1. ed.-- Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Encontrografia Editora, 2025.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A Subjetividade Social da Escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. Subjetividade, escola e inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, Abr.-Jun., 2016.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ªed. Campinas, SP: Autores Associados. 2003.
- SCHAFFNER, C.B; BUSWELL, B.E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. *In*: Stainback, W.; Stainback, S. (Org). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre, Artmed, 1999, p.70-87.
- SILVA, A.M. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibplex, 2010.p.98. SILVA, A.M. 2010. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: história e fundamentos. Curitiba: Ibplex, 2010.

PALAVRAS COMPLEXAS: DO DESENHO À CONSTRUÇÃO DA ESCRITA - UMA PROPOSTA MULTISSENSORIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eliane Cristina Rosa Lazarini Rubio¹

Francisco Fernandes Ladeira²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A alfabetização de estudantes público-alvo da Educação Especial – aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – demanda práticas pedagógicas que transcendem os métodos convencionais, reconhecendo a heterogeneidade cognitiva, sensorial e motora presente nas salas de aula regulares e nos atendimentos complementares (Brasil, 2008). Entre os desafios mais recorrentes no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), destacam-se as estruturas silábicas não canônicas, ou seja, aquelas que fogem à combinação simples de consoante + vogal (CV), como encontros consonantais (ex.: trem, planta), dígrafos (ex.: chuva, folha, ninho) e vocábulos polissílabos (ex.: abacaxi, paralelepípedo). Tais estruturas, por exigirem maior esforço de segmentação, memória operacional e integração fonema-grafema, constituem barreiras significativas para alunos com deficiência intelectual, transtornos de aprendizagem ou do neurodesenvolvimento (Moraes, 2012).

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como espaço privilegiado para a implementação de estratégias diferenciadas, complementares e suplementares à escolarização comum, voltadas à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia (Mantoan, 2015). Contudo, observa-se na literatura e na prática docente uma carência de propostas sistematizadas que articulem, de forma explícita, a consciência fonológica, o estímulo visual e a

1 Pós-graduada em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) – campus Ponte Nov.a E-mail: eclrubio@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.

motricidade para o trabalho com sílabas complexas, especialmente no que tange a recursos concretos e lúdicos acessíveis à diversidade de perfis funcionais.

Isso posto, o projeto “Palavras Complexas: Do Desenho à Construção da Escrita” propõe preencher essa lacuna, oferecendo um percurso didático estruturado que integra desenho, segmentação silábica manipulada e escrita mediada, com base nos princípios da abordagem multissensorial VAKT (Visual, Auditivo, Cinestésico e Tátil). A escolha do desenho como recurso âncora justifica-se por sua capacidade de estabelecer pontes cognitivas entre o objeto concreto (significado) e o símbolo abstrato (grafema), reduzindo a sobrecarga mnemônica e facilitando a compreensão semântica (Vygotsky, 1997). Ao mesmo tempo, a manipulação de sílabas com materiais palpáveis e a escrita progressiva promovem a internalização das regularidades e irregularidades do sistema alfabético, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada estudante.

Assim, este capítulo tem como objetivo geral apresentar e fundamentar uma proposta pedagógica para o AEE que desenvolva a consciência fonológica e a escrita de palavras com estruturas silábicas complexas por meio de estímulos visuais e táteis, e como objetivos específicos: (a) estimular a associação entre imagem (semântica) e escrita (grafema); (b) promover a segmentação correta de sílabas complexas; (c) fortalecer a coordenação motora fina por meio do desenho e da escrita; e (d) ampliar o repertório vocabular e a autoconfiança do aluno no processo de alfabetização. Trata-se, portanto, de uma contribuição teórico-metodológica para professores do AEE, pedagogos e pesquisadores da área, com ênfase na aplicabilidade prática e na acessibilidade cognitiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aquisição da escrita alfabética não se reduz à memorização de letras ou à decodificação mecânica; trata-se de um processo conceitual no qual a criança precisa compreender que a escrita representa os sons da fala em nível fonêmico (Ferreiro; Teberosky, 1999). Nessa perspectiva, a consciência fonológica – entendida como a capacidade de refletir e manipular intencionalmente os segmentos sonoros da língua (rimas, sílabas, fonemas) – é preditora fundamental para o sucesso na alfabetização (Morais, 2012).

Contudo, quando as palavras apresentam estruturas silábicas complexas – como encontros consonantais separáveis (tr, pr, bl, etc.) ou inseparáveis (br, cr, dr, etc.), dígrafos consonantais (ch, lh, nh, rr, ss) e vocábulos com mais de três sílabas –, o nível de exigência cognitiva se eleva consideravelmente. Isso ocorre porque tais estruturas rompem com a correspondência biunívoca “uma letra = um som” e demandam do aluno a coordenação de múltiplas habilidades: percepção auditiva fina, memória sequencial, integração viso-motora e conhecimento lexical

(Capovilla; Capovilla, 2003). Para estudantes com deficiência intelectual ou transtornos do neurodesenvolvimento, que frequentemente apresentam déficits em funções executivas e processamento fonológico, essas palavras constituem verdadeiros obstáculos à fluência leitora e à produção escrita autônoma.

Por outro lado, diferentemente da sala de aula regular, o AEE permite um atendimento individualizado ou em pequenos grupos, com tempo e espaço adequados para a experimentação de materiais diversificados e para a mediação docente mais próxima. É nesse ambiente que propostas como a aqui apresentada encontram terreno fértil, pois é possível realizar avaliações contínuas, ajustar o nível de apoio e personalizar as atividades conforme o Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada aluno (Sasaki, 2002). A proposta “Palavras Complexas” se insere, portanto, como uma ferramenta para o professor do AEE, que pode utilizá-la de forma flexível, adaptando-a às especificidades linguísticas, motoras e cognitivas de seus estudantes.

A abordagem multissensorial, originalmente desenvolvida por Grace Fernald e posteriormente sistematizada no método VAKT (Visual, Auditory, Kinesthetic, Tactile), parte do princípio de que a aprendizagem se torna mais duradoura e significativa quando múltiplos canais sensoriais são ativados simultaneamente (Fernald, 1943). No contexto da alfabetização, isso significa que o aluno não apenas vê a letra ou a palavra, mas também a ouve (fonema), a traça com o dedo ou a manipula (cinestésico/tátil), estabelecendo conexões neurais mais robustas.

Tal abordagem encontra eco na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997), para quem a mediação semiótica – isto é, o uso de signos e instrumentos culturais – é o motor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao propor que o aluno desenhe o objeto, segmente a palavra em sílabas com palmas e blocos, organize fisicamente os cartões e, por fim, escreva, a presente proposta promove uma internalização ativa dos mecanismos da língua escrita. O desenho, nesse processo, funciona como um signo auxiliar que ancora o significado, permitindo que o aluno mobilize seus conhecimentos prévios e estabeleça relações de correspondência entre a imagem mental, o som e a forma gráfica.

Já estudos nacionais e internacionais (Morais, 2012; Gombert, 2003) apontam que a consciência silábica – a habilidade de segmentar, contar, combinar e manipular sílabas oralmente – é a porta de entrada para a consciência fonêmica, mais refinada. Para alunos com dificuldades persistentes, a manipulação concreta das sílabas (com cartões, fichas, tampinhas) reduz o nível de abstração e confere tangibilidade ao sistema linguístico.

Nesta proposta, a etapa do “Cartão Desafio” e a organização de sílabas embaralhadas promovem justamente essa análise segmental, favorecendo a

percepção de que palavras complexas são compostas por partes que podem ser rearranjadas, mas que obedecem a uma ordem fixa. Além disso, os jogos de formação de palavras na etapa de consolidação introduzem o aspecto lúdico, que, conforme Kishimoto (2011), potencializa a motivação, a persistência e a redução da ansiedade frente ao erro – fatores cruciais para estudantes que frequentemente vivenciam experiências de fracasso escolar.

DETALHAMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta é organizada em um plano didático flexível, destinado a ser implementado no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), podendo, contudo, ser adaptado para a sala de aula regular em contextos de coensino ou para a educação domiciliar. O público-alvo são estudantes da Educação Especial – incluindo aqueles com deficiência intelectual, transtornos de aprendizagem, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e outras condições do neurodesenvolvimento – que estejam em processo de alfabetização e apresentem dificuldades específicas com estruturas silábicas complexas.

As atividades devem ocorrer preferencialmente na sala de recursos multifuncionais ou em outro espaço reservado do AEE, com duração prevista de quatro semanas, podendo ser estendidas conforme as necessidades indicadas no Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada aluno. Recomenda-se a realização de um a dois atendimentos semanais, com tempo médio de 40 a 50 minutos por sessão, em organização individual ou em duplas colaborativas, desde que haja compatibilidade entre os níveis de escrita dos participantes.

Os conteúdos trabalhados abrangem palavras com dígrafos (ch, lh, nh, rr, ss, qu, gu), encontros consonantais (pr, br, tr, cr, fr, gr, pl, cl, fl, gl) e vocábulos polissílabos com três ou mais sílabas, além de consciência fonológica (segmentação, contagem e manipulação silábica), leitura e escrita mediada e expressão gráfica por meio do desenho. A implementação segue cinco etapas sequenciais, que podem ser retomadas em ciclos conforme a necessidade do aluno, com mediação docente ativa e ajustada ao nível de escrita do estudante – pré-silábico, silábico, silábico-alfabético ou alfabético – conforme a psicogênese proposta por Ferreiro e Teberosky (1999).

A primeira etapa, denominada Ativação Semântica e Oralidade, tem como objetivo ativar conhecimentos prévios e garantir a compreensão do significado antes da codificação escrita. Nesse momento, o professor apresenta cards com imagens de alta qualidade representando palavras complexas, como trem, flor, chave, prato ou abacaxi, e solicita que o aluno nomeie o objeto, descreva-o e comente sobre seu uso ou características. Utilizam-se como recursos cards

ilustrados e, quando possível, objetos reais. O professor valoriza a fala do aluno, amplia o vocabulário e verifica a compreensão semântica; para alunos não verbais, recomenda-se o uso de pranchas de comunicação alternativa. Essa etapa tem duração aproximada de 10 minutos.

Na segunda etapa – Cartão Desafio – o objetivo é desenvolver a percepção visual das partes que compõem a palavra e iniciar a análise segmental. O aluno recebe um cartão com a imagem da palavra e, abaixo, as sílabas correspondentes dispostas de forma embaralhada – por exemplo, para a palavra prato, as sílabas aparecem como to e pra. Desafia-se o aluno a identificar qual ou quais sílabas contêm a estrutura complexa e a ordená-las mentalmente. Os recursos utilizados são cartões com imagem e sílabas soltas, impressas ou recortadas. O professor faz perguntas orientadoras, como “Quantas partes tem essa palavra?” ou “Qual parte você ouviu primeiro?”, atuando como mediador da descoberta. Essa etapa também tem duração de aproximadamente 10 minutos.

A terceira etapa – Consciência Fonológica e Manipulação Materializada – visa materializar a segmentação silábica, integrando o som à ação motora. Utilizando marcadores sonoros, como palmas ou estalos de dedos, e materiais concretos, como tampinhas, blocos de montar ou fichas coloridas, o aluno percorre a palavra sílaba por sílaba, movimentando ou posicionando uma ficha a cada sílaba emitida. Para sílabas complexas, o professor chama a atenção para a junção consonantal, fazendo perguntas como, no caso da palavra trem, “Ouve-se ‘tre’ e ‘m’ – mas escreve-se com ‘m’ ou com ‘n’?” Os recursos incluem fichas ou tampinhas e quadro branco para registro auxiliar. O professor modela o movimento e a fala, corrigindo com delicadeza e oferecendo pistas visuais, como desenhar a boca ao pronunciar o encontro consonantal. Essa etapa dura cerca de 10 minutos.

A quarta etapa, intitulada Síntese e Construção Gráfica, corresponde à escrita propriamente dita, com suporte da segmentação já trabalhada. O aluno organiza fisicamente as sílabas em cartões para formar a palavra completa e, em seguida, registra-a no caderno ou em folha pautada. Quando necessário, o professor atua como escriba de apoio, escrevendo parte da palavra para que o aluno complete, configurando uma escrita compartilhada. Os recursos são cartões com sílabas, folha de registro, lápis e borracha. O professor acompanha a grafia, intervindo na orientação espacial e na formação das letras, sem antecipar a resposta; para alunos com dificuldade motora, oferecem-se lápis engrossados ou suportes inclinados. Essa etapa tem duração de aproximadamente 12 minutos.

Por fim, a quinta etapa – Sistematização e Retomada Lúdica – tem como objetivo consolidar a aprendizagem por meio de jogos e revisões ativas. O aluno participa de um jogo de formação de palavras, como dominó de sílabas complexas, bingo de palavras desenhadas ou quebra-cabeça silábico. As atividades são

revisitadas em sessões subsequentes para garantir a transferência da memória de curto prazo para a de longo prazo. Os recursos são jogos confeccionados com os mesmos cards, tabuleiros e dado silábico. O professor observa o desempenho autônomo do aluno e registra os avanços em uma ficha de acompanhamento. Essa etapa dura cerca de 10 minutos.

A avaliação ocorrerá de forma contínua, diagnóstica e formativa, com base na observação do desempenho do aluno em cada etapa, considerando a evolução da segmentação silábica oral, a capacidade de associar imagem à palavra escrita, o progresso na grafia e na organização espacial, a autonomia na realização das tarefas e a participação e engajamento nas atividades lúdicas. O professor do AEE deverá manter um portfólio com os registros gráficos do aluno, incluindo desenhos e escritas ao longo das quatro semanas, que servirá como instrumento de análise qualitativa e de comunicação com a família e com o professor da sala regular.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

A proposta aqui delineada fundamenta-se em evidências teóricas de que a integração multissensorial e a mediação intencional são elementos-chave para a aprendizagem de estudantes com necessidades específicas (Fernald, 1943; Vygotsky, 1997). Ao propor que o desenho e a segmentação silábica sejam articulados em uma sequência lógica, o projeto evita a fragmentação do conhecimento e confere sentido à atividade de escrita, que muitas vezes é percebida pelos alunos como mera cópia mecânica e sem significado.

Um dos diferenciais da proposta é a ênfase na palavra como unidade significativa, em contraste com abordagens estritamente fônicas que trabalham com sílabas isoladas ou pseudopalavras. Ao utilizar vocábulos do cotidiano do aluno, o projeto respeita sua identidade cultural e amplia seu repertório linguístico de forma contextualizada. Isso está em consonância com o princípio do desenho universal para a aprendizagem (DUA), que preconiza a oferta de múltiplos meios de representação, ação e expressão, bem como múltiplas formas de engajamento (Cast, 2018).

Outro aspecto relevante é a flexibilidade da proposta, que pode ser ajustada conforme a especificidade de cada deficiência. Para alunos com deficiência visual, os cards podem ser em alto-relevo ou com texturas; para alunos com transtorno do espectro autista, podem-se incluir rotinas visuais e antecipadores; para alunos com paralisia cerebral, podem-se utilizar recursos de tecnologia assistiva (ex.: prancha de alfabeto móvel) na etapa da escrita. Essa maleabilidade é essencial no AEE, onde cada Plano Educacional Individualizado (PEI) demanda respostas singulares.

No entanto, a implementação bem-sucedida depende de alguns fatores críticos: (a) formação do professor do AEE em consciência fonológica e abordagens multissensoriais; (b) disponibilidade de materiais concretos e duráveis; (c) integração com o professor da sala regular, para que o trabalho no AEE não seja desconectado do currículo comum; e (d) envolvimento da família, que pode replicar atividades simples em casa (ex.: contar sílabas com palmas durante a leitura de histórias).

Por tratar-se de uma proposta e não de um relato de experiência, ressalta-se que estudos futuros poderão investigar sua eficácia por meio de pesquisas intervencionais com delineamento experimental ou quase-experimental, mensurando a evolução da consciência fonológica e da escrita em diferentes perfis de estudantes. Sugere-se também a produção de um caderno de orientações para o professor, com cards e jogos já confeccionados, a fim de facilitar a adoção da proposta em larga escala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Palavras Complexas: Do Desenho à Construção da Escrita” representa uma contribuição concreta para a práxis pedagógica no âmbito da Educação Especial, ao oferecer um percurso sistematizado que articula teoria e ação em torno de um dos maiores desafios da alfabetização: as estruturas silábicas não canônicas. Ao utilizar o desenho como recurso âncora, a segmentação sonora como ferramenta de análise e a escrita como produto consolidado, a proposta respeita a integralidade do aluno, valorizando sua capacidade cognitiva, sua expressão artística e seu ritmo de aprendizagem.

Acredita-se que a implementação dessa abordagem no AEE pode não apenas melhorar o desempenho em leitura e escrita, mas também reduzir a ansiedade escolar e fortalecer a autoestima dos estudantes, que passam a ver-se como sujeitos capazes de decifrar e produzir textos, ainda que de forma assistida. Tal empoderamento é fundamental para a inclusão escolar, na medida em que prepara o aluno para participar ativamente das atividades da sala de aula regular, com maior autonomia e confiança.

Por fim, espera-se que este texto inspire outros professores e pesquisadores a desenvolverem e compartilharem propostas igualmente criativas e bem fundamentadas, ampliando o repertório de estratégias disponíveis para o atendimento à diversidade. A educação inclusiva não se constrói apenas com leis e diretrizes, mas, sobretudo, com práticas pedagógicas que, como a aqui apresentada, transformam barreiras em pontes e complexidade em desafio superável.

REFERÊNCIAS

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ÍNDICE REMISSIVO



A

Abordagem multissensorial 249, 250

Ações 32, 61, 78, 80, 103, 112, 114, 118, 121, 122, 124, 148, 152, 153, 159, 160, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175

Adoecimento docente 137, 169, 198, 201, 202, 204, 205

AEE 70, 72, 74, 237, 238, 239, 244, 245, 248, 249, 250, 251, 253, 254

África 11, 13, 14, 15, 16, 23, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 228, 229, 232, 235

Alfabetização 57, 62, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 124, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 175, 248, 249, 250, 251, 254, 255

Aluno 28, 32, 40, 51, 56, 57, 58, 60, 62, 85, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 121, 127, 130, 171, 173, 215, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 249, 250, 251, 252, 253, 254

Ambiente 21, 31, 38, 39, 40, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 57, 61, 62, 79, 84, 99, 106, 110, 113, 114, 115, 117, 120, 121, 126, 128, 129, 133, 137, 143, 150, 159, 163, 165, 169, 170, 171, 172, 175, 182, 190, 193, 194, 198, 201, 204, 218, 223, 224, 225, 229, 232, 237, 239, 250

Angola 11, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 228, 232

Aprendizagem 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 57, 58, 60, 61, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 80, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 133, 136, 147, 148, 150, 154, 155, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 172, 175, 192, 193, 194, 197, 199, 204, 214, 215, 216, 218, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254

Aprendizagem significativa 25, 31, 32, 38, 42, 44, 48, 49, 214, 215, 218

Ausência 10, 20, 21, 26, 33, 38, 40, 41, 43, 46, 49, 69, 72, 74, 100, 118, 126, 130, 181, 195, 200, 202, 203, 204, 211, 225

Autismo 59, 60, 62, 63

Autonomia 12, 30, 32, 41, 49, 57, 61, 86, 101, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 132, 148, 153, 154, 155, 156, 184, 191, 194, 202, 216, 219, 225, 239, 248, 253, 254

Avaliação da aprendizagem 154, 237, 238, 244, 246

Avaliação inclusiva 237, 243, 245

B

Barreiras educacionais 47, 48

C

- Colaborativo 30, 34, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 104, 115, 116, 117, 118, 243, 244
- Competências 37, 41, 42, 43, 52, 62, 75, 101, 104, 107, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 160, 161, 164, 180, 217, 242
- Comunicação 13, 30, 37, 40, 46, 47, 49, 52, 53, 59, 60, 77, 78, 79, 81, 87, 89, 97, 99, 102, 126, 150, 153, 154, 155, 159, 169, 175, 179, 180, 241, 252, 253
- Comunidade 21, 33, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 61, 62, 67, 70, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 87, 92, 93, 95, 147, 148, 168, 183, 185, 186, 187, 195, 228, 239, 243
- Conflitos 9, 16, 21, 71, 93, 120, 121, 133, 135, 138, 139, 172, 182, 192, 201, 220, 221, 222, 225, 227, 229, 231, 233
- Conflitos pós-eleitorais 220, 221, 222, 225
- Conhecimento 7, 10, 11, 17, 20, 21, 23, 28, 32, 33, 38, 53, 78, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 99, 104, 107, 108, 112, 113, 117, 121, 130, 139, 145, 150, 152, 154, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 168, 169, 171, 174, 183, 192, 193, 194, 205, 210, 211, 212, 213, 215, 218, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 249, 253
- Contemporânea 9, 30, 100, 103, 106, 107, 109, 135, 144, 149, 179, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 205, 233
- Corpo 26, 30, 31, 33, 51, 59, 61, 70, 83, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 199, 202
- Corporal 29, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 142
- Criança 21, 39, 46, 47, 49, 50, 53, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 91, 92, 94, 95, 113, 114, 115, 118, 119, 142, 162, 163, 165, 244, 249
- Cultura 16, 19, 20, 22, 28, 29, 32, 35, 47, 48, 50, 52, 54, 67, 71, 72, 74, 78, 84, 91, 92, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 119, 134, 142, 174, 183, 185, 187, 202, 208, 209, 212, 216, 239, 240, 244
- Cultura digital 98, 99, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110
- Cultural 11, 13, 14, 19, 20, 68, 70, 71, 78, 80, 83, 85, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 109, 111, 112, 167, 178, 181, 184, 185, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 228, 250, 253
- Culturas 12, 13, 66, 67, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 208, 210, 216

D

- Deficiência 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 49, 58, 59, 62, 63, 66, 67, 75, 79, 103, 106, 239, 242, 244, 247, 248, 250, 251, 253
- Diálogo 7, 32, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 67, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 122, 166, 174, 184, 193, 214, 218, 225, 233, 234
- Dicotomia 192, 203, 204
- Direito 25, 29, 34, 35, 36, 37, 46, 48, 49, 53, 58, 61, 65, 68, 77, 85, 87, 119, 127, 131, 222, 225, 226, 230, 237, 238, 239, 243, 244, 245
- Diversidade 25, 26, 28, 31, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 43, 44, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 67, 86, 99, 101, 103, 104, 106, 109, 112, 114, 119, 121, 180, 181, 182, 185, 187, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 228, 229, 241, 242, 249, 254
- Docência 22, 133, 134, 135, 137, 145, 167, 168, 169, 173, 177, 192, 201, 204

Docentes 93, 145, 148, 156, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 183, 189, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 207, 238

E

Educação 7, 9, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 78, 79, 81, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 99, 104, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 164, 165, 166, 167, 169, 172, 175, 177, 178, 187, 190, 192, 193, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 251, 254, 255

Educação a Distância (EaD) 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 195

Educação Básica 26, 35, 66, 169, 177, 196, 199, 200, 202, 205, 207, 243

Educação de Jovens e Adultos (EJA) 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132

Educação Especial 25, 29, 35, 44, 54, 58, 63, 65, 66, 67, 68, 75, 189, 237, 239, 244, 246, 247, 248, 251, 254, 255

Educação Física 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 65, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

Educação inclusiva 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 37, 39, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 66, 68, 71, 74, 75, 117, 237, 238, 239, 243, 254

Educação infantil 61, 92, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 160, 164, 189, 192, 198

Educação midiática 99, 104, 108, 109

Eleições 221, 222, 223, 224, 225, 230, 231, 235

Emancipatória 105, 216

Enfermagem 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45

Ensino 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 80, 84, 86, 88, 89, 93, 94, 95, 97, 99, 104, 107, 109, 110, 114, 118, 121, 122, 123, 130, 131, 132, 133, 136, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 161, 165, 168, 169, 170, 173, 175, 176, 181, 188, 189, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 203, 205, 209, 213, 216, 218, 219, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247

Ensino colaborativo 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75

Ensino regular 26, 27, 48, 49, 61, 62, 245

Escola 25, 26, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 102, 103, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 124, 126, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 158, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 187, 188, 190, 192, 195, 199, 201, 204, 209, 210, 212, 218, 219, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 247

Escrita 10, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 175, 216, 217, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Esgotamento 201, 202

Estágio supervisionado 80, 191, 196

F

- Família 21, 22, 32, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 93, 102, 119, 127, 128, 129, 148, 227, 253, 254
- Fonoaudiologia 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176
- Formação 16, 17, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 52, 53, 57, 61, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 85, 86, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 114, 118, 119, 121, 122, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 141, 143, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 158, 161, 164, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 182, 184, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 200, 203, 204, 205, 216, 217, 243, 244, 245, 251, 252, 254, 255
- Formação continuada 26, 32, 33, 41, 42, 52, 53, 61, 69, 70, 73, 74, 114, 118, 133, 144, 148
- Formação de professores 57, 69, 167, 168, 173, 174, 175, 177, 189, 191, 193, 194
- Formação docente 27, 29, 31, 33, 34, 41, 43, 52, 68, 133, 134, 137, 138, 143, 168, 173, 174, 192, 243, 245
- Formação inclusiva 40, 48
- Futebol 20, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 243

G

- Gestão 26, 49, 50, 51, 53, 54, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 134, 135, 137, 139, 148, 151, 152, 153, 154, 173, 192, 195, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 220, 231
- Gestão escolar 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 137, 192, 195, 200, 204, 206

H

- Habilidades 11, 12, 37, 39, 58, 59, 60, 66, 90, 91, 92, 93, 94, 107, 147, 154, 155, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 239, 241, 242, 244, 248, 249
- História 22, 24, 90, 185, 191, 210, 213, 215, 216, 233, 235, 247

I

- Identidade 7, 12, 19, 22, 58, 60, 78, 80, 100, 101, 111, 172, 174, 177, 190, 191, 194, 208, 216, 219, 253
- Identidade docente 174, 190
- Imagem corporal 97, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109
- Inclusão escolar 25, 27, 28, 29, 32, 34, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 57, 58, 74, 75, 76, 237, 241, 246, 254
- Inclusão socioeducacional 48, 56
- Instituições Internacionais 221, 222, 232
- Integração 23, 33, 46, 49, 50, 51, 54, 57, 63, 70, 71, 79, 86, 134, 144, 164, 220, 227, 228, 229, 233, 235, 248, 249, 253, 254
- Interação social 26, 38, 43, 57, 59, 60, 99
- Interdisciplinaridade 105, 159, 184

J

Jovens 75, 84, 86, 98, 102, 103, 131, 132, 166, 179, 187, 193, 200, 204, 205

L

Leitura 7, 27, 48, 67, 69, 70, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 104, 106, 108, 126, 141, 145, 155, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 183, 185, 186, 191, 195, 196, 199, 200, 204, 207, 209, 213, 215, 216, 217, 219, 242, 251, 254

Letramento 57, 61, 62, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 124, 127, 160, 161, 165, 182, 184

Liderança pedagógica 66, 71, 72

Língua Brasileira de Sinais 77, 78, 87

Linguagem 13, 59, 79, 89, 90, 91, 92, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 169, 175, 178, 180, 215, 216, 218, 242, 244

Linguagens 13, 30, 149, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 217

Literatura 26, 27, 30, 32, 33, 34, 38, 41, 48, 54, 57, 60, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 79, 81, 99, 101, 149, 154, 156, 169, 170, 176, 177, 195, 199, 201, 202, 206, 226, 246, 248

M

Mal-estar 140, 199, 201, 202, 204, 206

Metodologias ativas 33, 39, 42, 43, 61, 63, 104, 107, 108, 109

Migração 19, 22

Moçambique 220, 221, 222, 223, 224, 228, 230, 231, 232, 233, 235

Multiletramentos 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188

N

Negócios 17, 151, 152

O

Organizações Regionais 221, 222, 232

P

Pedagogia 55, 65, 87, 88, 95, 111, 113, 132, 146, 179, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 219, 247

Pedagogia dos multiletramentos 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188

Pesquisa-ação 73, 76, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 145

Política 15, 17, 22, 29, 57, 60, 68, 134, 136, 150, 151, 152, 202, 210, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 233, 234, 241, 245

Políticas 9, 10, 13, 14, 20, 21, 23, 24, 26, 34, 37, 42, 43, 49, 50, 52, 53, 57, 61, 67, 68, 74, 78, 88, 114, 118, 131, 136, 144, 148, 155, 156, 158, 168, 169, 172, 180, 186, 189, 190, 196, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 210, 221, 224, 225, 227, 228, 229, 233, 234, 238

Prática docente 38, 112, 113, 114, 116, 117, 173, 192, 248

Práticas corporais 99, 105, 106, 107, 136, 139, 142

Práticas pedagógicas 25, 26, 27, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 62, 66, 71, 90, 94, 99, 105, 106, 107, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 129, 130, 210, 212, 216, 217, 244, 247, 248, 254

Práxis pedagógica 135, 195, 254

Professores 31, 35, 51, 52, 57, 58, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 82, 88, 93, 94, 95, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 135, 136, 137, 139, 140, 143, 144, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 184, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 240, 241, 249, 254

R

Redes sociais 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 211, 212

Refugiados 9, 10, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24

Refúgio 9, 10, 11, 12, 17, 19, 22, 23

Respeito 18, 20, 21, 30, 32, 47, 50, 52, 89, 90, 93, 94, 106, 109, 121, 133, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 160, 162, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 217, 238, 239, 240, 241

S

Saberes 7, 60, 88, 110, 111, 116, 117, 118, 124, 125, 129, 130, 132, 136, 144, 166, 167, 173, 174, 177, 179, 183, 185, 187, 190, 192, 193, 195, 196, 210, 212, 214, 219

Saberes docentes 166, 192

Sala 23, 28, 31, 32, 35, 41, 43, 49, 51, 57, 61, 63, 66, 70, 90, 92, 93, 95, 113, 114, 115, 116, 121, 135, 144, 153, 155, 169, 171, 172, 175, 179, 182, 190, 191, 192, 194, 200, 201, 203, 206, 215, 244, 246, 250, 251, 253, 254

Saúde 33, 37, 40, 45, 50, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 128, 129, 136, 137, 140, 144, 159, 160, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206

Saúde Bucal 78, 79, 87

Saúde docente 176, 199, 205, 206

Sociedade 18, 19, 24, 28, 36, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 63, 64, 83, 90, 91, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 121, 122, 129, 130, 131, 147, 174, 178, 179, 181, 184, 187, 189, 196, 199, 211, 216, 218, 221, 233, 234, 243

Sustentabilidade 74, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 206

T

Tecnologia Educacional 158

Tecnologias 31, 33, 42, 52, 54, 61, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 97, 99, 101, 102, 104, 106, 134, 135, 148, 150, 152, 178, 180, 181, 182, 186, 187

Tempo 10, 13, 16, 18, 20, 22, 34, 40, 52, 56, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 86, 102, 108, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 150, 151, 154, 162, 164, 183, 198, 199, 201, 205, 213, 226, 228, 242, 245, 249, 250, 251

Textos multissemióticos 179, 180, 181

Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) 3, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44

Transtorno do Espectro Autista (TEA) 3, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 242, 246

