

COLEÇÃO DIREITO EDUCATIVO EM PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Direito Educativo nos Espaços Escolares.

Saberes docentes, práticas pedagógicas
e desafios da educação institucional

Organizadoras: Luci Mary Duso Pacheco; Máiri Daniele München;
Ludmilla Paniago Nogueira; Neide Figueiredo de Souza



COLEÇÃO DIREITO EDUCATIVO EM PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA:

Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares

VOLUME 1

DIREITO EDUCATIVO NOS

ESPAÇOS ESCOLARES

**Saberes docentes, práticas pedagógicas e
desafios da educação institucional**

Coleção de resultados dos debates e investigações apresentados no
XI Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo
(CICNIDE 2025)



**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO

Marcelo Paulo Stracke

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico

Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo

Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo Roberto Giollo

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Diretor Acadêmico

Carlos Augusto Fogliarini Lemos

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Julio Cesar Wincher Soares

Diretora Acadêmica

Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Renzo Thomas



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)

Arnaldo Nogaro (URI/FW)

Camila Aguilar Busatta (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cesar Riboli (URI/FW)

Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Eliane Cadoná (URI/FW)

Elisabete Cerutti (URI/FW)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFSC)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Jaqueline Moll (URI/FW)

Jordana Wruck Timm (URI/FW)

Juliane Claudia Piovesan (URI/FW)

Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSC)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniassevi)

Marcia Dalla Nora (URI/FW)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marinês Aires (URI/FW)

Mauro José Gaglietti (Uniaivan)

Noemi Boer (UFN)

Patricia Rodrigues Fortes (UFSC/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosane de Fátima Ferrari (URI/FW)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Silvia Regina Canan (URI/FW)

Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Luci Mary Duso Pacheco
Máiri Daniele München
Ludmilla Paniago Nogueira
Neide Figueiredo de Souza

Organizadoras

DIREITO EDUCATIVO NOS ESPAÇOS ESCOLARES

**Saberes docentes, práticas pedagógicas e
desafios da educação institucional**



Frederico Westphalen
2025



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Luci Mary Duso Pacheco, Máiri Daniele München, Ludmilla Paniago Nogueira, Neide Figueiredo de Souza

Revisão Linguística: Responsabilidades dos(as) autores(as)

Revisão Metodológica: Responsabilidades dos(as) autores(as)

Capa/Arte: Editora URI – Frederico Westph

Diagramação: Editora URI – Frederico Westph

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela Biblioteca Central URI/FW

D635 Direito educativo nos espaços escolares [recurso eletrônico] : saberes docentes, práticas pedagógicas e desafios da educação institucional / organizadoras Luci Mary Duso Pacheco ... [et al.]. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2025.
1 recurso online. 691 p. – (Coleção Direito Educativo em Perspectiva Contemporânea: Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares ; 1)

Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-89066-85-9

DOI: 10.31512/9786589066859

1. Educação. 2. Direito educativo. 3. Contextos escolares. 4. Docência.
5. Práticas pedagógicas. I. Pacheco, Luci Mary Duso.

CDU 37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
EL BULLYING Y DERECHO A LA EDUCACIÓN: BASES TEÓRICAS, IMPACTO ESCOLAR Y ROL EMERGENTE DE LA ACTIVIDAD FÍSICA	14
Alba Rusillo-Magdaleno; Mari Carmen Carcelén-Fraile; Emilio Martínez-Redecillas; Jose Luis Solas-Martínez	
ENTRE O ENSINAR E O CUIDAR: A SAÚDE DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DO CUIDADO	31
Aline Mara Stefanello; Marinês Aires	
A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA BILÍNGUE NA FORMAÇÃO DA PESSOA SURDA: UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVIDA	44
Ândria Isabelle Frônio Ferreira Pedro; Tatiane de Souza Gil	
INCLUSÃO EDUCACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, PANORAMA GERAL	54
Camille Bertha Stülp; Jordana Wruck Timm	
A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E CONSCIENTES: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PAPEL DA GESTÃO NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DA JUSTIÇA SOCIAL	64
Carine Garcia Barimarquer; Luci Mary Duso Pacheco	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO: REFLEXÕES A PARTIR DO PARECER CNE/CP nº 50/2023 E DO CENSO ESCOLAR.....	78
Cesar Riboli; Mariluz Terezinha Pertuzzatti	
EDUCACIÓN FÍSICA COMO GARANTÍA DE DERECHOS: UNA PROPUESTA ACTIVA CONTRA EL BULLYING ESCOLAR.....	93
Jose Luis Solas-Martínez; Manuel J de la Torre Cruz; Alberto Ruiz-Ariza; Alba Rusillo Magdaleno	
EDUCACIÓN FINANCIERA COMO DERECHO HUMANO: UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	107
Julián Gómez Camacho	
A ESCOLA É VIDA: O PROFESSOR COMO SUJEITO DE TRANSFORMAÇÃO E GUARDIÃO DO DIREITO EDUCATIVO	118
Larissa Rigo; Luci Mary Duso Pacheco	

OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	130
Elaine Tunes Parreira; Maria Dora Morais Santos	
A INTERIORIZAÇÃO DE VENEZUELANOS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: REPERCUSSÕES NO SISTEMA DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS ACOLHEDORES	143
Marlene Belotriz Stefanello	
SAÚDE DOCENTE: O QUE PRODUZIMOS ATÉ AQUI?	158
Marta Chrislainy Santos Fernandes; Jordana Wruck Timm	
POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	168
Tatiane Machry Eckert; Luci Mary Duso Pacheco	
DIREITO À FORMAÇÃO E SABERES DA DOCÊNCIA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA EM TEMPOS MODERNOS.....	184
Angelica Terezinha Balestrin; Marines Aires	
FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SABERES DOCENTES NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE UM PERÍODO PÓS PANDÊMICO.....	194
Elisiane de Bem Casarin; Luci Mary Duso Pacheco	
SABERES QUE ACOLHEM: A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA POSTURA HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	205
Emily Kummer Muller; Marines Aires	
REFORMAS CURRICULARES E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O QUE REVELA O ESTADO DO CONHECIMENTO?	219
Fernando Frank; Luci dos Santos Bernardi	
IDENTIDADES DOCENTES E DIREITOS EDUCATIVOS NA MODERNIDADE TARDIA	234
Giovana Boicko Poli; Odilon Luiz Poli	
DIVERSIFICAÇÃO DE RECURSOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIA E PRÁTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	248
Juliana Meregalli Schreiber Moraes; Elson Luciano Weber	

DIREITO À FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E RESPEITO AOS SABERES DA DOCÊNCIA	258
Jussani Derussi; Silvia Regina Canan; Fabiano Derussi	
DIREITO EDUCATIVO E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ, CRÍTICA E TRANSFORMADORA.....	275
Leidinara da Rosa da Silva; Jordana Wruck Timm	
A ESCUTA SENSÍVEL COMO CAMINHO PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	284
Monique da Silva Soares; Luci Mary Duso Pacheco	
SAÚDE DO PROFESSOR EM FOCO: DISCUSSÕES E PROPOSTAS A PARTIR DA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO ESCOLAR	297
Neusa Vicente Lazaroto; Marinês Aires; Cleusa Vicente	
O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	309
Ana Carolina Casulo da Silva; Moana Meinhardt	
ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA EFETIVA	322
Ana Paula Inazaki dos Santos; Luci Mary Duso Pacheco	
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PALMITINHO/RS: CAMINHOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	332
Cleusa Vicente Vargas; Lucí T. M. dos Santos Bernardi; Neusa Vicente Lazarotto	
TEATRO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO NORMAL/MAGISTÉRIO	347
Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo; Cleusa Vicente Vargas; Ana Paula Schaffazick Piaia	
ESCOLA E JUVENTUDE CUIDADOS, PERCALÇOS E POTENCIALIDADES ENCONTRADAS NESTA FASE DA VIDA.....	356
Eduardo Ribeiro Albuquerque; Luci dos Santos Bernardi	

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA.....	371
Evakeila Pereira Santana Sousa; Cleidiane Carlos Ribeiro; Ivanilde Viana de Sousa; Rosilaine Ribeiro da Costa Terebinto	
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O DEVIR COMUNITÁRIO: DA ORIGEM À CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL	386
Evandro Mayer; Luci Mary Duso Pacheco	
O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES NO BRASIL: DESAFIOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS	399
Francine Carlete Groth Eichler; Adilson Cristiano Habowski	
DE LA 'JARDINERÍA SOCIAL' DE BAUMAN AL CONSENSO ÉTICO: DISEÑO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE (SA) CON APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS ABP PARA EL DESARROLLO INTEGRADO DEL JUICIO ÉTICO Y LA COMPETENCIA CIUDADANA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	410
Giselle Alicia Arnal Sandia; Fernando González Alonso; Rosa María de Castro Hernández	
A MÚSICA COMO FENÔMENO HUMANO UNIVERSAL: UMA RELEITURA DE SUA RELEVÂNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA	428
Helene Trento; Máiri Daniele München; Arnaldo Nogaro; Juliane Claudia Piovesan	
COAUTORIA E CONTEXTUALIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE QUALIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS E DE FORMAÇÃO LEITORA.....	443
Hellen Botton Gandin; Ana Paula Teixeira Porto	
NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: FORMAÇÃO DOCENTE COM RELAÇÃO AS INOVAÇÕES DAS TDICS NO ENSINO DA MATEMÁTICA.	459
Jaqueline de Souza Pinheiro; Marcia Dalla Nora; Elisandra Milani Stival	
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): DIREITO EDUCATIVO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	472
Josiani Aparecida de Mello França; Eliane Cadoná	
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN MÉXICO	485
Lucia Juanita Rodriguez López; Juan José Pérez López; Martin Yoshio Cruz Nakamura	

A METACOGNIÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A AQUISIÇÃO DA ORTOGRAFIA: SUPERANDO A MEMORIZAÇÃO MNEMÔNICA.....	494
Maria de Fátima Rodrigues de Oliveira; Marines Aires	
GESTÃO DE CENTROS EDUCATIVOS E PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APS NA FORMAÇÃO DOCENTE ..	505
Maria del Carmen Gómez Gómez; María González Blanco	
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA COMO REFERENTE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.....	517
Marilú Camacho López; Andrés Otilio Gómez Téllez; Nancy Zárate Castillo	
ENTRE A RAZÃO E A EXPERIÊNCIA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO SABER MATEMÁTICO	530
Marisa de Oliveira Bruchez; Lucí dos Santos Bernardi	
INTERDISCIPLINARIDADE E DIREITO EDUCATIVO: UM CAMINHO PARA A INOVAÇÃO NAS PRÁTICASPEDAGÓGICAS.....	545
Neide Figueiredo de Souza; Ludmilla Paniago Nogueira; Jordana Wruck Timm	
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES.....	556
Rosane Pagnussat; Luana Teixeira Porto	
EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: DESAFIOS NA VIVÊNCIA DAS ADOLESCENTES AUTISTAS.....	569
Rosangela Pagnussat; Eliane Cadoná	
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA (PA): REFLEXÕES SOBRE O ACESSO À EDUCAÇÃO NO CAMPO COMO DIREITO HUMANO	583
Sibele Sehnem; Luci Mary Duso Pacheco	
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	600
Susana Schwartz Basso; Ana Patrícia Almeida; Lucí dos Santos Bernardi; Jaqueline Moll	
EL JUEGO COMO ESTRATEGIA EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES BÁSICAS MANIPULATIVAS DE ATRAPAR Y LANZAR EN ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. BOGOTÁ.....	613
Yivi Solanyi Castaño Mendoza	

AUTISMO E ENSINO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	634
Rosilaine Ribeiro da Costa Terebinto; Loreci Bamberg Melo; Camila Aguilar Busatta	
TUTELA Y GUARDA DE LOS MENORES	648
Carmen R. Iglesias Martín	
PLATAFORMAS DIGITAIS E INOVAÇÃO EDUCACIONAL: POTENCIAL DAS TICS NO ENSINO EM MATO GROSSO	659
Ricardo Luiz de Moura; Roseclé Oliveira dos Santos; Luís Mauro Costa Nunes	
ESCOLAS ATIVAS: UM PROGRAMA MULTICOMPONENTE PARA MELHORAR AS FUNÇÕES EXECUTIVAS E O DESEMPENHO ACADÊMICO	673
María del Carmen Carcelén-Fraile; José Enrique Moral-García; Teresa Martínez-Redeceillas; Alberto Ruiz-Ariza	

APRESENTAÇÃO

Direito Educativo em Perspectiva Contemporânea: Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares

A Coleção *Direito Educativo em Perspectiva Contemporânea: Pesquisas, Práticas e Diálogos Interdisciplinares* nasce do compromisso acadêmico, científico e político de fortalecer o campo do Direito Educativo como espaço de produção de conhecimento, reflexão crítica e incidência social. Resultante dos debates e investigações apresentados no XI Congresso Internacional e V Congresso Nacional de Investigação em Direito Educativo (CICNIDE 2025), esta coletânea reúne produções que expressam a pluralidade de olhares, a diversidade de contextos e a complexidade dos desafios que atravessam a educação na contemporaneidade.

Em um cenário marcado por intensas transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas, o Direito Educativo afirma-se como um campo necessariamente interdisciplinar, que articula saberes jurídicos, pedagógicos, sociológicos, filosóficos e culturais. Mais do que um conjunto de normativas, o Direito Educativo constitui-se como prática social, como instrumento de garantia de direitos e como horizonte ético-político comprometido com a dignidade humana, a equidade e a justiça social.

A presente coleção organiza-se em três volumes, que, embora distintos em seus focos temáticos, dialogam entre si de forma orgânica, compondo um mosaico analítico que evidencia as múltiplas dimensões do direito à educação.

O **Livro 1 – *Direito Educativo nos Espaços Escolares: saberes docentes, práticas pedagógicas e desafios da educação institucional***, reúne estudos que se debruçam sobre os contextos escolares, abordando as relações entre normativas educacionais, formação docente e práticas pedagógicas. Estruturado a partir dos Eixos 1 (Direito Educativo em Contextos Escolares), 3 (Direito Educativo e Saberes da Docência) e 4 (Direito Educativo e Práticas Pedagógicas), o volume evidencia a escola como espaço privilegiado de materialização — e, ao mesmo tempo, de tensionamento — do direito à educação. As pesquisas aqui reunidas problematizam as condições concretas de funcionamento das instituições educativas, as identidades docentes em construção e as práticas pedagógicas como mediações fundamentais para a efetivação de direitos.

O Livro 2 – *Direito Educativo, Cultura e Sociedade: formação humana, linguagens, tecnologias e diversidade nos contextos educativos*, amplia o olhar para além da escola, articulando os processos educativos em contextos não escolares com as dimensões da cultura, da linguagem, das tecnologias e das múltiplas categorias sociais. Reunindo os Eixos 2 (Direito Educativo em Contextos Não Escolares), 5 (Direito Educativo e Formação Humana), 9 (Direito Educativo, Linguagem e Cultura), 10 (Direito Educativo e Categorias Sociais) e 11 (Direito Educativo e Tecnologias), este volume evidencia que o direito à educação se constrói em diferentes territórios e experiências formativas. Ao abordar temas como diversidade, inclusão, identidades, mediações tecnológicas e práticas culturais, os estudos reafirmam a educação como processo amplo, contínuo e profundamente atravessado pelas relações sociais.

O Livro 3 – *Direito Educativo, Direitos Humanos e Estado: políticas públicas, garantias sociais e justiça educacional*, por sua vez, concentra-se nas dimensões estruturais e institucionais do direito à educação, analisando as relações entre Estado, políticas públicas e direitos humanos. Organizado a partir dos Eixos 6 (Direito Educativo e Direitos Humanos) e 7 (Direito Educativo e Políticas Públicas), o volume problematiza os marcos legais, as estratégias de implementação e os desafios da garantia do direito à educação em contextos marcados por desigualdades históricas e estruturais. As pesquisas destacam a centralidade das políticas públicas na promoção da justiça educacional e evidenciam as tensões entre normativas, financiamento, gestão e efetivação dos direitos.

Tomados em conjunto, os três volumes desta coleção evidenciam que o Direito Educativo se configura como um campo em permanente construção, que se materializa na intersecção entre práticas pedagógicas, processos formativos, contextos socioculturais e estruturas político-institucionais. A articulação entre escola, sociedade e Estado revela que a efetivação do direito à educação exige ações integradas, comprometidas com a superação das desigualdades e com a promoção de uma educação inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

As produções aqui reunidas também reafirmam o papel da pesquisa como prática social transformadora. Ao problematizar realidades, tensionar discursos hegemônicos e propor alternativas, as autoras e os autores contribuem para a construção de novos horizontes educativos, nos quais o direito à educação não seja apenas um princípio normativo, mas uma experiência concreta e vivida por todos os sujeitos.

Nesse sentido, a coleção se constitui não apenas como registro das produções apresentadas no CICNIDE 2025, mas como um convite à continuidade do diálogo, à ampliação das investigações e ao fortalecimento de redes acadêmicas comprometidas com a justiça educacional. Trata-se de uma obra que busca incidir sobre práticas, políticas e concepções, contribuindo para a construção de uma educação que reconheça as diferenças, valorize os sujeitos e promova a emancipação humana.

Ao inaugurar e consolidar esta coleção, reafirma-se a urgência de pensar o Direito Educativo em sua complexidade, reconhecendo que sua efetivação depende do entrelaçamento entre normativas, práticas e sujeitos. Que os estudos aqui apresentados inspirem novas pesquisas, qualifiquem práticas educativas e fortaleçam o compromisso coletivo com uma educação pública, democrática, inclusiva e de qualidade social.

Luci Mary Duso Pacheco

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação

PPGEDU – URI/FW

Organizadora geral do evento CICNIDE 2025

EL BULLYING Y DERECHO A LA EDUCACIÓN: BASES TEÓRICAS, IMPACTO ESCOLAR Y ROL EMERGENTE DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

Alba Rusillo-Magdaleno^{1,5,6,9}
Mari Carmen Carcelén-Fraile^{2,7,8}
Emilio Martínez-Redecillas^{3,5}
Jose Luis Solas-Martínez^{4,5,6,9}

Eixo Temático: Direito Educativo em Contextos Escolares

Resumo

El presente capítulo analiza de manera integral el fenómeno del bullying y su impacto en los procesos de aprendizaje, subrayando su consideración como una vulneración del derecho fundamental a una educación segura, inclusiva y de calidad. Se aborda la amplia definición de bullying, cuya comprensión requiere de un enfoque teórico plural basado en diversas teorías. Asimismo, se examinan los roles del bullying, junto con sus interacciones dinámicas y las consecuencias emocionales, cognitivas y académicas derivadas del acoso. Desde el ámbito normativo, se sostiene que el bullying constituye una vulneración del derecho a la educación y se destaca la necesidad de incorporar la educación en derechos humanos como estrategia preventiva y formativa.

Palavras-chave: bullying; derecho educativo; actividad física; aprendizaje.

BULLYING AND THE RIGHT TO EDUCATION: THEORETICAL BASES, IMPACT ON SCHOOLS, AND THE EMERGING ROLE OF PHYSICAL ACTIVITY

Abstract ou Resúmen

This chapter provides a comprehensive analysis of the phenomenon of bullying and its impact on learning processes, emphasizing its consideration as a violation of the fundamental right to a safe, inclusive, and quality education. It addresses the broad definition of bullying, the understanding of which requires a pluralistic theoretical approach based on various theories. It also examines the roles of bullying, along with its dynamic interactions and the emotional, cognitive, and academic consequences of harassment. From a regulatory perspective, it argues that bullying constitutes a violation

¹ Doctora. Investigadora en el Instituto de Transferencia e Investigación (ITEI). Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). alba.rusillomagdaleno@unir.net

² Doctora. Profesora, Universidad del Atlántico Medio. carmen.carcelen@pdi.atlanticomedio.es

³ Doble graduado en Derecho y Administración de Empresas. Máster Universitario en Planificación y Gestión Sostenible del Turismo, Universidad de Jaén. emr00050@red.ujaen.es

⁴ Doctor. Profesor. Universidad de Jaén. jsolas@ujaen.es

⁵ Red Internacional de Derecho Educativo (RIIDE Jaén)

⁶ Red Iberoamericana de Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física (RIIDCAF)

⁷ Red Internacional de Derecho Educativo (RIIDE Las Palmas de Gran Canaria)

⁸ Asociación Científica Internacional sobre Innovación en Educación y Salud (ACCINES)

⁹ Asociación Científica Internacional sobre Investigación en Actividad Física, Salud y Aprendizaje (ACIAFSA)

of the right to education and highlights the need to incorporate human rights education as a preventive and formative strategy.

Keywords ou Palabras Clave:bullying; educational rights; physical activity; learning.

Introducción

La violencia entre iguales en contextos educativos constituye un fenómeno multicausal, persistente y de gran preocupación a nivel global, debido a su alta prevalencia y a los profundos efectos que genera sobre el bienestar y el desarrollo integral del alumnado (González-Cabrera et al., 2022; Radev & Janković, 2022). Entre sus manifestaciones más extendidas se encuentra el bullyingescolar, entendido como una forma de agresión sistemática que vulnera no solo la integridad física y emocional de las víctimas, sino también su derecho fundamental a una educación segura, inclusiva y de calidad (Saneleuterio et al., 2023).

De acuerdo con Olweus (1994), el bullying implica una conducta agresiva, repetida e intencionada, sostenida en el tiempo, en la que existe un desequilibrio de poder que impide a la víctima defenderse adecuadamente. Esta definición ha sido ampliada por autores como Smith y Brain (2000), quienes incorporan dimensiones psicosociales y culturales, y por Volk et al. (2014), que proponen una mirada integradora basada en el desarrollo evolutivo y los contextos sociales. Con el avance de las nuevas tecnologías, ha surgido una variante particularmente compleja: el cyberbullying. Esta forma de acoso se potencia por su carácter anónimo, permanente y de alcance masivo. Según Kowalski et al. (2014), el acoso digital no sustituye al presencial, sino que lo amplifica, generando un entramado de agresiones que trasciende los muros escolares.

La literatura ha clasificado el bullying en diversas tipologías: físico, verbal, relacional, psicológico y digital, cada una con particularidades que inciden en su identificación, abordaje y prevención (Kennedy, 2020). Aunque el acoso físico es más visible, el verbal y relacional suelen pasar desapercibidos, con consecuencias igual de devastadoras. Diversos estudios destacan los efectos emocionales a largo plazo del bullying psicológico y digital, incluyendo ansiedad, depresión, retraimiento y riesgo suicida (Espelage & Hong, 2017).

A su vez, el bullying involucra una red compleja de agresores, víctimas y observadores. La figura del observador, frecuentemente subestimada, resulta crucial:

puede reforzar la conducta agresiva, inhibirla o transformarse en agente de cambio social. Raboteg-Šarić y Bartaković (2019) demuestran cómo la empatía y la desconexión moral predicen el tipo de rol adoptado por los observadores, mientras que Zequinão et al. (2016) documentan la frecuencia con la que los estudiantes alternan entre diferentes roles según el contexto.

A nivel teórico, múltiples modelos permiten explicar la génesis y mantenimiento del bullying. La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) propone una visión sistémica, en la cual las dinámicas del acoso emergen de la interacción entre individuo, escuela, familia y contexto social. Por su parte, la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) sugiere que las conductas agresivas se aprenden por observación y refuerzo, especialmente en entornos donde no se sanciona la violencia. La teoría de la dominancia social sitúa el bullying como una manifestación temprana de la reproducción de jerarquías sociales (Sidanius & Pratto, 1999). Finalmente, el enfoque del capital social escolar postula que la calidad de las relaciones en la comunidad educativa puede prevenir o facilitar el acoso, dependiendo del grado de cohesión, confianza y reciprocidad.

Uno de los efectos más preocupantes del bullying es su impacto sobre el aprendizaje. Diversos estudios han documentado cómo la victimización reduce la motivación académica, debilita el compromiso escolar y afecta negativamente el rendimiento. Samara et al. (2021) revelan que los factores cognitivo-motivacionales median significativamente la relación entre bullying y bajo rendimiento académico. A su vez, Rusillo-Magdaleno et al. (2025) señalan que los estudiantes víctimas presentan mayores niveles de procrastinación, ansiedad ante exámenes y aprendizaje superficial.

Las consecuencias del acoso siguen afectando a los estudiantes en la universidad, mermando su motivación, sentido de pertenencia y desempeño académico (Goodboy et al., 2016; Young-Jones et al., 2015). Esto confirma la necesidad de abordar el bullying desde una perspectiva preventiva, integral y de largo plazo.

En este marco, la escuela no solo debe ser un espacio libre de violencia, sino una institución promotora de derechos. La Convención sobre los Derechos del Niño, la LOMLOE en España y otras normativas, subrayan el deber de los Estados y centros educativos de garantizar una educación libre de acoso. La integración de la educación en derechos humanos ha demostrado ser efectiva para prevenir el bullying, especialmente cuando se incorpora en el currículo y se traduce en prácticas pedagógicas concretas (Damasceno et al., 2021; Nugraha et al., 2025).

Fundamentación Teórica

1. Conceptualización del bullying: definición, evolución y enfoques teóricos.

El fenómeno del bullying escolar ha adquirido una creciente visibilidad en la agenda educativa internacional a lo largo de las últimas décadas, no solo por su elevada prevalencia, sino por las consecuencias psicosociales, académicas y éticas que conlleva. Definir con precisión este fenómeno es crucial para su identificación, prevención e intervención. Una definición clara de bullying o cyberbullying permite diferenciar el acoso escolar de otros fenómenos como el conflicto, la disciplina o la violencia estructural, y por tanto evita respuestas inadecuadas que culpabilicen a las víctimas o trivialicen las agresiones.

El término bullying proviene del inglés y se refiere, en sentido general, al hostigamiento o acoso entre iguales. En el contexto educativo, la definición más ampliamente aceptada es la propuesta por Dan Olweus (1994), quien lo conceptualiza como una conducta agresiva, intencional y repetida, dirigida hacia un estudiante que se encuentra en una situación de desequilibrio de poder, ya sea físico, psicológico o social, lo que limita su capacidad de defensa. Smith y Brain (2000) y más recientemente Volk et al. (2014) proponen una comprensión más ecológica del bullying, considerando factores individuales, familiares, escolares y culturales.

Según (Kowalski et al., 2021), los elementos estructurales que definen el bullying son los siguientes:

1. Intencionalidad: la agresión no es accidental ni espontánea, sino que obedece a una voluntad explícita de dañar.
2. Reiteración: las conductas deben repetirse en el tiempo, diferenciándose así de un conflicto puntual.
3. Asimetría de poder: el agresor tiene una posición de ventaja, ya sea por fuerza física, apoyo grupal, estatus social, u otras formas simbólicas de dominación.

1.1. Evolución conceptual y nuevas formas

La conceptualización del bullying ha transitado desde una perspectiva individualista, centrada en características personales del agresor o de la víctima, hacia un enfoque sistémico, en el cual se reconoce la responsabilidad compartida de la comunidad educativa.

En las últimas décadas se han incorporado nuevas formas de acoso, como el cyberbullying, que, si bien comparte los elementos estructurales del bullying

tradicional, presenta características distintivas: anonimato, acceso constante, rapidez de propagación, y dificultad para su control y eliminación (Wiederhold, 2024). Además, el cyberbullying amplía la comprensión del fenómeno más allá del contexto escolar, incluyendo entornos virtuales, deportivos y familiares (Krešić Ćorić et al., 2020).

2. Modelos teóricos explicativos del bullying

Algunas teorías educativas han sido propuestas para explicar el origen, la persistencia y las consecuencias del bullying.

a) Teoría ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1979)

Este modelo sostiene que el comportamiento humano es resultado de la interacción entre el individuo y múltiples sistemas: el microsistema (familia, escuela, amigos), el mesosistema (relación entre microsistemas), el exosistema (instituciones sociales) y el macrosistema (valores culturales, políticas). Aplicado al bullying, permite analizar cómo los factores estructurales —como la organización escolar, la formación docente o los modelos de masculinidad dominantes— influyen en la aparición y reproducción del acoso escolar.

b) Modelo del aprendizaje social (Bandura, 1977)

Propone que los comportamientos agresivos son aprendidos por observación e imitación de modelos significativos. En contextos escolares donde los comportamientos violentos no son sancionados o incluso son reforzados (estatus, risa grupal, impunidad), los estudiantes tienden a reproducir esas conductas.

c) Teoría de la dominancia social (Sidanius & Pratto, 1999)

Desde esta perspectiva, el bullying sería una manifestación temprana de las dinámicas de jerarquización y discriminación propias de sociedades que valoran la competencia, la superioridad y la exclusión del diferente. El acoso cumpliría una función de reproducción de desigualdades sociales, donde los agresores consolidan su estatus a través del sometimiento de los más vulnerables.

d) Teoría del capital social escolar (Reisen et al., 2021)

Este enfoque considera que la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa constituye un recurso que puede prevenir o facilitar la aparición del bullying. Escuelas con altos niveles de capital social (confianza, reciprocidad, apoyo mutuo) presentan menor prevalencia de acoso. Por el contrario, la fragmentación social, el individualismo competitivo y la falta de cohesión son caldo de cultivo para la violencia entre iguales (Putnam, 2000).

3. Tipologías del bullying: clasificación, características y manifestaciones contemporáneas

La clasificación de las distintas formas de bullying resulta fundamental para su detección, diagnóstico e intervención pedagógica. Si bien el fenómeno del acoso escolar comparte rasgos estructurales comunes, sus manifestaciones concretas varían en función del medio, el contexto y las dinámicas grupales (Kennedy, 2020).

Esta diversidad ha llevado a la consolidación de distintas tipologías de bullying, reconocidas por la literatura científica contemporánea.

a) Bullying físico

El bullying físico es una de las formas más visibles y tradicionalmente reconocidas. Implica conductas de agresión corporal directa como empujones, golpes, patadas, zancadillas, escupitajos o destrucción de objetos personales (Espelage & Hong, 2017).

Aunque suele ser más fácilmente identificado por docentes, no por ello es menos grave. Estudios recientes indican que las víctimas de bullying físico presentan mayores niveles de ansiedad somática y ausentismo escolar, especialmente en etapas tempranas de la educación primaria (Dutta et al., 2021).

b) Bullying verbal

El bullying verbal se caracteriza por el uso de la palabra como instrumento de humillación, exclusión o amenaza. Puede expresarse mediante insultos, apodosos ofensivos, burlas reiteradas, comentarios sexistas, racistas, homofóbicos o capacitistas, así como amenazas explícitas o veladas (Kennedy, 2020).

Este tipo de bullying es a menudo banalizado bajo la lógica del “es una broma” o “cosas de chicos/as”. Sin embargo, investigaciones como las de (Angranti, 2019) demuestran que el bullying verbal tiene efectos psicológicos igual o más dañinos que el físico. Las víctimas suelen experimentar deterioro de la autoestima, dificultades de integración y retraimiento progresivo del entorno escolar.

c) Bullying social o relacional

También denominado acoso indirecto, el bullying relacional implica conductas destinadas a dañar la imagen social, las relaciones interpersonales o el sentido de pertenencia de la víctima (Kennedy, 2020). Ejemplos comunes incluyen: difundir rumores, excluir sistemáticamente a una persona de actividades grupales, aislarla del grupo clase, manipular amistades o ignorarla deliberadamente.

Este tipo de bullying suele darse con especial prevalencia entre adolescentes, y más frecuentemente entre chicas, aunque también está presente en varones (Yang et al.,

2021). La invisibilidad del acoso relacional dificulta su detección, lo cual refuerza su capacidad destructiva. Según (Pabian et al., 2022), el bullying relacional es altamente sofisticado en términos sociales y emocionalmente devastador en el mediano y largo plazo.

d) Bullying psicológico

A menudo superpuesto con las categorías anteriores, el bullying psicológico refiere al impacto emocional que produce el hostigamiento sistemático (Halliday et al., 2021). Incluye estrategias como la intimidación constante, el chantaje, la manipulación emocional, la amenaza de revelar secretos o la creación de un clima permanente de miedo. Este tipo de acoso puede pasar desapercibido incluso por quienes lo sufren, generando una erosión progresiva del autoconcepto y de la seguridad personal (Tamaela et al., 2025).

Las consecuencias más comunes del bullying psicológico incluyen ansiedad generalizada, trastornos del sueño, síntomas depresivos y dificultad para establecer relaciones de confianza (Espelage & Hong, 2019).

e) Cyberbullying

Con el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, ha emergido una nueva forma de acoso: el bullying en entornos digitales. El cyberbullying se produce mediante plataformas como redes sociales, servicios de mensajería, foros o videojuegos online, y puede incluir amenazas, insultos, difusión de imágenes privadas, suplantación de identidad o exclusión digital (Smokowski & Evans, 2019). Las características del cyberbullying lo hacen especialmente lesivo: puede ocurrir las 24 horas del día, alcanzar grandes audiencias en segundos, permanecer en línea incluso si la víctima cambia de escuela o entorno y el anonimato del agresor dificulta la intervención directa (Squivel et al., 2023)

Estudios como los de Kowalski et al. (2014) han demostrado que el cyberbullying está asociado a un mayor riesgo de depresión, ideación suicida y retraimiento social, particularmente cuando se combina con otras formas de acoso.

4. Roles en el bullying: agresores, víctimas y observadores

La comprensión de los diferentes roles que intervienen en el fenómeno del bullying escolar resulta fundamental para el diseño de estrategias de prevención e intervención eficaces (Nickerson, 2019). La literatura científica actual reconoce que el acoso escolar no es un fenómeno exclusivamente diádico entre agresor y víctima, sino que involucra

una red más amplia de participantes, incluidos los observadores, quienes pueden desempeñar un papel crucial en la perpetuación o la interrupción del acoso (Veenstra & Huitsing, 2021).

4.1. El agresor

El agresor o acosador es el sujeto que inicia y mantiene comportamientos de intimidación o violencia sistemática hacia otra persona (Boichuk et al., 2023). Este rol se caracteriza por una necesidad de dominación, escasa empatía, y una tendencia a justificar el uso del poder como herramienta para alcanzar estatus social o controlar al grupo (Boichuk et al., 2023).

Investigaciones recientes indican que los agresores suelen tener niveles más altos de desregulación emocional y mecanismos de desconexión moral que les permiten minimizar el daño percibido de sus actos (Raboteg-Šarić, 2019). Asimismo, suelen contar con cierto respaldo social por parte de su grupo de pares, lo cual refuerza su conducta y les brinda una “audiencia” cómplice (Howard et al., 2014). Además, se ha observado que el rol de agresor puede estar relacionado con dinámicas de victimización previas, dando lugar al perfil de “agresor-víctima”, particularmente presente en el acoso relacional y cibernético (Marcos et al., 2020).

4.2. La víctima

La víctima es la persona objeto de repetidas agresiones físicas, verbales, sociales o psicológicas (Revuelta-Domínguez et al., 2023). En general, estas personas presentan algún tipo de vulnerabilidad percibida por el grupo, ya sea por características físicas, sociales, culturales o de identidad (género, orientación sexual, origen étnico, discapacidad, etc.) (Laninga-Wijnen et al., 2023).

El impacto del bullying en las víctimas puede ser devastador: incluye síntomas depresivos, ansiedad, bajo rendimiento escolar, aislamiento, e incluso riesgo de ideación suicida (Méndez et al., 2024). A nivel emocional, las víctimas pueden experimentar indefensión aprendida, inhibición de la participación en clase y una percepción distorsionada de sí mismas como merecedoras del maltrato.

La respuesta de las víctimas también influye en la reacción del entorno. Gao et al. (2024) demostraron que los observadores son más propensos a intervenir cuando la víctima expresa sufrimiento explícito, como el llanto, y menos cuando responde con indiferencia o agresividad.

4.3. Los observadores

Los observadores son aquellos estudiantes que presencian situaciones de bullying sin

ser protagonistas directos (Steinvik et al., 2024). La literatura científica los considera actores clave en la dinámica del acoso ya que su conducta puede reforzar al agresor, proteger a la víctima o mantenerse neutral (Steinvik et al., 2024).

Diversos estudios como el de Raboteg-Šarić, 2019, han propuesto tipologías de observadores, entre ellas:

- Refuerzos: quienes aplauden, ríen o alientan al agresor.
- Asistentes: quienes colaboran activamente en la agresión.
- Defensores: quienes intervienen a favor de la víctima.
- Indiferentes: quienes observan sin intervenir ().

Concretamente, un estudio realizado con más de 400 estudiantes, mostró que la mayoría desempeñaba el rol de observador, y que existía una fuerte asociación entre los observadores y los agresores, mostrando que en muchos casos se alternan o comparten roles según el contexto (Zequinão et al., 2016).

Según (Dang & Liu, 2020), la decisión de intervenir o no está influida por factores como el clima del aula, las normas sociales del grupo, la empatía personal o el nivel de desconexión moral del observador.

Por ello, las estrategias de intervención más actuales apuestan por empoderar a los observadores como agentes activos del cambio escolar.

4.4. Roles mixtos y dinámicos

La investigación más reciente señala que los roles de víctima, agresor y observador no son estáticos. Muchos estudiantes adoptan diferentes roles en distintos momentos o contextos. González-Cabrera et al. (2019) desarrollaron una herramienta que permite detectar hasta siete roles combinados, incluidos agresor/víctima, víctima/observador y agresor/observador. Este enfoque dinámico permite entender mejor las complejidades del bullying y evita la estigmatización excesiva de los participantes.

5. Impacto del bullying en el aprendizaje y el rendimiento académico

El acoso escolar no solo compromete la integridad física y emocional del alumnado, sino que también incide negativamente sobre su experiencia académica (Rusillo-Magdaleno et al., 2025). Diversos estudios han evidenciado que la victimización escolar se asocia con una disminución significativa de la motivación, del compromiso escolar y del rendimiento académico general (Rusillo-Magdaleno et al., 2025). Esta influencia se

explica por una combinación de factores emocionales, cognitivos y sociales que interfieren directamente en el proceso de aprendizaje (Williams & Halliday, 2025).

5.1. Efectos sobre la motivación académica

La motivación académica, tanto intrínseca como extrínseca, se ve gravemente afectada por experiencias de victimización. En el estudio de Ayhan et al. (2019), se evidenció que a medida que aumenta la participación en actos de bullying, tanto como agresores como víctimas, disminuye la motivación intrínseca y se incrementa la extrínseca, lo que refleja una desconexión emocional del alumnado hacia el aprendizaje (Ayhan, Beyazıt, & Yurdakul, 2019). Este cambio en la calidad de la motivación puede tener implicaciones profundas en el desarrollo de competencias cognitivas superiores y en la autorregulación del aprendizaje.

5.2. Disminución del rendimiento y del compromiso escolar

La evidencia empírica muestra que los estudiantes víctimas de acoso tienden a tener un bajo rendimiento académico, menor aprendizaje profundo, mala planificación, mayores tasas de ausentismo y abandono escolar (Rusillo-Magdaleno et al., 2025; Samara et al., 2021). Un estudio de metaanálisis con más de 250.000 participantes, concluyó que los factores cognitivo-motivacionales median significativamente la relación entre la victimización y el rendimiento académico: los alumnos acosados presentan menor implicación escolar, menor autoestima académica y peores logros evaluativos (Samara et al., 2021).

Asimismo, diversos estudios hallaron que el bullying reduce el autoconcepto académico en lectura y matemáticas, y aumenta la ansiedad ante los exámenes y la motivación extrínseca, lo que implica una relación negativa con los procesos de aprendizaje profundos (Caputo, 2014; Rusillo-Magdaleno et al., 2024).

5.3. Consecuencias emocionales y cognitivas

En cuanto a las consecuencias del bullying, pueden encontrarse algunas como la ansiedad, la depresión y el retraimiento social, además de barrera cognitiva que limita la atención, la memoria de trabajo y la resolución de problemas (Agustiningsih et al., 2024; Rusillo-Magdaleno et al., 2024). Monami-Dey & Kiran-Srivastava (2025) en su estudio de investigación, confirma que las alumnas que experimentan acoso escolar muestran una caída significativa en su desempeño académico debido al deterioro de su bienestar emocional (Monami-Dey & Kiran-Srivastava, 2025).

Aunque el bullying es más prevalente en la adolescencia, sus efectos pueden extenderse hasta la educación superior. Goodboy et al. (2016) identificaron que las experiencias de

acoso en secundaria seguían impactando la motivación y la adaptación académica de estudiantes universitarios en su primer semestre, particularmente en el área emocional y en el sentido de pertenencia escolar (Goodboy et al., 2016). Concretamente, en etapas posteriores, incluso en la universidad, las secuelas del bullying continúan afectando la motivación y la autonomía del alumnado (Young-Jones et al., 2015). demostraron que estudiantes universitarios con antecedentes de victimización reportaban niveles inferiores de motivación y de competencia académica, afectando negativamente su rendimiento y adaptación institucional (Young-Jones et al., 2015).

6. Derecho a la educación y protección frente al bullying

El derecho a la educación es un principio fundamental reconocido en diversos tratados internacionales y legislaciones nacionales, que garantiza a todo niño, niña y adolescente la posibilidad de acceder a una educación de calidad en condiciones de igualdad, dignidad y seguridad. No obstante, el fenómeno del bullying vulnera directamente este derecho al generar entornos escolares hostiles, inseguros y discriminatorios, afectando tanto el acceso como la permanencia en el sistema educativo.

6.1. El derecho a la educación: marco legal internacional y nacional

A nivel internacional, instrumentos clave como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 26), la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 28) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13) consideran el derecho a la educación como un derecho universal y obligatorio. Estos textos subrayan el deber de los Estados de garantizar que la educación se imparta en un entorno donde se respete la dignidad humana, sin discriminación ni violencia.

En el contexto europeo, la Convención Europea de Derechos Humanos (CEDH) ha abordado el acoso escolar como una violación indirecta del derecho a la educación, especialmente en casos donde los Estados no adoptan medidas preventivas o correctivas. La jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos ha sostenido que el bullying escolar puede representar una violación del artículo 3 (prohibición de tratos inhumanos o degradantes) y del artículo 14 (prohibición de discriminación) de la CEDH.

En España, la Ley Orgánica 8/1985, de Derechos y Libertades de los Estudiantes, junto con la LOMLOE (2020), establece el derecho del alumnado a recibir una educación sin violencia, discriminación ni humillación. La normativa vigente obliga a los centros

educativos a disponer de protocolos específicos contra el acoso escolar y contempla la responsabilidad de toda la comunidad educativa en su prevención y erradicación.

6.2. El bullying como violación del derecho a la educación

El acoso escolar atenta contra el derecho a la educación al obstaculizar el acceso, disfrute y permanencia en entornos seguros y libres de violencia (Mallow, 2022). El bullying compromete la dignidad humana y la igualdad de oportunidades, afectando con mayor intensidad a estudiantes pertenecientes a colectivos vulnerables (Cornell & Limber, 2015).

Estudios de investigación argumentan que el bullying constituye una barrera directa al derecho a la educación de los jóvenes, generando climas escolares donde se ven forzados a abandonar el sistema educativo, cambiar de centro o soportar graves consecuencias psicológicas (Mallow, 2022). Por su parte, otro estudio intercultural, demostró que la integración de la educación en derechos humanos en los currículos escolares contribuye significativamente a reducir los casos de bullying, fomentando un entorno inclusivo y respetuoso de las diferencias (Nugraha et al., 2025).

6.3. Educación en derechos humanos como vía de prevención

La educación en derechos humanos (EDH) emerge como una herramienta eficaz para la prevención del bullying desde un enfoque transformador. Damasceno et al. (2021) destacan cómo la EDH permite sensibilizar al alumnado sobre el respeto, la equidad y la convivencia, reduciendo así las conductas de agresión y exclusión. Adicionalmente, algunos estudios proponen incluso la elaboración de materiales específicos, como manuales, juegos didácticos o actividades participativas, que promuevan la interiorización de los valores de los derechos humanos desde etapas tempranas (Hariyanti & Permady, 2023).

7. Actividad física y bienestar escolar: una oportunidad preventiva emergente

Aunque tradicionalmente la prevención del bullying se ha abordado desde marcos normativos, psicológicos y curriculares, en los últimos años ha comenzado a reconocerse el potencial de la actividad física como una herramienta complementaria en la promoción del bienestar y la convivencia escolar (Rusillo-Magdaleno et al., 2024). La evidencia científica emergente sugiere que la participación en actividad física estructurada puede actuar como un catalizador para el desarrollo de habilidades socioemocionales, la cohesión entre pares y la reducción de conductas disruptivas. De

este modo, la actividad física comienza a posicionarse como una vía educativa legítima para fortalecer los vínculos sociales, cultivar el respeto mutuo y ofrecer espacios donde se modelen interacciones positivas.

8. Agradecimientos

Se agradece, por parte de los los autores incluidos en el Proyecto de Innovación Docente titulado: “Si breve, sonoro y en movimiento, dos veces bueno. Elaboración de infografías y material audiovisual para alumnado y familias destinado al fomento del cumplimiento de las recomendaciones canadienses de movimiento durante 24 horas”, con el código PID2024_014, la financiación del programa de la Universidad de Jaén: “Plan de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén” (PIMED-UJA 2024). Así cómo a todo el alumnado y profesorado involucrado en el mismo.

Referências

AGUSTININGSIH, N.; YUSUF, A.; AHSAN, A.; FANANI, Q. **The impact of bullying and cyberbullying on mental health: a systematic review.***International Journal of Public Health Science*, v. 13, n. 2, p. 513-520, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11591/ijphs.v13i2.23683>.

ANGRANTI, W. **Psycho-Social Disorders Due To Verbal Bullying At The State Junior High School No. 4 Tenggara.***International Journal of Global Community*, v. 2, p. 23-32, 2019.

AYHAN, A.; BEYAZIT, U.; YURDAKUL, Y. **An examination of the relationship between peer bullying and academic motivation in secondary school students.***International Conference on Social Sciences in the 21st Century*, v. 12, n. 24, p. 54-64, 2019.

BANDURA, A.; WALTERS, R. H. **Social learning theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

BOICHUK, O. et al. **Effectiveness of virtual space in the socialization process of teenagers (under martial law).***Amazonia Investiga*, v. 12, n. 63, p. 266-276, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.25>.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: Experiments by nature and design.** Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CORNELL, D.; LIMBER, S. P. **Law and policy on the concept of bullying at school.***American Psychologist*, v. 70, n. 4, p. 333, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0038558>.

DAMASCENO, C. H. D. S. C. et al. **Educação em Direitos Humanos: a conscientização de direitos como**

prevençãoaobullyingnasescolas.*Humanas Sociais&Aplicadas*, v. 11, n. 32, p. 47-48, 2021.

DANG, J.; LIU, L. **Me and others around: The roles of personal and social norms in Chinese adolescent bystanders' responses toward cyberbullying.***Journal of Interpersonal Violence*, v. 37, n. 9-10, p. NP6329-NP6354, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/0886260520967128>.

DUTTA, G. et al. **Bullying among middle school students: a cross sectional study.***International Journal of Community Medicine and Public Health*, v. 8, n. 3, p. 1282, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20210814>.

ESPELAGE, D. L.; HONG, J. S. **Cyberbullying prevention and intervention efforts: current knowledge and future directions.***The Canadian Journal of Psychiatry*, v. 62, n. 6, p. 374-380, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0706743716684793>.

GAO, J.; YIN, H.; HAN, Z. **The effects of victims' reactions on bystanders' perceived severity and willingness to intervene during school bullying: A survey experiment study.***Social Psychology of Education*, v. 27, n. 6, p. 3073-3096, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09904-4>.

GONZÁLEZ-CABRERA, J. et al. **Peer victimization and aggression based on adolescence stages: an exploratory study.***Child Indicators Research*, v. 15, n. 6, p. 2155-2170, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09950-4>.

GONZÁLEZ-CABRERA, J. et al. **Psychometric properties of the triangulated version of the European Bullying Intervention Project Questionnaire: Prevalence across seven roles.***Psychology in the Schools*, v. 57, n. 1, p. 78-90, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22320>.

GOODBOY, A. K.; MARTIN, M. M.; GOLDMAN, Z. W. **Students' experiences of bullying in high school and their adjustment and motivation during the first semester of college.***Western Journal of Communication*, v. 80, n. 1, p. 60-78, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10570314.2015.1078494>.

HALLIDAY, S. et al. **The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review.***Journal of School Violence*, v. 20, n. 3, p. 351-373, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1913598>.

HARIYANTI, H. et al. **Human rights awareness education to prevent bullying behavior at school.***Jurnal JPSPD*, v. 10, n. 2, p. 78-86, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26555/jpsd.v10i2.a28268>.

HOWARD, A. M.; LANDAU, S.; PRYOR, J. B. **Peer bystanders to bullying: Who wants to play with the victim?***Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 42, n. 2, p. 265-276, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9770-8>.

KENNEDY, R. S. **A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization.***Aggression and Violent Behavior*, v. 55, 101485, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101485>.

KOWALSKI, R. M. et al. **Hazing, bullying, and moral disengagement.***International Journal of Bullying Prevention*, v. 3, n. 3, p. 159-167, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00070-7>.

KOWALSKI, R. M. et al. **Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth.***Psychological Bulletin*, v. 140, n. 4, p. 1073, 2014. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0035618>.

LANINGA-WIJNEN, L. et al. **Does defending affect adolescents' peer status, or vice versa? Testing the moderating effects of empathy, gender, and anti-bullying norms.***Journal of Research on Adolescence*, v. 33, n. 3, p. 913-930, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/jora.12847>.

MALLOW, M. S. **Sexual Harassment In Education: Identifying The Issue And Finding The Possible Solution.***Proceedings of INTCESS*, v. 9, p. 338-346, 2022.

MÉNDEZ, I. et al. **Profiles of Bullying, Cyberbullying, and Disinterest in Reading Among Primary School Learners in Spain.***Cyberpsychology*, v. 18, n. 4, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5817/CP2024-4-10>.

MONAMI-DEY; SRIVASTAVA, K. **Impact of Bullying on Academic Performance and Mental Well-Being Among Female Students.***Journal of Neonatal Surgery*, v. 14, n. 16, p. 802-808, 2025. DOI: <https://doi.org/10.63682/jns.v14i16s.4449>.

NICKERSON, A. B. **Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice.***School Mental Health*, v. 11, n. 1, p. 15-28, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9221-8>.

OLWEUS, D. **Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program.***Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 35, n. 7, p. 1171-1190, 1994.

PUTNAM, R. D. **Bowling alone: The collapse and revival of American community.** New York: Simon and Schuster, 2000.

RUSILLO-MAGDALENO, A. et al. **Bullying and cyberbullying: A high risk, in boys and girls, of superficial learning, poor planning and academic procrastination.***Frontiers in Psychology*, v. 16, 1567523, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1567523>.

RABOTEG-ŠARIĆ, Z.; BARTAKOVIĆ, S. **Empathy and moral disengagement as predictors of bystander roles in school bullying.***Central European Journal of Paediatrics*, v. 15, n. 2, p. 161–176, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5457/p2005-114.248>.

RADEV, M. T.; JANKOVIĆ, I. **Peer violence: Recognition, understanding and response from the attachment theory perspective.***Facta Universitatis, Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, p. 149–164, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22190/FUPSPH2203149T>.

REISEN, A.; LEITE, F. M. C.; SANTOS NETO, E. T. D. **Association between social capital and bullying among adolescents aged between 15 and 19: relations between**

the school and social environment.*Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, p. 4919–4932, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.21522019>.

REVUELTA-DOMÍNGUEZ, F. I.; GUERRA-ANTEQUERA, J.; ANTEQUERA-BARROSO, J. A.; PEDRERA-RODRÍGUEZ, M. I. **Exploring the impact of the video game Monité on exogenous factors and resilience against bullying in primary education students.***Education Sciences*, v. 13, n. 8, p. 814, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13080814>.

RUSILLO-MAGDALENO, A.; DE LA TORRE-CRUZ, M. J.; RUIZ-ARIZA, A.; SUÁREZ-MANZANO, S. **Association of high levels of bullying and cyberbullying with test anxiety in boys and girls aged 10 to 16 years.***Education Sciences*, v. 14, n. 9, p. 999, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14090999>.

RUSILLO-MAGDALENO, A.; MORAL-GARCÍA, J. E.; BRANDÃO-LOUREIRO, V.; MARTÍNEZ-LÓPEZ, E. J. **Influence and relationship of physical activity before, during and after the school day on bullying and cyberbullying in young people: A systematic review.***Education Sciences*, v. 14, n. 10, p. 1094, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14101094>.

SAMARA, M.; DA SILVA NASCIMENTO, B.; EL-ASAM, A.; HAMMUDA, S.; KHATTAB, N. **How can bullying victimisation lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors.***International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 18, n. 5, p. 2209, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18052209>.

SANELEUTERIO, E.; LÓPEZ-GARCÍA-TORRES, R.; FERNÁNDEZ-ULLOA, T. **Forestalling bullying in primary and secondary schools in Spain.***Athens Journal of Education*, v. 10, n. 1, p. 9–25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.30958/aje.10-1-1>.

SIDANIUS, J.; PRATTO, F. **Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SMITH, P. K.; BRAIN, P. **Bullying in schools: Lessons from two decades of research.***Aggressive Behavior*, v. 26, n. 1, p. 1–9, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7).

SMOKOWSKI, P. R.; EVANS, C. B. **Cyberbullying: Playground politics (and worse) in cyberspace.** In: SMOKOWSKI, P. R.; EVANS, C. B. *Bullying and victimization across the lifespan: Playground politics and power*. Cham: Springer International Publishing, 2019. p. 107–122.

STEINVIK, H. R.; DUFFY, A. L.; ZIMMER-GEMBECK, M. J. **Bystanders' responses to witnessing cyberbullying: The role of empathic distress, empathic anger, and compassion.***International Journal of Bullying Prevention*, v. 6, n. 4, p. 399–410, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00164-y>.

TAMAEALA, J. M.; AMIR, N.; SANGGEL, M. J.; NOMPO, R. S. **The impact of non-physical bullying on adolescents' self-concept: An observational study in the adolescent community in Sausapor, Tambrauw Regency, West Papua,**

Indonesia.*Scientia Psychiatrica*, v. 6, n. 1, p. 509–519, 2025. DOI: <https://doi.org/10.37275/scipsy.v5i3.171>.

VEENSTRA, R.; HUIJSING, G. **Social network approaches to bullying and victimization.** In: SMITH, P. K.; THORNBERG, R. (eds.). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2021. p. 196–214. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch11>.

VOLK, A. A.; DANE, A. V.; MARINI, Z. A. **What is bullying? A theoretical redefinition.***Developmental Review*, v. 34, n. 4, p. 327–343, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>.

WIEDERHOLD, B. K. **The dark side of the digital age: how to address cyberbullying among adolescents.***Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, v. 27, n. 3, p. 169–171, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1089/cyber.2024.29309.editorial>.

WILLIAMS, J.; HALLIDAY, S. **Early adolescent cyberbullying victimization, learning readiness, and academic achievement among South Australian students.***Psychology in the Schools*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.23525>.

YANG, B. et al. **The consequences of cyberbullying and traditional bullying victimization among adolescents: Gender differences in psychological symptoms, self-harm and suicidality.***Psychiatry Research*, v. 306, p. 114219, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114219>.

YOUNG-JONES, A.; FURSA, S.; BYRKET, J. S.; SLY, J. S. **Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic motivation in higher education.***Social Psychology of Education*, v. 18, n. 1, p. 185–200, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9287-1>.

ZEQUINÃO, M. A.; MEDEIROS, P. D.; PEREIRA, B.; CARDOSO, F. L. **Association between spectator and other roles in school bullying.***Journal of Human Growth and Development*, v. 26, n. 3, p. 352–359, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.122819>.

ENTRE O ENSINAR E O CUIDAR: A SAÚDE DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DO CUIDADO

Aline Mara Stefanello⁵
Marinês Aires⁶

Eixo Temático: Direito Educativo em Contextos Escolares

Resumo

Este trabalho apresenta o tema “Entre o ensinar e o cuidar: a saúde do professor na perspectiva da Pedagogia do Cuidado”. O objetivo é compreender como a saúde e o bem-estar do professor são impactados pela exigência de equilibrar o ensinar e o cuidar, e como a Pedagogia do Cuidado pode se constituir enquanto ferramenta educacional. Justifica-se considerando que a saúde dos professores é crucial por afetar diretamente a qualidade do ensino e o adoecimento docente constitui um fenômeno que vem adquirindo visibilidade no cenário educacional contemporâneo. A intensificação das demandas escolares, a sobrecarga de atividades e a insuficiência de políticas efetivas de valorização profissional têm contribuído para o aumento de problemas relacionados ao estresse, à ansiedade e à depressão entre professores. A metodologia utilizada baseia-se na revisão bibliográfica com base em produções que discutem a relação entre saúde, trabalho docente e políticas educacionais. Busca-se contribuir para ampliar a compreensão sobre o tema, oferecendo conhecimentos para a construção de práticas institucionais baseadas na pedagogia do cuidado como prática integradora no cotidiano do docente.

Palavras-chave: Adoecimento docente, pedagogia do cuidado, bem-estar do professor.

BETWEEN TEACHING AND CARING: TEACHER HEALTH FROM THE PERSPECTIVE OF CARE PEDAGOGY

Abstract

This study presents the theme “Between Teaching and Caring: The Teacher’s Health from the Perspective of the Pedagogy of Care.” The objective is to understand how teachers’ health and well-being are affected by the demand to balance teaching and caring, and how the Pedagogy of Care can be established as an educational tool. The study is justified by the fact that teachers’ health is crucial, as it directly affects the quality of education, and teacher illness has become an increasingly visible phenomenon in the contemporary educational context. The intensification of school demands, work overload, and the lack of effective policies for professional appreciation have contributed to the increase in problems related to stress, anxiety, and depression among teachers. The methodology used is based on a bibliographic review of works discussing the relationship between health, teaching work, and educational policies.

⁵ Formação. Graduação em Biologia e Pedagogia, Professora da Rede Estadual, bolsista CAPES no PPGEDU da URI de Frederico Westphalen, a071553@uri.edu.br

⁶ Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU). Pós-doutorado em Educação - PPGEDU/URI. E-mail:maires@uri.edu.br

This study seeks to broaden the understanding of the subject by providing insights for the development of institutional practices grounded in the Pedagogy of Care as an integrative approach to teachers' daily practice.

Keywords: Teacher illness, Pedagogy of Care, teacher well-being.

Introdução

O cenário atual da docência está marcado por diversas transformações, além da precarização, evidenciada por contratos instáveis, falta de suporte e sobrecarga de demandas, que incluem a mediação de conflitos e tarefas administrativas, somadas à desvalorização social e financeira da profissão. Esse quadro tem ocasionado o aumento de casos de adoecimento e afastamentos do ambiente escolar, impactando diretamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O esgotamento profissional, aliado à desvalorização e à sobrecarga, tem levado muitos professores ao adoecimento, manifestado por sintomas como alienação, desumanização e apatia. Esta condição já levou um número elevado de profissionais da educação, a solicitarem afastamento de suas atividades laborais. As consequências desse processo impactam no ambiente escolar, na qualidade do ensino e no processo de aprendizagem, afetando diretamente os objetivos pedagógicos (SILVA et al., 2025).

A ausência de apoio institucional e de participação nas decisões educacionais intensifica esses problemas, exigindo práticas escolares que priorizem o cuidado com a saúde e bem-estar do professor. A gestão escolar desempenha um papel importante na criação de um ambiente saudável de trabalho, onde os professores se sintam valorizados e apoiados, contribuindo para que fatores de adoecimento docente sejam amenizados e diminuídos (RODRIGUES et al., 2025).

A profissão docente é, por natureza, uma atividade de intensa dedicação e complexidade, que exige dos seus praticantes não apenas a competência técnica para ensinar, mas também a capacidade de acolher, motivar e, sobretudo, cuidar (Freire, 1996)

Historicamente, o foco predominantemente das funções do professor baseia-se no ato de "ensinar", de transmitir conteúdo, deixando o "cuidar" relegado, a atenção para o próprio professor enquanto agente transformador, excluído no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é necessário inverter a perspectiva tradicional: ao invés de focar no cuidado que o professor oferece em sala de aula, ou em outros espaços, ele se volta para o cuidado de que o próprio professor necessita para ensinar de forma

humanizada.

Sendo assim, apesar do crescente debate sobre o adoecimento docente, observa-se uma lacuna teórica e prática quanto à aplicação da pedagogia do cuidado como estratégia de promoção da saúde e prevenção do adoecimento entre professores.

O cuidado entendido como princípio norteador e pedagógico das relações e no trato com os professores, torna-se elemento fundamental da melhora do ambiente de trabalho escolar, contribuindo para o bem-estar, amenizando a vulnerabilidade docente e fortalecendo as práticas pedagógicas. Assim, traz uma perspectiva humana ética no ambiente escolar, valorizando e acolhendo o professor.

Nesta perspectiva, a Pedagogia do Cuidado se apresenta como um caminho viável para a promoção da saúde e prevenção do adoecimento docente, incorporando valores como respeito, amorosidade, empatia e ética no cotidiano escolar. Valorizar estas práticas significa investir em uma rotina humanizadora e democrática, contribuindo diretamente para educação de qualidade e bem-estar de todos os envolvidos. Ademais, ela valoriza a interconexão, a solidariedade e a atenção às necessidades singulares (tanto do aluno quanto do educador). Ela demonstra que, para cuidar do outro, é fundamental estar cuidado.

Diante disto, o trabalho busca compreender como a saúde do professor é impactada pela exigência de equilibrar o ensinar e o cuidar, e como a Pedagogia do Cuidado pode se constituir enquanto ferramenta educacional. Esta prática de cuidado com o docente, pode trazer muitos benefícios durante a trajetória profissional do mesmo, tanto no sucesso de suas práticas de ensino, quanto nas relações no local de trabalho.

O trabalho está organizado da seguinte forma: analisamos os conceitos e embasamento no referencial de vulnerabilidade em saúde (Ayres *et al.*, 2003) para demonstrar a relação entre vulnerabilidade, docência e mal-estar dos profissionais da educação. Na sequência apresentamos uma discussão sobre a saúde do professor e fatores de adoecimento. Logo em seguida, abordamos o conceito de Pedagogia do cuidado e sua aplicação ao educador. Por fim, apresentamos as considerações finais sobre o objeto de estudo, finalizando com as referências bibliográficas consultadas na pesquisa.

Desenvolvimento

Vulnerabilidade e Docência: desafios do trabalho e do cuidado de Si

O conceito de vulnerabilidade surge como uma crítica ao modelo de "risco" (que tende a focar apenas no comportamento individual), propondo uma abordagem mais ampla e contextualizada dos processos de saúde-doença-cuidado. (Ayres *et al.*, 2003)

No campo da saúde, a expressão vulnerabilidade vem sendo usada, a partir de pesquisas sobre a Aids, nos Estados Unidos em 1992. No Brasil, este conceito começou a ser usado mais amplamente a partir de 1993, com a reedição do livro norte americano sobre Aids (Ayres, 2009). Segundo o mesmo autor, a vulnerabilidade não é algo estável, os fatores que deixam as pessoas vulneráveis mudam constantemente ao longo do tempo. Não responde a um modelo, os sujeitos podem estar vulneráveis sob alguns aspectos e não vulneráveis sob outros, logo, “as pessoas não são vulneráveis, elas estão vulneráveis sempre a algo, em algum grau e forma e em certo ponto do tempo e do espaço”. (Ayres, 2009, p. 28)

Ayres e colaboradores (2003) estruturam a vulnerabilidade em três planos interdependentes que devem ser analisados conjuntamente:

O Plano Individual (Vulnerabilidade Individual) refere-se à capacidade do indivíduo de buscar, compreender e aplicar informações relevantes para sua proteção e cuidado. Envolve o grau de conhecimento, a clareza de percepção sobre o problema e as atitudes e práticas individuais de proteção. Ao relacionarmos com a aplicação desse conceito para o professor, é possível questionar como ele consegue transformar os conhecimentos sobre a sua saúde (física, mental, espiritual, emocional,) em autocuidado efetivo. Assim, a vulnerabilidade individual do professor se manifesta na dificuldade em reconhecer e priorizar suas próprias necessidades de saúde em meio às demandas da profissão. (Ayres *et al.*, 2003)

A Vulnerabilidade no Plano Social (Vulnerabilidade Social) diz respeito à disponibilidade de recursos materiais, acesso a serviços, e ao grau de reconhecimento e valorização social. Envolve o contexto cultural, econômico e político que molda as oportunidades e restrições para a proteção e o cuidado dos indivíduos e grupos. As condições de trabalho como baixas remunerações, excessiva carga horária, violência escolar e salas superlotadas. A ausência ou precariedade de planos de saúde de qualidade, programas de saúde mental e espaços adequados de descanso e planejamento

na escola. A desvalorização social da profissão docente amplifica o desgaste e a sensação de desamparo. (Ayres *et al.*, 2003).

Já a Vulnerabilidade no Plano Programático (Vulnerabilidade Programática ou Institucional) relaciona-se com a eficácia, compromisso e qualidade dos programas e políticas institucionais (públicas ou privadas) voltadas para a prevenção, promoção e atenção à saúde. Podemos destacar como vulnerabilidade programática a falta de políticas de gestão de pessoas que contemplem a saúde do professor de forma preventiva e integral, a ausência programas institucionais que promovam a redução da carga burocrática, ofereçam suporte psicopedagógico e criem um ambiente de trabalho colaborativo e acolhedor. (Ayres *et al.*, 2003)

Este conceito de vulnerabilidade pode ser aplicado no ambiente de trabalho dos docentes, pois, atualmente, estes têm sido submetidos a inúmeras tarefas, que vão muito além do ato de ensinar, de planejar e aplicar suas práticas, levando a uma sobrecarga de trabalho desgastante.

O acúmulo de tarefas burocráticas, falta de reconhecimento financeiro, aumento no número de aulas (para aumentar o salário), rotina de trabalho extenuante, está trazendo junto consigo sintomas como exaustão mental, física e emocional, comprometendo significativamente a saúde e desempenho dos educadores.

Este quadro de vulnerabilidade que aflige os profissionais da educação não é algo tão novo, o que mais chama a atenção é o fato de que esta situação não vem melhorando, ao contrário, vem se agravando ao longo do tempo. Neste contexto, surgiu o tema mal-estar docente, caracterizando os efeitos negativos da profissão.

Mal-estar docente está sendo utilizado na literatura psicopedagógica há bastante tempo, para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela. Na realidade, a conjunção de vários fatores sociais e psicológicos mal diagnosticados está produzindo o que denomina um ciclo degenerativo da eficácia docente (Stobäus et all, p. 259-272, 2007).

O mal-estar docente pode ser caracterizado como uma vulnerabilidade social, citada anteriormente, que vem sendo desencadeada pela falta de reconhecimento profissional e falta de apoio da sociedade, além da situação econômica e política na qual estes profissionais estão inseridos. Neste contexto, surge também a vulnerabilidade pedagógica do docente, caracterizado pela falta de materiais, apoio e suporte institucional para a realização de suas práticas. Este quadro é agravado pelas cobranças

e avaliações externas, que acabam comprometendo o planejamento e consequentemente o sucesso de boas práticas ligadas ao desenvolvimento do estudante. (Stobäus, et all, 2007)

Segundo Ayres (2009), as abordagens para a redução da vulnerabilidade devem ir além do plano individual, razão pela qual, o enfoque educacional é tão importante na prevenção da saúde como um todo. As práticas preventivas, ao serem amplamente divulgadas e conhecidas, têm maior eficácia na promoção da saúde de todos os profissionais, evitando o aparecimento de situações que tenham como consequência o surgimento de vulnerabilidades tanto no âmbito pessoal quanto no profissional e social.

Assim, a vulnerabilidade do professor não é uma fraqueza individual, mas um reflexo, uma consequência, das condições políticas, estruturais, econômicas, pedagógicas e burocráticas que marcam a profissão docente.

Saúde do professor e fatores de adoecimento

Atualmente, os professores são afetados por doenças que atingem a saúde mental, as quais são causadas por estresse prolongado, situações de trabalho desgastantes, caracterizada pelo cansaço extremo e esgotamento físico e pela ansiedade. Estes adoecimentos podem levar a doença Síndrome de Burnout, cujos fatores são a sobrecarga de trabalho, exaustão emocional, falta de estrutura adequada nas escolas e o uso constante da voz.

A Síndrome de Burnout é uma doença ocupacional que afeta professores devido à exaustão emocional, sobrecarga de trabalho, desvalorização profissional e desafios como violência e cobranças excessivas, agravados pela ausência de suporte organizacional. Para tratar, é necessário acompanhamento médico e psicológico e o afastamento do ambiente que causou o adoecimento pode ser crucial para a recuperação. (Carloto; Câmara, 2017)

Conforme Silva (2023), fica evidente a necessidade de intervenções para atenuar estas dificuldades, assim como o fortalecimento de políticas públicas que levam em consideração o bem-estar dos docentes e a valorização do trabalho destes profissionais.

Então, o adoecimento de professores impacta negativamente a qualidade da educação, porque prejudica a prática pedagógica através de desmotivação, ausência de concentração, dificuldade em lidar com conflitos e na construção de relações saudáveis

com alunos e colegas.

Além disso, pode gerar afastamentos profissionais, o que afeta a continuidade do processo de ensino, sendo que os professores adoecem devido a sobrecarga dos trabalhos que lhe são exigidos, sendo desvalorizado socialmente porque falta o apoio institucional e ainda envolve o espaço escolar como um todo. (Silva, 2023)

Na prática pedagógica, a consequência envolve a diminuição da efetividade, onde professores adoecidos e sobrecarregados os impede de estarem sempre presentes em sala de aula e ainda compromete a capacidade do professor ensinar. Nesta situação, o professor tem dificuldade de se engajar porque a desmotivação e a falta de energia decorrentes do adoecimento, levam a práticas pedagógicas menos criativas impactando no aprendizado dos estudantes.

Um professor doente fica frágil em suas relações porque o adoecimento produz irritabilidade e falta de concentração e isso dificulta a edificação de vínculos afetivos com os alunos e a presteza de resolver conflitos no espaço escolar. Ainda podem ter um ponto de vista negativo do trabalho porque professores doentes têm a tendência a ter ideias mais negativas do trabalho e da relação com os alunos, sendo que isto pode abalar a própria dinâmica de ensino e aprendizagem.

O adoecimento de professores pode ainda trazer consequências na qualidade de educação, como o ambiente escolar ser prejudicado, devido ao estresse e o sofrimento psíquico que produz um caos relacional e dificulta a comunicação dentro da escola, envolvendo a qualidade do ambiente educativo. As doenças que os professores enfrentam, mentais e físicas, como ansiedade, depressão e síndrome de burnout, levam a afastamentos profissionais, o que prejudica a continuidade do trabalho pedagógico e a construção de um ambiente escolar estável. (Machado, Cecílio, 2024)

Portanto, no momento em que o adoecimento dos professores é generalizado, a desmotivação dos docentes pode se espalhar, criando um ambiente educacional pouco positivo e prejudicando o desenvolvimento dos estudantes que segundo Silva (2023) o professor ainda enfrenta a desvalorização da profissão influenciando a desvalorização social e salarial da profissão docente, associada às más condições de trabalho, contribui para o adoecimento e, conseqüentemente, para a perda de qualidade no ensino.

O afastamento de professores em 2024 do Ministério da Previdência Social revela que os afastamentos por transtornos mentais dispararam 400% na última década, alcançando a marca histórica de 472. 328 licenças em 2024. Desse total, 64% correspondem a mulheres, com diagnósticos de ansiedade e depressão. (Casemiro;

Moura, 2025)

A pesquisa do CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, de 2023 indicou que mais de 150 mil professores foram afastados de suas escolas por motivos relacionados à saúde mental. A principal causa foi estresse e cansaço extremo, sintomas característicos da síndrome de burnout. (VC/SA, 2025)

O conceito de Pedagogia do Cuidado e sua aplicação ao Educador

O trabalho docente, marcado pela intersubjetividade e pela constante tensão entre o **ensinar** (transmissão técnica de conhecimento) e o **cuidar** (acolhimento e desenvolvimento integral do aluno), configura um terreno fértil para o desgaste e o adoecimento do professor. A **Pedagogia do Cuidado** representa uma ruptura com modelos pedagógicos que priorizam exclusivamente a racionalidade técnica, o conteúdo e o desempenho.

Diante deste quadro, a Pedagogia do Cuidado vem agregar positivamente o trabalho do docente, favorecendo um ambiente agradável, apoio e orientação para a realização de práticas educacionais, bem como respeito e tratamento digno para os profissionais da educação. O conceito de cuidado, na Pedagogia, é indissociável da inter-relação. Na perspectiva de Ayres o Cuidado como Práxis é ato de saúde que articula o sucesso técnico (efetividade do que se faz) com o sucesso prático (o encontro de sentido e a satisfação da necessidade do sujeito). O cuidado é, portanto, o encontro entre a técnica e a humanidade.

De acordo com Boff (2011), o cuidado representa uma atitude, preocupação, responsabilidade e envolvimento afetivo com o outro. Representa muito mais que um ato de zelo, é atenção, ética e respeito pelas pessoas com quem se convive, é um modo de ser do ser humano.

Por sua própria natureza, cuidado inclui, pois, duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira, a atitude de desvelo, solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro (Boff, 2011).

O cuidado faz parte do ser humano, este nunca deixará de amar e ter zelo por alguém. Cuidar significa também, se colocar no lugar do outro, ter compaixão e respeito no dia a dia, surge quando alguém tem importância nas relações de convivência. É uma

atitude fundamental no modo de ser e interagir no ambiente que se frequenta.

Estamos diante de um grande desafio, combinar trabalho com cuidado. São fatores que deveriam estar juntos, não se opõem, mas se complementam. Hoje, os profissionais da educação sofrem com a ruptura da união destes dois fatores. Concentrar-se no cuidado não significa diminuir o trabalho ou não trabalhar. Significa limitar a obsessão crescente por metas, índices e eficácia a qualquer custo. Significa dar importância ao bem-estar docente e discente para que as práticas sejam verdadeiramente de sucesso. (Boff, 2011)

O cuidado se opõe a qualquer forma de opressão e de acordo com Freire (2000), é necessário que o educador forme uma sensibilidade capaz de se comprometer com a transformação social e indignar-se frente a situações de opressão, que caracterizam a falta de cuidado.

Neste sentido, segundo Freire (1996), o cuidado não se reduz a uma postura de bondade e respeito, mas emerge como uma categoria orientada na construção de valores e relações de liberdade e diálogos. Ressalta que ensinar exige amorosidade, compromisso e respeito para com o estudante. Porém, este cenário somente se concretiza, quando o educador é reconhecido como sujeito merecedor de cuidado, ao contrário do que se vivencia atualmente.

Conforme Silva (2025) diz que a pedagogia do cuidado pode realizar práticas com os professores realizando atividades físicas como caminhada, ioga ou dança que pode ajudar a melhorar a postura, a energia e a lidar com o estresse físico da profissão. Para a saúde mental, reservar momentos para meditar, exercícios de respiração, leituras prazerosas, ter um tempo para desconectar de celulares e computadores, são formas eficazes de relaxar e recarregar as energias. Orientar os professores a buscar o autoconhecimento, definir metas pessoais e profissionais e estabelecer limites claros entre a vida profissional e pessoal são essenciais para evitar a sobrecarga e a ansiedade, sendo que desta maneira pode-se obter um equilíbrio pessoal.

A pedagogia do cuidado sugere ações que melhorem o ambiente escolar e ofereçam aos docentes o cuidado necessário para que eles sintam-se acolhidos e valorizados. As experiências institucionais de cuidado como rodas de conversa, programas de bem-estar e gestão participativa promovem a saúde e o bem-estar dos indivíduos ao criar espaços de diálogo, acolhimento e fortalecimento coletivo. (Silva, 2025)

O mesmo autor ainda considera que os programas de bem-estar que focam em

estratégias de autocuidado e saúde mental, fatores importantes na pedagogia do cuidado, melhoram a confiança e a motivação, tanto dos professores quanto da equipe escolar. No que se refere a gestão participativa, esta promove o envolvimento dos professores nas decisões institucionais, resultando em um ambiente mais acolhedor e uma maior sensação de pertencimento e cidadania. Aumenta o envolvimento, o comprometimento e o fortalecimento dos professores, que se sentem parte integrante e ativa da escola, constituindo um importante fator na valorização do docente, configurando uma forma de cuidado.

A supervisão pedagógica e a gestão escolar promovem a pedagogia do cuidado ao criar um ambiente de trabalho mais colaborativo, oferecendo suporte e desenvolvimento profissional, implementando práticas pedagógicas que reduzem o estresse e melhoram o bem-estar no ambiente escolar. O supervisor, em parceria com a gestão, atua na formação continuada, no feedback e na criação de espaços para diálogo e ajuste de metodologias, contribuindo para a satisfação dos professores e para um ensino de qualidade. (Tostes, 2018)

De acordo com o mesmo autor, a supervisão pedagógica oferece orientação e suporte individualizado aos professores, ajudando-os a lidar com desafios diários e a aprimorar suas práticas de ensino, o que pode reduzir o estresse e a sensação de isolamento. Através de cursos, atividades de desenvolvimento e discussões abertas, a supervisão pedagógica ajuda os professores a se atualizarem e a se adaptarem às novas exigências educacionais, o que contribui para a sua autoconfiança e bem-estar profissional. A supervisão estimula a criação de um ambiente escolar mais colaborativo e menos punitivo, onde os professores se sentem valorizados e podem compartilhar suas dificuldades, buscando soluções juntos, adicionando, desta forma, a pedagogia do cuidado ao cotidiano dos docentes.

As políticas escolares, segundo Tostes (2018), precisam focar em bem-estar, segurança, saúde mental, formação e valorização e um ambiente de trabalho acolhedor. As propostas incluem a realização de atividades físicas (laboral ou fora do horário de trabalho), alimentação saudável, que pode ser oferecida nos lanches e capacitação da equipe gestora, com o propósito de proporcionar aos professores apoio necessário para a realização do trabalho docente.

A formação continuada pode incluir o cuidado com o docente, focar no bem-estar físico e emocional. Formular propostas que incluam oferecer um espaço físico que garanta aos professores desenvolver suas horas atividades com suporte pedagógico e

estrutural. Além disso, pode-se oferecer palestras com profissionais capacitados, que trazem orientações de como lidar de forma efetiva com o estresse e cansaço. (Tostes, 2018)

Para Silva (2025), o cuidado do professor é uma responsabilidade compartilhada entre políticas públicas e a escola, porque as políticas definem a estrutura legal e financeiro que garanta condições dignas de trabalho, enquanto a escola implementa essas diretrizes, cria um ambiente de trabalho saudável e oferece suporte psicossocial aos educadores. As políticas públicas focam na valorização profissional, remuneração, formação e infraestrutura, enquanto a escola deve promover o bem-estar docente, identificar necessidades da comunidade escolar e assegurar um ambiente que suporte o desenvolvimento do professor.

A pedagogia do cuidado representa uma forma de apoio aos professores e uma forma de reconstruir a docência. Ao reconhecer a vulnerabilidade dos professores e colocá-los no centro das ações, as relações escolares se tornam humanizadas, não somente entre os próprios professores, mas também entre os professores e a gestão e entre os professores e alunos, efetivando o sentimento de pertencimento de toda comunidade escolar. Cuidar de quem ensina, é um dos caminhos para uma educação de qualidade, sustentada no respeito, na ética e no acolhimento.

Considerações finais

Ao realizar este trabalho observou-se que a vulnerabilidade docente é resultado de fatores como a sobrecarga de trabalho, desvalorização profissional e financeira, falta de autonomia e participação na gestão escolar, levando a quadros de ansiedade, depressão, além de potencializar o surgimento de doenças físicas. Fatos estes, que impactam diretamente na qualidade do trabalho produzido e nos resultados esperados.

A pedagogia do cuidado, vem como alternativa para evitar a formação e aumento deste quadro, formando um ambiente de trabalho agradável e consequentemente mais saudável, que prioriza o bem-estar do professor, valoriza suas práticas e garante melhores condições de trabalho.

A pedagogia do cuidado estabelece o cuidado como princípio fundamental e inseparável da prática pedagógica, integrando a formação da pessoa e o desenvolvimento de saberes e habilidades para a vida, ao mesmo tempo que reconhece a importância do autocuidado para a saúde do professor. Ao integrar, educar e cuidar,

fortalece-se a capacidade do professor de lidar com o outro, construir vínculos afetivos e aprimorar suas competências para a transformação social e pessoal, tanto para os alunos quanto para o próprio educador.

Verificou-se que as políticas públicas são essenciais para valorizar e cuidar dos professores, garantindo condições de trabalho dignas, salários justos e formação continuada que promovam o bem-estar e a excelência profissional. Ao se oferecer e garantir que os professores sejam cuidados, no sentido de serem tratados com ética, respeito e amabilidade, a saúde emocional e, consequentemente, a física, podem ter um ganho significativo, que pode refletir na construção de uma educação de qualidade com práticas pedagógicas eficazes.

Por fim, é importante estimular uma cultura escolar inspirada na pedagogia do cuidado, valorizando valores como empatia, respeito, acolhimento e cooperação no cotidiano escolar. Estes valores, promovem o bem-estar de todos os funcionários e estudantes da escola, incentivando a responsabilidade e o cuidado mútuo, formando um ambiente de trabalho inclusivo, que valorize a carga emocional e cultural de cada profissional. Esta prática se diferencia das atividades pontuais já realizadas na rotina escolar, busca integrar o cuidado às práticas pedagógicas e relações diárias, com o intuito de melhorar a qualidade do ambiente de trabalho, as relações entre os profissionais da educação e estudantes, podendo contribuir para um aprendizado de qualidade.

Referências

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar ética do ser humano-compaixão pela terra**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2011.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA Sheila Gonçalves. **Riscos psicossociais associados à Síndrome de Burnout em professores universitários**. Av. PsicolLatinoam. 2017;35(3):447-57.

CASEMIRO, Poliana; MOURA, Rayane. **Crise de saúde mental: Brasil tem maior número de afastamentos por ansiedade e depressão em 10 anos**. G1 disponível em <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2025/03/10/crise-de-saude-mental-brasil-tem-maior-numero-de-afastamentos-por-ansiedade-e-depressao-em-10-anos.ghtml> acesso em 12/10/2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Maria das Graças de Carvalho; CECÍLIO, Sálua. **Adoecimento psíquico de professores: mapeamento e breve análise da literatura no período de 2018 a 2023.** *ItinerariusReflectionis*, v. 20, n. 3, p. 16-16, 2024.

REBOLO, F.; BUENO, B.O. **O bem-estar docente:** limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 36, n. 2, p. 323-331, July-Dec., 2014.

RODRIGUES, Sueli Aparecida Barbosa; JORGE, Vilma Accordi Machado; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; SOUZA, Celísio Nunes de; GOMES, Elis; PIRES, Leandro George de Oliveira; MELO, Rosiane Evangelista Borges de; FIDÊNCIO, Sarah Tuliane Almeida; SILVA, Salete Lopes da. **Burnout docente e saúde mental: uma urgência no espaço educacional.** *Revista Aracê, São José dos Pinhais*, v. 7, n. 6, p. 34010-34025, 2025.

STOBAUS, ClausDieter.; MOSQUERA, Juan Jose Mourino; SANTOS, Betina. Sterem. **Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência.** *Educação, Porto Alegre/RS*, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007.

SILVA, Jerto Cardoso da et al. **Saúde mental, adoecimento e trabalho docente.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, p. e24,22,62, 2023.

SILVA, Teresa Cristina Ferreira da; SANTOS, Emerson Soares; PUGNAL, VanderleiaLoss; DUARTE, Vânia Maria do Nascimento; AURELIANO, Sarah Cotta Zanardo; SANTOS, Rosangela do Carmo dos; FERREIRA, Ivone; LOPES, Eliane Pereira; BERTOCHO, Edinan Paulo de Almeida; JARDIM, Clícia Camila Ferreira; SILVA, Maria Clenilda Lima da. **Adoecimento docente e os impactos na qualidade do ensino: um olhar sobre saúde mental, condições de trabalho e políticas de valorização do professor.** *Revista ERR01, São José dos Pinhais*, v. 10, n. 4, p. 1-20, 2025.

TOSTES, Marisa Vaz. et al. **Sofrimento mental de professores do ensino público.** *Saúde em debate*, v. 42, p. 87-99, 2018.

VC/SA. **Depressão e burnout são as principais causas de afastamento de professores no Brasil.** VC/SA 2025. Disponível em: <https://vocesa.abril.com.br/carreira/depressao-e-burnout-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores-no-brasil/> acesso em 12/10/25.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA BILÍNGUE NA FORMAÇÃO DA PESSOA SURDA: UM OLHAR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Ândria Isabelle Frônio Ferreira Pedro⁷
Tatiane de Souza Gil⁸

Eixo Temático: Direito Educativo em Contextos Escolares

Resumo

O presente capítulo tem como objetivo analisar a importância da escola bilíngue na formação integral da pessoa surda, a partir do relato autobiográfico de Ândria Isabelle, surda desde o nascimento, que iniciou sua trajetória educacional no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA, em Campo Grande (MS). A pesquisa adota uma abordagem descritiva e qualitativa, fundamentada na experiência vivida e em referenciais teóricos sobre educação bilíngue, legislação e cultura surda. A partir dessa vivência, buscou-se compreender como o ambiente bilíngue, ao estabelecer a Libras como primeira língua (L1) e o Português como segunda (L2), contribuiu para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional da estudante. Os resultados revelam que a convivência em um espaço plenamente acessível, com professores e colegas usuários da Libras, possibilitou uma aprendizagem significativa, fortalecendo a identidade surda e promovendo autonomia e autoestima. Observou-se, ainda, que a formação bilíngue permitiu uma integração mais consciente entre o mundo surdo e o mundo ouvinte, favorecendo o sentimento de pertencimento à comunidade surda e à sociedade em geral. Conclui-se que a educação bilíngue constitui o caminho mais eficaz para uma inclusão escolar efetiva, ao assegurar o direito linguístico e o acesso equitativo ao conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Libras. Identidade Surda. Escola Bilíngue. Experiência Vivida.

Abstract

This chapter aims to analyze the importance of bilingual schools in the integral education of deaf individuals, based on the autobiographical account of Ândria Isabelle, who has been deaf since birth and began her educational journey at the *Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação* (CEADA) in Campo Grande (MS), Brazil. The research adopts a descriptive and qualitative approach, grounded in lived experience and theoretical references on bilingual education, legislation, and Deaf culture. From this experience, the study seeks to understand how the bilingual environment—by establishing Libras (Brazilian Sign Language) as the first language (L1) and Portuguese as the second (L2)—contributed to the student's linguistic, cognitive, social, and emotional development. The results reveal that being immersed in a fully accessible space, with teachers and peers who use Libras, enabled meaningful learning, strengthened Deaf identity, and promoted autonomy and self-esteem. It was also observed that bilingual education fostered a more conscious integration between

⁷ Pedagoga, professora de Libras na SEDUC/MT. andriafronio@gmail.com

⁸ Doutoranda em Educação pelo PPGEDU URI/FW. Assessora Pedagógica no Departamento de Gestão de Educação Inclusiva – Semecel. A102143@uri.edu.br

the Deaf and hearing worlds, reinforcing a sense of belonging both to the Deaf community and to society as a whole. It is concluded that bilingual education represents the most effective path to genuine school inclusion, as it ensures linguistic rights and equitable access to knowledge.

Keywords: Education. Libras. Deaf Identity. Bilingual School. Lived Experience.

Introdução

A trajetória das pessoas surdas é marcada por desafios, conquistas e pela busca constante de reconhecimento e inclusão na sociedade. No Brasil, a educação de surdos tem passado por profundas transformações, especialmente a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, conforme a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005. Esses marcos legais consolidaram o direito linguístico e cultural da comunidade surda, assegurando o respeito à sua língua e identidade.

Nesse contexto, a escola bilíngue surge como o espaço ideal para garantir o acesso equitativo ao conhecimento e o desenvolvimento integral do estudante surdo. Nela, a Libras é utilizada como primeira língua (L1) de instrução e comunicação, e o português, geralmente na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Esse modelo educacional não apenas favorece o aprendizado dos conteúdos curriculares, mas também fortalece a identidade surda, a autoestima e o sentimento de pertencimento (SKLIAR, 1998).

O presente trabalho tem como objetivo destacar a importância da educação bilíngue para surdos, a partir da experiência de Ândria Isabelle, jovem surda bilateral que iniciou sua trajetória educacional no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Sua vivência revela como o ambiente bilíngue contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico, a formação da identidade surda e a inclusão social.

Ao compartilhar essa experiência, busca-se refletir sobre a relevância e a atual ausência de escolas bilíngues, especialmente diante do fechamento de instituições especializadas em decorrência de legislações que priorizam a inclusão em escolas regulares. Essa discussão se fundamenta na defesa do direito à Libras como condição essencial para a aprendizagem, a comunicação e o exercício da cidadania plena, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/15) e demais dispositivos legais.

Assim, evidencia-se que o ensino bilíngue constitui não apenas uma estratégia pedagógica, mas um direito linguístico e cultural que garante ao estudante surdo o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e o reconhecimento de sua identidade.

Educação Bilíngue: a Experiência Vivida no CEADA/MS

A experiência aqui relatada evidencia como a educação de base em um ambiente bilíngue faz diferença na vida de um aluno surdo. Aos dois anos de idade, iniciei minha trajetória escolar no Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA/MS), uma escola acolhedora e totalmente acessível, onde tive a oportunidade de aprender a minha primeira língua — a Língua Brasileira de

Sinais
(Libras).



Figura 1: Fachada do CEADA/MS, local onde iniciou-se minha trajetória educacional bilíngue – acervo pessoal da autora (2025).

Ali, convivi com outras crianças surdas e com professores que se comunicavam em Libras, o que tornava o aprendizado natural e prazeroso. Dentro daquele espaço, sentíamos parte de uma comunidade, onde todos compreendiam a mesma língua e compartilhavam experiências semelhantes. O CEADA adotava uma proposta pedagógica bilíngue clara: a Libras era utilizada como primeira língua (L1) de instrução, e o português escrito como segunda língua (L2), sempre mediado por metodologias visuais, jogos e imagens.



Figura 2- Aulas mediadas em Libras: o ensino da L1 como base para a aquisição do português escrito (L2). Acervo da autora

Essa estrutura garantiu que o processo de alfabetização ocorresse de forma significativa e sem barreiras comunicacionais. O aprendizado do português, por exemplo, acontecia de maneira contextualizada, fortalecendo o bilinguismo e a autonomia dos estudantes.

Além das aulas regulares, a escola promovia atividades culturais e artísticas, como teatro, coral, balé e brincadeiras, todas mediadas em Libras. Essas experiências foram fundamentais para o desenvolvimento da expressão corporal, da criatividade e da autoconfiança.



Figuras 3 e 4 - Atividades culturais em Libras fortaleciam a expressão, a autoestima e o sentimento de pertencimento. Acervo pessoal.

O ambiente bilíngue do CEADA, no qual professores, funcionários e alunos utilizavam Libras em todos os momentos, formava uma verdadeira comunidade linguística e cultural, reforçando o sentimento de pertencimento e o orgulho de ser surdo.



A importância desse modelo torna-se ainda mais evidente diante das mudanças provocadas pela Resolução nº 04/2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que redirecionou a política de Educação Especial no Brasil para a perspectiva da inclusão nas escolas regulares.

Embora a norma não determine o fechamento das escolas especiais, sua implementação levou, em muitos estados, à redução ou transformação dessas instituições, resultando na diminuição de espaços bilíngues voltados especificamente à comunidade surda. Nessas escolas, o surdo tinha acesso não apenas ao ensino da Libras como primeira língua, mas também a serviços de apoio como fonoaudiologia, terapia ocupacional e acompanhamento psicopedagógico; recursos fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Quando esses alunos ingressavam na escola regular, acompanhados por intérpretes de Libras, apresentavam melhor desempenho acadêmico e maior autonomia comunicativa. O problema é que nem todas as cidades podem contar com esse atendimento especializado, somente as capitais tem esse centro.

Atualmente, a ausência desse ensino bilíngue de base tem gerado um grave problema: muitos alunos surdos ingressam na escola regular sem dominar a Libras, o que compromete o aprendizado e transforma sua presença em sala em um simples processo de socialização. É importante compreender que o intérprete de Libras não tem a função de ensinar, mas de traduzir e interpretar. Portanto, sem o domínio prévio da língua, o estudante surdo não compreende plenamente o conteúdo transmitido, ficando à margem do processo educativo.

Por isso, é essencial reafirmar que a escola bilíngue é o espaço em que a inclusão real acontece. Nela, o surdo aprende primeiro a Libras, sua língua natural, para depois compreender o português como segunda língua, o que dá sentido à aprendizagem.



Figuras 6 e 7 - Socialização do AEE bilíngue

Diferente da escola inclusiva tradicional, que muitas vezes apenas permite a presença do aluno surdo, a escola bilíngue oferece ensino para o surdo, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais. Ensinar na língua do aluno é reconhecer sua identidade e garantir-lhe o direito à aprendizagem, à comunicação e à cidadania plena.

Skliar (1998) destaca que a educação bilíngue é uma prática que valoriza a diferença e não a deficiência. O surdo que domina sua língua é capaz de construir suas opiniões, interpretar o mundo e exercer sua autonomia. A comunicação, seja pela Libras ou pelo português escrito, é libertadora e o domínio dessas línguas transforma o sujeito surdo em um cidadão consciente e crítico, capaz de trilhar seus próprios caminhos.



Figura 8 - Socialização cultural da escola bilíngue

Literatura Surda: Uma ponte entre cultura e educação

A Literatura Surda constitui uma expressão artística rica e fundamental, criada por pessoas surdas na Libras e voltada à valorização da cultura, da identidade e da experiência visual. Suas manifestações são múltiplas narrativas, performances, teatro, poesias visuais e contações de histórias — todas expressas na modalidade visuoespacial da Libras, que se sustenta na corporeidade e na expressividade do sujeito surdo. Segundo Strobel (2009), a literatura surda é uma forma de resistência e afirmação identitária, pois expressa a voz cultural da comunidade surda e reafirma a Libras como língua de arte e de conhecimento.

Na escola bilíngue, a literatura surda desempenha papel essencial, pois fortalece a identidade linguística e cultural dos estudantes, permitindo que as crianças não apenas ampliem seu vocabulário em Libras, mas também absorvam valores, narrativas e modos de ser da comunidade surda. Para Perlin (2004), esse tipo de produção literária constitui

uma ferramenta pedagógica que desperta o senso de pertencimento, o prazer pela leitura visual e a valorização das experiências surdas.



Figura 9 - apresentação cultural CEADA/MS . Acervo próprio da autora.

No CEADA, a literatura surda foi uma das metodologias mais marcantes vivenciadas pela autora. Por meio das histórias em Libras, foram trabalhadas emoções, respeito e convivência. O aprendizado, sendo visual e afetivo, tornou-se base sólida para a formação pessoal e profissional, evidenciando que a literatura surda é, ao mesmo tempo, uma ponte entre cultura e educação, um caminho para a construção da identidade e o fortalecimento da língua de sinais.

9



Figura 10 e 11 - literatura surda - (Acervo pessoal da autora, 2025.)

10



Figuras 12 e 13 – Atividade de expressão corporal com alunos surdos. (Acervo pessoal da autora, 2025.)

⁹ **Registros visuais da experiência no CEADA/MS** – Figuras 10 e 11 – Contação de histórias em Libras.

¹⁰ Registros visuais de experiências no **CEADA/MS**.

Desafios e perspectivas da educação bilíngue na atualidade

Apesar dos avanços legais e pedagógicos conquistados nas últimas décadas, a efetivação da educação bilíngue no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se a falta de escolas regulares bilíngues públicas, de formação específica dos professores e a insuficiência de políticas que garantam o acesso equitativo à Libras desde a educação infantil, inclusive no currículo.

Estudos recentes indicam que essa limitação reflete a realidade da educação de surdos no país. Segundo dados do Censo Escolar de 2023, o Brasil contava com apenas 51 escolas bilíngues de surdos, distribuídas da seguinte forma: 3 na Região Norte, 13 no Nordeste, 2 no Centro-Oeste, 15 no Sudeste e 18 no Sul (INEP, 2023; SILVA, 2025). O número ainda reduzido desse tipo de escola, especialmente na rede pública, está relacionado ao fato de que a Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), é recente e reconheceu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade específica de ensino.

Conforme observa Silva (2025), muitas instituições ainda estão em processo de adaptação às exigências legais, o que pode explicar as desigualdades regionais e a dificuldade de implantação efetiva dessa política. Muitas redes de ensino ainda tratam a educação de surdos sob a ótica da integração, e não da inclusão real, desconsiderando a língua de sinais como elemento estruturante da aprendizagem.

Outro desafio importante é a formação docente. Conforme Quadros (2006), o ensino bilíngue requer professores surdos e ouvintes fluentes em Libras, preparados para planejar práticas que articulem as duas línguas e promovam o letramento visual. Entretanto, a formação inicial e continuada desses profissionais ainda está em estágios iniciais em muitos estados, o que limita a implementação de propostas bilíngues consistentes.

Por outro lado, as perspectivas são positivas. O crescimento dos cursos de Letras-Libras e de especializações em Educação Bilíngue tem fortalecido a presença de profissionais qualificados nas escolas. Além disso, o avanço das tecnologias digitais de acessibilidade, como vídeos educativos em Libras, plataformas de tradução automática e materiais bilíngues, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem. Quando aliadas a práticas pedagógicas sensíveis à cultura surda, essas ferramentas se tornam poderosos instrumentos de inclusão.

Assim, é urgente que as políticas públicas educacionais reconheçam e consolidem o papel da escola bilíngue como espaço legítimo de aprendizagem, identidade e cidadania para as pessoas surdas. Somente por meio do respeito à língua e à cultura surda é que se alcançará uma educação verdadeiramente inclusiva, plural e democrática.

Conclusão

A minha experiência em uma escola bilíngue evidencia, de forma concreta, a relevância desse modelo como espaço de desenvolvimento humano, social e educacional da pessoa surda. Por meio do uso da Libras como primeira língua (L1) e do português como segunda (L2), a educação bilíngue possibilita que o estudante surdo compreenda o mundo, construa conhecimento e se reconheça como sujeito ativo de sua própria história.

A vivência apresentada demonstra que, quando a escola respeita a identidade surda e valoriza sua língua, o aprendizado ocorre de maneira mais natural, significativa e prazerosa. O ambiente bilíngue promove a autonomia, a autoestima e o sentimento de pertencimento à comunidade surda, ao mesmo tempo em que fortalece as relações com o mundo ouvinte, ampliando horizontes culturais e sociais.

Diante das transformações das políticas educacionais e da diminuição dos espaços específicos para o ensino bilíngue, é urgente repensar as práticas inclusivas para garantir que o direito linguístico das pessoas surdas seja realmente efetivado. A escola bilíngue não representa um retrocesso, mas sim um avanço na busca por uma educação que reconheça a diferença como riqueza e promova a verdadeira inclusão.

Desse modo, este relato de experiência reforça a necessidade de ampliar e valorizar as escolas bilíngues no Brasil, assegurando que mais crianças e jovens surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, construída sobre o respeito à língua, à cultura e à identidade de cada sujeito.

Minha trajetória como aluna surda e hoje como profissional da educação evidencia, de forma viva, que a escola bilíngue tem o poder de transformar vidas quando é fundada no diálogo, na acessibilidade e na valorização das diferenças. Como se afirmou ao longo deste trabalho, a comunicação é libertadora, é um direito fundamental, e o surdo que domina sua língua é, de fato, um pássaro livre.

Atualmente, sou formada em Pedagogia e atuo na área da educação, ensinando Libras a alunos surdos no Atendimento Educacional Bilíngue.

No entanto, acredito que poderia contribuir ainda mais em uma escola bilíngue, colaborando com o ensino e o desenvolvimento de diversas crianças que, assim como eu, nasceram surdas e merecem aprender em um ambiente que valorize sua língua e sua identidade.

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. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/resolucao-04-2009-diretrizes-operacionais-aee-educacaobasica/>. Acesso em: 5 out. 2025.

SILVA, Mikael Sousa. **A educação bilíngue de surdos na Lei nº 14.191/2021: histórico, implementação e percepções de lideranças surdas.** 2025. 183 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2025.

PERLIN, Gladis. **Identities surdas.** In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais e ensino: a aquisição da leitura e da escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2009.

INCLUSÃO EDUCACIONAL E FONOAUDIOLOGIA, PANORAMA GERAL

Camille Bertha Stülp¹¹
Jordana Wruck Timm¹²

Eixo Temático: Direito Educativo em Contextos Escolares

Resumo

A inclusão é um tema que deve ser discutido nos ambientes educacionais. A escola é entendida como um ambiente que ensina a compreender o mundo, objetivando formar pessoas com bagagem de conhecimentos, preparadas para transformar realidades. A fonoaudiologia é compreendida como chave de promoção e prevenção, sendo uma interface entre saúde e educação. O presente capítulo objetiva verificar quais os estudos inter relacionam educação, inclusão e fonoaudiologia. Para tal, foi realizada a busca com os descritores “educação” and “inclusão” and “fonoaudiologia” na SciELO. Como resultado, houveram doze artigos, sendo considerados para análise apenas cinco deles. Tais artigos variaram entre 2008 e 2012, realizando estudos com objetivos distintos, mas com conclusões semelhantes. Concluiu-se, por meio dos estudos realizados e aqui analisados, que nas escolas acontecem mais ações de integração do que inclusão, nota-se a necessidade de mais ações de formação profissional, bem como ações de políticas públicas que enfatizem a inclusão educacional; ademais, reconhece-se o papel do fonoaudiólogo como peça chave na promoção da inclusão no ambiente educacional.

Palavras-chave: Inclusão. Fonoaudiologia. Educação.

EDUCATION, INCLUSION AND SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGY, AN OVERVIEW

Abstract

Inclusion is a topic that should be discussed in educational settings. Schools are understood as environments that teach people how to understand the world, aiming to develop individuals with a wealth of knowledge, prepared to transform realities. Speech-language pathology is seen as key to promotion and prevention, serving as an interface between health and education. This chapter aims to identify studies that interrelate education, inclusion, and speech-language pathology. To this end, a search using the descriptors "education," "inclusion," and "speech-language pathology" was researched in SciELO. The results were twelve articles, with only five of them were considered to be analysed. These articles were published between 2008 and 2012, those studies showed different objectives but similar conclusions. The conclusions of the analysed studies were that schools are more integrated than inclusive, and that more professional training is needed, as well as public policy initiatives that emphasize

¹¹ Fonoaudióloga, Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI. a110564@uri.edu.br

¹² Doutora em Educação. Professora/orientadora no PPGEDU/URI. jordana@uri.edu.br

educational inclusion. Furthermore, the role of the speech therapist is recognized as a key in promoting inclusion in the educational environment.

Keywords: Education. Speech-language pathology. Inclusion.

Introdução

A Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). A mesma se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais. De acordo com esta, a educação se constitui como direito da pessoa com deficiência, assegurando todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, visando alcançar o máximo desenvolvimento possível destes (BRASIL, 2015).

A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 6º prevê a educação como direito social assegurado a todos os brasileiros. O artigo 3º da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), impõe à República o dever de construir uma sociedade livre, justa e solidária; de garantir o desenvolvimento nacional; reduzir as desigualdades sociais e de promover o bem de todos, sem preconceitos. No artigo 28, da Lei 13.146, que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver e implementar, bem como avaliar, assegurar e incentivar, na alínea II (BRASIL, 2015), lê-se:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

De acordo com o descrito, é previsto que os sistemas educacionais garantam condições e recursos que promovam a inclusão de todos os alunos, corroborando com o pressuposto da Constituição Brasileira que assegura o direito à educação.

Farias, Santos e Silva (2009) descrevem que o termo “inclusão” tem sua origem no latim e significa “colocar algo ou alguém dentro de um espaço”, trata-se de um termo que tem sido utilizado para se referir a pessoas com necessidades especiais, mas também para atitudes de inclusão que podem ser observadas em todos os espaços da sociedade.

Ressalta-se que o tema da inclusão escolar é um tema a ser estudado e discutido em sociedade e em contexto educacional (BULEGON, CARDONETTI, 2025). A inclusão de educandos com deficiências nos espaços escolares está diretamente ligado a

ambientes em que há valorização da diversidade, procurando se adequar às necessidades de todos os estudantes (MATTOS, NUERNBERG, 2011).

De acordo com Borges, Pereira e Aquino (2012), a inclusão se destina a todos, independente de deficiências ou condições especiais, por sermos diferentes, todos podemos permanecer nos mesmos ambientes ao mesmo tempo. A diferença é inerente à condição humana e sua valorização se mostra fundamental para a educação; considera-se portanto, que a inclusão possibilita o desenvolvimento pessoal e social das pessoas com deficiência, garantindo possibilidades de exercício da cidadania (MATTOS, NUERNBERG, 2011).

Por outro lado, a escola é entendida como o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, para construir uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento; deve ser o local de encontro entre o individual e o coletivo (FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009). Para Bulegon e Cardonetti (2025), a escola é considerada um espaço que favorece o desenvolvimento, considerando a convivência com outras pessoas e o papel importante do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades.

Castilho (2009) contrapõe, referindo que a temática da educação inclusiva tem colocado instituições e pessoas em confronto, visto que, diante da dificuldade de dar conta das diferenças, observam-se ações em ambientes separados dos demais alunos, o que tem sido referido pelo termo integração.

A integração é entendida como uma forma de atendimento diferenciado àqueles com necessidades especiais, o que é considerado como contraditório, visto que trata-se de uma forma diferente daqueles que foram considerados iguais (BORGES; PEREIRA; AQUINO, 2012)

De acordo com Alós, Wolff e França (2018), as ações de inclusão são mais complexas do que a simples proximidade entre alunos ou apenas a presença física no espaço escolar. Alós, Wolff e França (2018, p. 14) referem que “A escola inclusiva não pode ter como objetivo apenas a adaptação dos alunos com deficiência, mas sim, deve incidir sobre suas necessidades específicas, buscando não somente a integração, mas também a inclusão”. Portanto, entende-se que as ações de inclusão devem adaptar-se a todos, reconhecendo as diversidades, acolhendo as diferenças e atendendo às necessidades de cada aluno, promovendo não somente a interação social como também a aprendizagem.

Corroborando com o pressuposto da inclusão no ambiente escolar, a fonoaudiologia educacional ressalta seu papel de promoção e prevenção da saúde. O fonoaudiólogo educacional deve ter conhecimento das políticas públicas de educação, do processo de ensino-aprendizagem, da inter-relação dos aspectos fonoaudiológicos com os processos de aprendizagem no ensino regular e especial, atuando em parceria com os educadores, contemplando a diversidade de demandas surgidas nas comunidades escolares, se comprometendo, com a promoção da qualidade de vida e com a educação de qualidade (OLIVEIRA *et al*, 2020).

A atuação fonoaudiológica deve ser marcada pela autonomia, desenvolvendo ações de saúde coletiva, como campanhas de promoção e de prevenção de saúde; os fonoaudiólogos são capazes de proporcionar benefícios para o desenvolvimento de alunos, visto que a sociedade inclusiva deve estar disposta a atender a todos, objetivando que todas as pessoas possam desenvolver seus potenciais (SANTOS; NASCIMENTO; 2011).

De acordo com Maranhão, Pinto e Pedruzzi (2009, p. 60):

A Fonoaudiologia, ao compartilhar de seus conhecimentos sobre prevenção, aquisição e desenvolvimento de linguagem com os professores, trará benefícios ilimitados ao ambiente escolar. A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo tornasse fundamental, uma vez que o professor está em contato mais próximo e constante com a criança.

Considera-se o fonoaudiólogo um agente potencializador do desenvolvimento humano, com objetivo de detectar as dificuldades dos alunos, orientar a equipe da escola, principalmente professores, além dos pais, e participar de ações em prol da inclusão, sempre buscando estabelecer parcerias com áreas afins (SANTOS; NASCIMENTO; 2011).

Este estudo objetiva, portanto, verificar os estudos que inter relacionam a educação, a inclusão e a fonoaudiologia, uma vez que acredita-se no potencial da fonoaudiologia como parceira da educação como promotora de ambientes inclusivos.

Desenvolvimento

Para a realização deste trabalho foi realizada uma busca na SciElo (Scientific Electronic Library) com os descritores “educação” and “inclusão” and “fonoaudiologia”. A escolha de tais descritores se dá pelo objetivo de buscar trabalhos que interligam a interface da fonoaudiologia com a educação e a inclusão, uma vez que a fonoaudiologia pode agregar na inclusão educacional de diversos alunos.

Os trabalhos encontrados foram classificados pelo ano e pela temática, sendo realizada a leitura do resumo de todos os trabalhos. A busca resultou em doze trabalhos encontrados. Observou-se que o trabalho mais antigo foi de 2008, e o mais recente de 2020. Foram três trabalhos entre 2008 e 2010, oito trabalhos de 2011 a 2019 e um de 2020. Após o ano de 2020 nenhum trabalho com estes descritores foi encontrado. Todos os trabalhos são brasileiros, foram publicados em cinco revistas: *Audiology - Communication Research*, *Revista CEFAC*, *Revista CoDAS*, *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* e *Revista Brasileira de Educação Especial*.

Foi adotado como critério de exclusão aqueles em que não havia referência à inclusão escolar, logo não havendo relação com o objetivo proposto. Após a exclusão de sete trabalhos, restaram cinco trabalhos, sendo três entre 2008 e 2010, e dois entre 2011 e 2019, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Trabalhos selecionados para a pesquisa. Elaborado pela autora.

Autores	Ano	Título	Descritores	Revista publicada
Ramos e Alves	2008	A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão	Fonoaudiologia; ensino; docentes; comunicação; educação especial.	Revista Brasileira de Educação Especial
Rios e Novaes	2009	O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores	Educação especial; Reabilitação do deficiente; Fonoaudiologia; Deficiente da audição	Revista Brasileira de Educação Especial
Takase e Chuan	2010	Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores	Educação especial; linguagem; inclusão; pais; educadores; fonoaudiologia	Revista Brasileira de Educação Especial
Gertel e Maia	2011	O fonoaudiólogo e a escola - reflexões acerca da inclusão escolar: estudo de caso	Fonoaudiologia; Transtorno Autístico; Educação Especial; Estudos de Casos	Revista CEFAC

Silva, Gonçalves e Alvarenga	2012	Inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular: revisão da literatura	Educação especial Pessoas com deficiência/educação Mainstreaming (Educação) Ensino Prática clínica baseada em evidências	Jornal Da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia

Ramos e Alves (2008) buscaram conhecer o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino fundamental, conhecer como acontece a comunicação entre escolas regulares e especiais, e a atuação de profissionais das equipes multidisciplinares, principalmente do fonoaudiólogo. Foi realizado um inquérito em escolas de educação especial e em escolas municipais de ensino regular de Belo Horizonte - MG. Como resultados, foi verificada grande demanda da fonoaudiologia educacional, pouca comunicação entre os dois tipos de escola, conhecimento restrito a respeito da fonoaudiologia, além da falta de investimentos para aperfeiçoamento e orientações a respeito da inclusão escolar.

Rios e Novaes (2009) objetivaram descrever e discutir a inclusão de crianças com deficiência auditiva em escola regular, sob vivências dos professores. Trata-se de um relato de pesquisa, em que foram selecionadas três crianças entre cinco e oito anos de idade e seus professores, com os quais foram realizadas entrevistas. O estudo concluiu que há mais ações de integração do que de inclusão escolar, além do reconhecimento do despreparo dos professores, principalmente a respeito dos aspectos de desenvolvimento infantil, ressaltando que o aluno que tem se adaptado ao ambiente escolar ou a ocorrência de atividades individuais.

Takase e Chun (2010) ressaltam a necessidade de mais estudos acerca da comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem devido a dificuldades neurológicas. Objetivou-se a investigação das expectativas, dificuldades e facilidades encontradas pelas famílias e educadoras de crianças com alterações de linguagem. Foi realizado estudo de prontuário e entrevistas distintas com familiares e educadoras. Os resultados demonstraram dificuldades de inserção das crianças na rede regular, principalmente, daquelas com maiores dificuldades de linguagem, além do questionamento acerca da formação dos professores e do preparo das instituições. Concluíram ainda avanços educacionais, e a necessidade de acompanhamento

terapêutico especializado, evidenciando que a fonoaudiologia pode contribuir no processo de inclusão, principalmente nos aspectos de comunicação e de alimentação.

Gertel e Maia (2011) objetivaram refletir sobre o papel do fonoaudiólogo na condução de estratégias terapêuticas para a inclusão escolar do atendimento de uma criança com transtorno global do desenvolvimento. Foram utilizados registros escolares. O objeto do estudo de caso frequenta a escola regular e apresentou significativos avanços nos aspectos de comportamento e comunicação oral. O estudo concluiu que condições e estratégias escolares podem transformar o ambiente e favorecer relações interpessoais e a consolidação da inclusão.

Silva, Gonçalves e Alvarenga (2012) buscaram analisar a inclusão do portador de necessidades especiais no ensino regular, considerando aspectos sociais e jurídicos, sendo realizada uma revisão de literatura. Foram consultadas quatro bases de dados de acesso público, com os termos livres educação inclusiva, educação especial, proposta inclusiva e portador de necessidades especiais. Após a adoção de critérios de inclusão e exclusão, foram considerados 38 estudos para serem analisados. A conclusão da análise crítica foi de que a escola recebe os alunos, mas há um caminho importante para promover a inclusão dos alunos com necessidades especiais no âmbito escolar, fazendo-se necessário o estabelecimento de diretrizes e ações políticas que visem uma inclusão efetiva.

Os trabalhos encontrados demonstram que os anos entre 2008 e 2012 promoveram estudos a respeito da temática da educação, inclusão e fonoaudiologia. Demonstrando uma importante lacuna após a publicação do último trabalho e os dias atuais. A Revista Brasileira de Educação Especial foi a responsável pela maior parte das publicações da temática objetivada.

Com relação aos estudos, os cinco demonstraram-se distintos em objetivos, mas semelhantes em conclusões, ressaltando a necessidade de ações formativas para professores e ações políticas que visem a promoção da inclusão. Da mesma forma, ressalta-se a maior ocorrência do processo de integração do que de inclusão escolar, como resultados das pesquisas realizadas.

Por fim, reconheceu-se o trabalho da fonoaudiologia, principalmente em âmbito escolar como parte efetiva da promoção da inclusão e prevenção de outras formas de segregação que podem ocorrer no âmbito escolar.

Conclusão

Mattos e Nuernberg (2011, p.130):

A inclusão de estudantes com deficiências no ensino regular promove um ambiente rico pela diversidade social e facilitador do desenvolvimento de todas as crianças. Nas relações concretas no contexto escolar, valores como respeito e cooperação podem ser experienciados pelas crianças quando a inclusão se efetiva.

Considera-se a interação entre pessoas parte indispensável para a promoção do desenvolvimento, e o entendimento das diferenças como condição imprescindível no entendimento das relações humanas, logo de suma importância no contexto educacional.

O trabalho objetivou verificar a relação entre educação, inclusão e fonoaudiologia. Verificou-se a existência de trabalhos sobre essa temática que concordam na necessidade de mais ações de inclusão escolar, principalmente de alunos com necessidades especiais, reconhecendo a fonoaudiologia como potencial parceiro neste processo.

Referências

ALÓS, Bruna Graciele Souza; WOLFF, Clarice Lehnem; FRANÇA, Marcio Pezzini. **Fonoaudiologia e inclusão escolar: uma revisão de literatura.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236231/001092720.pdf?sequence=1>>

BORGES, Dalberio, Maria Célia, PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri, AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus Integração: A Problemática Das Políticas E Da Formação Docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 59, no. 3, 15 July 2012, pp. 1–11. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1376/2454>>

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil de 1988.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>

BRASIL. **LEI No 13.146, de 6 de JULHO de 2015.** Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>

BULEGON, Emanuely Stefanello, CARDONETTI, Vivien Kelling. **Inserção e Inclusão: As Implicações Dessas Terminologias Na Prática Educativa.** **Revista Faculdade Famen**, vol. 6, no. 2, 9 June 2024, pp. 56–73. Disponível em: <<https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/153/149>>

CASTILHO, Ela Wiecko V. de. **O papel da escola para a educação inclusiva.** In LIVIANU, R., Justiça, cidadania e democracia [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 108- 119. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/ff2x7/pdf/livianu-9788579820137-10.pdf>>

FARIAS, Iara Rosa., SANTOS, Antônio Fernando., SILVA, Érica Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 39-48. Disponível em: <<https://backoffice.books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-04.pdf>>

GERTEL, Marta Cecília Rabinovitsch, MAIA, Suzana Magalhães. **O Fonoaudiólogo E a Escola - Reflexões Acerca Da Inclusão Escolar: Estudo de Caso**. Revista CEFAC, vol. 13, no. 5, 30 Apr. 2010, pp. 954–961. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/WfRVn76DmPmvGL9qMG9gjwQ/?lang=pt>>

MARANHÃO, Poliana Carla Santos; PINTO, Sabrina Maria Pimentel da Cunha; PEDRUZZI, Cristiane Monteiro. **Fonoaudiologia e educação infantil: uma parceria necessária**. Revista CEFAC, v. 11, n. 1, p. 59–66, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/TyDbhRXtBMspPBRDnJFnJ3M/?lang=pt>>

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Reflexões Sobre a Inclusão Escolar de Uma Criança Com Diagnósticos de Autismo Na Educação Infantil**. Revista Educação Especial, vol. 24, no. 39, 10 June 2011, pp. 129–141. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989/1720>>

OLIVEIRA, Luciana Figueiredo de; LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa; TRIGUEIRO, Janaína von Sösten; LUCENA, Brunna Tais Lucwu de; SILVA, Emanuely Barbosa da; NÓBREGA, Areia de Queiroz Correia; BORTOLOZZI, Kyrlian Bartira. **The Speech-Language-Hearing Pathologist's Training to Work in Education: What Speech-Language-Hearing Undergraduate Students Have to Say**. Revista CEFAC, vol. 23, no. 1, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/zGPhNmQHym5Z3xX9P4ZKmdN/?lang=pt&format=pdf>>

RAMOS, Alice de Souza; ALVES, Luciana Mendonça. **A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 14, p. 235–250, 1 ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/yMjqYSx9kK5mf9Zcqq85Ygv/?format=pdf&lang=pt>>

RIOS, Noemi Vieira de Freitas; NOVAES, Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby. **O Processo de Inclusão de Crianças com Deficiência Auditiva na Escola Regular: Vivências de Professores**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 15, no. 1, Apr. 2009, pp. 81–98. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/RVWczHsWtTFphRKN6YDqHQR/?format=pdf&lang=pt>>

SANTOS, Poliana Carneiro; NASCIMENTO, Mariana Fonseca Silva. **A colaboração da Fonoaudiologia educacional em prol de um sistema de ensino igualitário**. Research, Society and Development, v. 10, n. 1, p. e3810111432, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348189722_A_colaboracao_da_Fonoaudiologia_educacional_em_prol_de_um_sistema_de_ensino_igualitario>

SILVA, Fabiana Trevisani; GONÇALVES, Eduardo Augusto Vella; ALVARENGA, Kátia de Freitas. **Inclusão Do Portador de Necessidades Especiais No Ensino Regular: Revisão Da Literatura.** Jornal Da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 24, n. 1, 2012, p. 96–103. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/jsbf/a/Yq9CK8PbTw3f9PMVCfYvMfN/?lang=pt>>

TAKASE, Érica Mayumi; CHUN Regina Yu Shon. **Comunicação E Inclusão de Crianças Com Alterações de Linguagem de Origem Neurológica Na Perspectiva de Pais E Educadores.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 16, n. 2, 2010, pp. 251–264. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbee/a/Cz4fXJdwy5tdmq7WCrckb8t/?lang=pt>>

A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E CONSCIENTES: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PAPEL DA GESTÃO NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DA JUSTIÇA SOCIAL

Carine Garcia Barimarquer¹³

Luci Mary Duso Pacheco¹⁴

Eixo Temático: colocar aqui o Eixo Temático que o trabalho está vinculado

Resumo

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre o papel da educação na formação de cidadãos críticos e conscientes, analisando as políticas públicas, as práticas pedagógicas e o papel da gestão escolar na promoção da cidadania e da justiça social. A partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, discute-se a importância de compreender a escola como espaço político, ético e cultural. As políticas públicas, embora garantam o direito à educação e afirmem princípios de equidade, ainda enfrentam desafios em sua efetivação prática. Nesse contexto, as práticas pedagógicas emancipadoras, baseadas no diálogo e na problematização da realidade, revelam-se fundamentais para a construção de uma consciência crítica. Do mesmo modo, a gestão democrática, quando comprometida com a participação e a escuta coletiva, consolida a escola como território de convivência e transformação social. Conclui-se que a formação cidadã requer coerência entre o discurso institucional e as ações pedagógicas cotidianas, reafirmando a educação como prática de liberdade e instrumento de justiça social.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Gestão Escolar; Políticas Públicas; Justiça Social

1. Introdução

A escola é, por excelência, um espaço de convivência e de construção coletiva de saberes, valores e identidades. Nela, a aprendizagem ultrapassa a dimensão cognitiva e adentra o campo ético, político e social. Em tempos de incerteza, marcados por desigualdades persistentes e pela crise de valores democráticos, torna-se urgente refletir sobre o papel da educação na formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da realidade.

¹³ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS, vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas. E-mail: a100668@uri.edu.br.

¹⁴ Doutora em Educação e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) – Mestrado e Doutorado – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br.

A formação cidadã, nesse sentido, não é tarefa exclusiva do currículo, mas um compromisso de toda a comunidade escolar. Formar cidadãos críticos é possibilitar que cada estudante desenvolva a capacidade de ler o mundo, compreendendo as estruturas que o compõem e posicionando-se diante delas de forma ética e participativa. Como afirma Freire (1996, p. 38):

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Essa concepção de educação se contrapõe a visões tecnicistas ou meramente instrumentalistas do ensino, que reduzem a escola a um espaço de preparação para o mercado. Ao contrário, trata-se de compreendê-la como espaço de formação humana integral, em que o conhecimento se articula à construção da cidadania, à defesa dos direitos humanos e à promoção da justiça social.

Discutir a formação de cidadãos críticos e conscientes, no contexto educacional contemporâneo, é um desafio que perpassa as dimensões éticas, política e social da escola. A educação, entendida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de humanização, assume papel central na construção de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, essa missão é atravessada por contradições históricas e estruturais que refletem a desigualdade social, o desmonte de políticas públicas e a precarização das condições de trabalho docente. Nesse cenário, pensar a educação como prática emancipatória é um ato de resistência e de compromisso com a transformação social.

A escola, como espaço social e político, carrega em si o potencial de promover a cidadania e o pensamento crítico, mas também o risco de reproduzir mecanismos de exclusão e silenciamento. Conforme Freire (1996), a educação jamais é neutra: ou ela contribui para a domesticação e o conformismo, ou se torna instrumento de libertação. A formação cidadã, portanto, não se limita ao cumprimento de currículos formais, mas exige um projeto pedagógico que reconheça o estudante como sujeito histórico, capaz de intervir e transformar a realidade. Essa concepção rompe com a lógica tradicional e bancária da educação e convoca professores, gestores e comunidade escolar a uma prática pautada no diálogo, na participação e na problematização do mundo.

As políticas públicas de educação, ao longo das últimas décadas, têm buscado incorporar princípios de equidade, inclusão e democracia, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Contudo, a distância entre o que está previsto nas normativas e o

que se efetiva no cotidiano escolar ainda é expressiva. Muitas vezes, programas e diretrizes não alcançam as condições materiais, humanas e simbólicas necessárias para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada. Como destaca Saviani (2008), a política educacional, quando desvinculada de um projeto social mais amplo de justiça, corre o risco de reduzir a escola à mera ferramenta de adaptação ao sistema econômico vigente.

A formação de cidadãos críticos e conscientes demanda, portanto, a articulação entre políticas públicas coerentes, práticas pedagógicas humanizadoras e gestões escolares democráticas. É nesse entrelaçamento que se constrói a possibilidade de uma educação comprometida com os direitos humanos, a diversidade e a equidade. A cidadania não pode ser reduzida a um conceito jurídico ou moral; ela é um exercício cotidiano que se manifesta na convivência, na participação e na responsabilidade coletiva. Como afirma Libâneo (2012), a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e éticas que permitem ao sujeito compreender criticamente o mundo e agir sobre ele de forma consciente e transformadora.

Vivemos tempos de intensas transformações — tecnológicas, culturais, econômicas e políticas — que desafiam o papel da escola na contemporaneidade. A sociedade da informação, marcada pela fluidez das relações e pela multiplicidade de discursos, coloca em xeque o sentido de verdade, solidariedade e empatia. Nesse contexto, a educação precisa reafirmar sua função social de formar sujeitos autônomos, capazes de discernir criticamente os fenômenos sociais e resistir às formas sutis de desinformação, intolerância e alienação.

Diante disso, este capítulo busca refletir sobre o papel das políticas públicas, das práticas pedagógicas e da gestão escolar na promoção da cidadania e da justiça social, destacando que a formação crítica do sujeito é indissociável da coerência entre discurso e prática. A escola precisa ser simultaneamente, espaço de acolhimento e de contestação, de pertencimento e de crítica. Assim, mais do que preparar para o mundo do trabalho, a educação deve preparar para o mundo da vida, para o convívio democrático e para o exercício pleno da liberdade. É nessa perspectiva que se sustenta a defesa de uma educação que forma cidadãos não apenas adaptados, mas conscientes, solidários e politicamente engajados na construção de uma sociedade mais justa e humana.

2. Políticas Públicas e a Formação Cidadã

A relação entre políticas públicas e formação cidadã é uma questão central para compreender os rumos da educação brasileira e os desafios enfrentados pelas escolas na contemporaneidade. As políticas educacionais, ao mesmo tempo em que representam avanços legais e normativos, também revelam as contradições estruturais de um país marcado por desigualdades históricas, econômicas e culturais. Assim, discutir políticas públicas é discutir o próprio sentido de cidadania e de justiça social que o Estado pretende promover por meio da educação.

A Constituição Federal de 1988, marco jurídico da redemocratização brasileira, estabeleceu a educação como um direito social fundamental e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Em seu artigo 205, afirma-se que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Essa formulação, embora abrangente, expressa uma compreensão de educação como instrumento de emancipação humana e de fortalecimento da democracia.

A partir da Constituição, uma série de políticas educacionais foi formulada com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Entre elas, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todas essas iniciativas carregam o discurso da formação integral do sujeito e da promoção da cidadania, mas sua concretização depende de condições materiais, pedagógicas e políticas que muitas vezes não se efetivam no cotidiano escolar.

Conforme destaca Cury (2002), o desafio das políticas públicas educacionais não está apenas em sua formulação, mas principalmente em sua implementação, pois:

As leis podem ser justas em seu texto, mas injustas em sua aplicação. Uma política pública de educação deve se realizar como política de Estado e não como política de governo, de modo a assegurar continuidade, coerência e compromisso com os princípios democráticos que orientam a formação cidadã.
(CURY, 2002, p. 45).

Nesse sentido, a fragmentação e a descontinuidade das políticas educacionais no Brasil têm dificultado a consolidação de uma cultura democrática no espaço escolar.

Mudanças de gestão pública e oscilações ideológicas entre governos frequentemente interrompem projetos, programas e investimentos, o que compromete a efetividade das ações voltadas à inclusão e à equidade. Como observa Saviani (2008), a educação só pode ser compreendida dentro de um projeto histórico de sociedade; portanto, uma política educacional coerente deve estar vinculada a um projeto de nação comprometido com a emancipação e não com a reprodução das desigualdades.

Gadotti (2000) reforça essa compreensão ao afirmar que as políticas públicas de educação devem ter como horizonte a “formação do cidadão planetário”, isto é, de um sujeito ético, solidário e comprometido com a sustentabilidade da vida e a justiça social. Para o autor, a cidadania ultrapassa a dimensão formal dos direitos políticos e se insere na esfera ética e cultural das relações humanas. Ele argumenta que:

Educar para a cidadania é educar para o compromisso com o outro, é despertar no sujeito a consciência de que a liberdade só se realiza plenamente quando compartilhada socialmente. Isso exige políticas públicas que garantam a todos o direito não apenas de aprender, mas de participar da construção dos significados do que se aprende. (GADOTTI, 2000, p. 32).

A partir dessa perspectiva, observa-se que a cidadania é tanto um objetivo quanto um processo educativo. As políticas públicas precisam criar as condições estruturais e pedagógicas para que o exercício da cidadania aconteça na prática, dentro das escolas, e não apenas como conteúdo curricular. Isso inclui o investimento em formação docente, valorização profissional, infraestrutura adequada e currículos contextualizados que dialoguem com a realidade dos estudantes e suas comunidades.

Contudo, as contradições permanecem visíveis. As avaliações em larga escala, o ranqueamento das escolas e a crescente influência de organismos internacionais nas políticas educacionais têm conduzido a uma lógica gerencialista e meritocrática que distância a educação de seus princípios emancipadores. Segundo Libâneo (2012), o foco em resultados quantificáveis tende a obscurecer o papel social da escola, reduzindo-a a uma instituição voltada à produtividade e ao desempenho. O autor alerta que:

A educação, quando submetida à lógica empresarial e à racionalidade técnica, perde sua função humanizadora e política. O desafio é retomar a centralidade do sujeito e do conhecimento como fundamentos da prática educativa, pois a escola não forma apenas trabalhadores, mas cidadãos. (LIBÂNEO, 2012, p. 58).

Essa tensão entre a lógica de mercado e a lógica humanista evidencia o quanto as políticas públicas precisam ser continuamente avaliadas sob a ótica da justiça social. A escola não pode ser vista como simples instrumento de adaptação ao mundo

globalizado, mas como espaço de resistência e criação de novos sentidos para a vida coletiva. Nesse contexto, a formação cidadã assume caráter político e ético, exigindo do Estado e da gestão escolar um compromisso efetivo com a democracia e com os direitos humanos.

A gestão das políticas públicas, quando pautada em princípios democráticos, deve garantir que as escolas sejam lugares de diálogo, participação e pluralidade. As políticas públicas e gestão escolar são dimensões interdependentes na efetivação de uma educação cidadã.

A formação de cidadãos críticos e conscientes depende de políticas públicas que ultrapassem o discurso normativo e se traduzam em ações concretas de inclusão, valorização docente e democratização da gestão. A cidadania, enquanto construção coletiva exige uma educação que vá além da memorização de direitos, promovendo o exercício real da participação e da corresponsabilidade social. Como afirmava Freire (1996), educar é um ato político, e toda política educacional, em última instância, revela o tipo de sociedade que desejamos construir.

A compreensão da educação como direito humano fundamental impõe ao Estado a responsabilidade de criar mecanismos que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar. Entretanto, ainda se observa um abismo entre o que é proclamado nas políticas e o que se concretiza nas escolas, especialmente nas regiões mais vulneráveis. Assim, pensar a formação cidadã implica reconhecer que o direito à educação só se torna efetivo quando há equidade nas condições de aprendizagem e valorização da diversidade social e cultural.

Além disso, a formação cidadã requer políticas públicas que dialoguem com os desafios contemporâneos da sociedade brasileira, como a desigualdade social, o racismo estrutural, a violência simbólica e as novas formas de exclusão digital e cognitiva. A cidadania não pode ser compreendida apenas como um conjunto de direitos civis e políticos, mas como uma experiência concreta de pertencimento e participação. Nesse sentido, as políticas educacionais precisam ser intersetoriais, articulando educação, cultura, assistência social e direitos humanos. Conforme argumenta Arroyo (2011),

[...] a educação sozinha não dá conta de formar cidadãos plenos, mas pode ser o ponto de convergência das políticas sociais quando estas se comprometem com a dignidade humana e a justiça social. (ARROYO, 2011, p. 74).

Outro aspecto relevante é o papel da sociedade civil na formulação e no controle social das políticas educacionais. A participação de conselhos escolares,

fóruns, sindicatos e movimentos sociais são essenciais para garantir que as decisões sobre a educação não fiquem restritas a tecnocratas ou gestores públicos. A experiência brasileira com os Fóruns de Educação e as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) demonstrou que a democratização das políticas públicas só se consolida quando há espaços efetivos de escuta e deliberação coletiva. Essa participação amplia o sentido da cidadania, transformando-a em prática concreta de poder compartilhado e de construção coletiva de políticas que reflitam as demandas da comunidade escolar.

Por fim, é preciso destacar que as políticas públicas voltadas à formação cidadã devem ser compreendidas como um processo contínuo de aperfeiçoamento democrático. O Estado, ao garantir o direito à educação, deve também fomentar uma cultura de participação e corresponsabilidade, onde gestores, professores, estudantes e famílias se reconheçam como sujeitos do processo educativo. Essa perspectiva rompe com a visão assistencialista e coloca a cidadania como eixo de emancipação e autonomia. Como sintetiza Freire (2000), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68). Assim, a política educacional emancipadora é aquela que reconhece o diálogo como princípio fundante da democracia e da humanização, promovendo uma escola que ensina, ao mesmo tempo, o saber e o conviver.

3. Práticas Pedagógicas e a Formação Crítica do Sujeito

A prática pedagógica constitui o espaço onde as intenções políticas e filosóficas da educação se tornam concretas. É no cotidiano escolar, na relação entre professores, estudantes e comunidade, que a formação cidadã se efetiva ou se esvazia. Assim, a prática educativa não pode ser reduzida a um conjunto de métodos ou técnicas, mas deve ser compreendida como um ato político, ético e estético. Como afirma Freire (1996), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 98). Portanto, toda ação pedagógica, mesmo a mais simples, carrega uma intencionalidade: ou ela contribui para a autonomia e o pensamento crítico, ou reforça a alienação e a passividade.

Nesse sentido, a formação crítica do sujeito depende de práticas pedagógicas que incentivem a reflexão, o diálogo e a problematização da realidade. O processo educativo precisa superar a lógica transmissiva e bancária — aquela que concebe o

aluno como recipiente passivo de informações — e adotar uma postura dialógica, em que o conhecimento é construído coletivamente. Freire (1970) já advertia que:

Na medida em que o educador substitui o diálogo pela prescrição, o aluno perde a capacidade de refletir e de agir sobre o mundo. A educação que liberta é aquela que, ao invés de domesticar, convida o sujeito a ler criticamente a realidade e a transformá-la. (FREIRE, 1970, p. 79).

Essa perspectiva implica repensar o currículo e as metodologias de ensino, de modo que eles estejam ancorados nas experiências concretas dos estudantes. A pedagogia crítica valoriza o conhecimento prévio e a vivência dos alunos como ponto de partida para o aprendizado, promovendo um ensino contextualizado e socialmente relevante. Segundo Arroyo (2011), “a escola precisa assumir as vozes e os saberes historicamente negados, transformando-os em matéria-prima do processo formativo” (p. 41). Assim, o ato de ensinar passa a ser um ato de escuta e de reconhecimento das identidades e trajetórias dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Além disso, as práticas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã devem favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual, da empatia e da responsabilidade social. Isso significa que o conhecimento não pode ser tratado de forma neutra ou fragmentada. A interdisciplinaridade e o diálogo entre as áreas do saber são caminhos que permitem compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, despertando no estudante a capacidade de pensar criticamente e agir de forma consciente. Como reforça Libâneo (2012), “a função da escola é formar sujeitos capazes de compreender o mundo para transformá-lo, e não apenas para nele se adaptar” (p. 64).

O professor, nesse contexto, deixa de ser o centro do processo e passa a atuar como mediador, orientador e provocador do pensamento crítico. Sua tarefa é criar condições para que o estudante desenvolva a curiosidade epistemológica e a capacidade de interrogar o mundo. A docência, portanto, é uma prática que exige sensibilidade, escuta ativa e consciência política. Freire (1996) sustenta que:

O educador progressista precisa saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com sua autonomia. (FREIRE, 1996, p. 47).

Essas práticas pedagógicas não se realizam de maneira isolada; elas dependem de um projeto coletivo de escola. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o instrumento que dá sentido às ações educativas, pois expressa as concepções de mundo, de homem e de sociedade que orientam o trabalho escolar. Quando o PPP é construído de forma

participativa, envolvendo professores, alunos, famílias e funcionários, ele se torna um verdadeiro exercício de cidadania e gestão democrática. Segundo Veiga (2002), o PPP deve ser “um instrumento vivo, dinâmico e coerente com a realidade da escola, capaz de transformar intenções em práticas e discursos em ações” (p. 58). Assim, o documento não é apenas burocrático, mas político e pedagógico, um espaço de diálogo e corresponsabilidade.

Outro aspecto importante na prática pedagógica emancipadora é o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da escola. A formação cidadã só é possível quando o processo educativo reconhece e valoriza as múltiplas identidades — étnicas, culturais, religiosas, de gênero e territoriais — que compõem a sociedade. Isso exige que o currículo e as metodologias sejam inclusivos e sensíveis às diferenças, evitando práticas discriminatórias e estigmatizantes. A educação para a diversidade é também educação para a cidadania, pois ensina o respeito, o diálogo e a convivência democrática. Como afirma Candau (2012):

Educar para os direitos humanos é educar para a convivência na diferença. É ensinar a ver no outro não uma ameaça, mas uma possibilidade de encontro e de aprendizado. Essa é a base de uma cidadania ética e solidária. (CANDAU, 2012, p. 90).

Ao lado da valorização da diversidade, a prática pedagógica crítica deve promover a cultura do diálogo e da escuta, substituindo o autoritarismo pela cooperação. A escola precisa ser espaço de fala e de acolhimento, onde o estudante se reconheça como sujeito de direitos e produtor de saberes. Essa postura pedagógica favorece a construção de vínculos de confiança e fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. A aprendizagem, assim, deixa de ser mera obrigação e passa a ser uma experiência de descoberta e de sentido.

Não menos importante é a inserção de temas contemporâneos transversais no currículo, como ética, direitos humanos, sustentabilidade e cidadania digital. Esses conteúdos aproximam o ensino das demandas reais da sociedade e ajudam o estudante a compreender-se como parte de um mundo em constante transformação. A escola, nesse sentido, deve preparar o sujeito não apenas para o trabalho, mas para a vida em sociedade, para o exercício da liberdade responsável e para a defesa da dignidade humana. Gadotti (2000) reforça essa ideia ao afirmar que “a educação cidadã é aquela que ensina o aluno a pensar globalmente e agir localmente, com responsabilidade e solidariedade” (p. 39).

Por fim, é preciso reconhecer que a prática pedagógica é também uma prática de esperança. Em contextos de desigualdade e exclusão, educar é acreditar na possibilidade de mudança, mesmo diante das adversidades. Essa esperança, no sentido freireano, não é ingênua nem passiva; é uma força que impulsiona a ação transformadora e sustenta o compromisso ético do educador. Assim, a prática pedagógica crítica e humanizadora constitui o núcleo da formação cidadã: ela transforma o ato de ensinar em um gesto político de resistência, de diálogo e de amor ao mundo.

4. O Papel da Gestão Escolar na Promoção da Cidadania e da Justiça Social

A gestão escolar é um dos pilares fundamentais para a efetivação de uma educação comprometida com a cidadania e a justiça social. Mais do que uma função administrativa, a gestão é uma prática política e pedagógica que orienta os rumos da escola, define prioridades e cria condições para que as práticas docentes e os processos de ensino-aprendizagem se realizem de forma democrática e humanizadora. O gestor escolar, nesse sentido, não é apenas o responsável por manter a ordem institucional, mas o articulador de um projeto coletivo que vise à formação integral dos sujeitos.

Lück (2009) reforça essa ideia ao afirmar que a função da gestão escolar deve ser compreendida em uma perspectiva de liderança pedagógica e compartilhada, voltada à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento humano. Segundo a autora:

Gestão democrática é um processo de construção coletiva que envolve o compartilhamento de responsabilidades, a corresponsabilidade e o diálogo permanente entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Mais do que administrar, gerir é promover condições para que todos aprendam e participem. (LÜCK, 2009, p. 21).

Dessa forma, o gestor escolar assume papel central na mediação entre as políticas públicas e o cotidiano da escola. É ele quem interpreta, adapta e implementa as diretrizes educacionais de acordo com o contexto local, transformando metas e normativas em práticas coerentes com a realidade dos estudantes. Esse processo exige sensibilidade política e competência técnica, mas, sobretudo, compromisso com a formação cidadã. O gestor que compreende seu papel como educador político contribui para que a escola se torne um espaço de convivência democrática, onde o diálogo substitui o autoritarismo e o respeito se sobrepõe à imposição.

A gestão democrática também está diretamente relacionada ao fortalecimento dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis e de outras instâncias colegiadas. Esses

espaços representam a materialização da cidadania no interior da escola, pois permitem que os sujeitos se reconheçam como parte de um projeto comum. Assim, a cidadania se aprende e se exercita no próprio funcionamento institucional, rompendo com modelos verticais de autoridade e estimulando o diálogo intergeracional e a corresponsabilidade.

Outro desafio fundamental para a gestão escolar é o enfrentamento das desigualdades e das múltiplas violências simbólicas que atravessam o ambiente educativo. A escola, como reflexo da sociedade, não está isenta de práticas excludentes, preconceituosas ou discriminatórias. Nesse contexto, cabe ao gestor promover uma cultura institucional baseada nos direitos humanos, na equidade e na valorização da diversidade. Isso significa desenvolver ações concretas de inclusão, combate ao racismo, à homofobia, ao sexismo e à intolerância religiosa, criando espaços seguros e acolhedores para todos os sujeitos. Como enfatiza Libâneo (2012), “a gestão escolar, ao valorizar a diversidade e o diálogo, contribui para a formação de cidadãos que compreendem o outro como legítimo outro, e a diferença como valor ético e social” (p. 75).

O gestor escolar também é um agente estratégico na promoção de políticas de formação continuada dos professores. Investir no desenvolvimento profissional da equipe docente é essencial para que a prática pedagógica se alinhe aos princípios da educação emancipadora. A liderança do gestor deve ser inspiradora e colaborativa, criando oportunidades para a troca de saberes, o planejamento coletivo e a reflexão sobre a prática. Como aponta Freire (2000):

“A prática educativa exige a reflexão crítica sobre a própria prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O educador que se recusa a refletir sobre seu fazer nega a si mesmo o direito de crescer.”
(FREIRE, 2000, p. 43).

Essa reflexão permanente é um dos pilares da gestão democrática e humanizadora. Ao estimular o diálogo, o gestor cria as condições para que a escola se torne um espaço de aprendizagem coletiva, onde todos — professores, estudantes, funcionários e famílias — participam da construção do conhecimento e da vida comunitária. A escola, nesse sentido, ultrapassa a função de instruir e se transforma em uma instituição de convivência ética e cidadã.

A justiça social, enquanto princípio norteador da gestão escolar, se traduz na busca por equidade e reconhecimento. Garantir justiça social na escola significa assegurar que todos tenham as mesmas oportunidades de aprender, respeitando suas

diferenças e necessidades. Isso implica revisar práticas excludentes, redistribuir recursos de forma equitativa e criar políticas de apoio pedagógico que atendam aos alunos em situação de vulnerabilidade. A gestão, ao assumir essa visão, reafirma seu compromisso com uma educação transformadora e inclusiva.

Além disso, é necessário compreender a escola como parte de uma rede social e comunitária mais ampla. A gestão escolar comprometida com a cidadania busca parcerias com instituições públicas, organizações sociais e movimentos comunitários, ampliando o alcance das ações educativas. Essa articulação interinstitucional fortalece o sentimento de pertencimento e amplia o papel da escola como centro de referência cultural e formativo no território em que está inserida. A cidadania, nesse contexto, é vivida e aprendida nas relações entre escola e comunidade, no diálogo com o entorno e na construção de soluções coletivas para os problemas sociais.

Por fim, cabe destacar que a gestão escolar cidadã é, sobretudo, uma prática de esperança e de resistência. Em tempos de instabilidade política, cortes orçamentários e desvalorização do trabalho docente, o compromisso ético do gestor torna-se ainda mais essencial. Gerir com justiça, solidariedade e empatia é um ato político que reafirma a escola como espaço de humanidade. Como sintetiza Freire (1997), “a esperança é um imperativo existencial que nos move na luta por um mundo menos injusto, e a educação é um dos caminhos dessa esperança” (p. 72). Assim, o papel do gestor não é apenas administrar recursos, mas cultivar sonhos coletivos e criar condições para que a escola continue sendo o lugar onde se aprende a ser, a conviver e a transformar o mundo.

5. Considerações Finais

Refletir sobre a formação de cidadãos críticos e conscientes é, acima de tudo, repensar o papel da escola como instituição social comprometida com a transformação da realidade. Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que a educação, quando orientada por valores democráticos, éticos e humanistas, constitui-se como uma prática emancipatória, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. A escola, enquanto espaço de formação integral, deve transcender a mera transmissão de conteúdos, assumindo o compromisso com a formação política e social dos sujeitos que nela convivem.

As análises apresentadas mostraram que as políticas públicas educacionais são instrumentos fundamentais para garantir o direito à educação e promover a equidade social. No entanto, sua eficácia depende de um processo contínuo de avaliação,

acompanhamento e adaptação às realidades locais. É preciso compreender que políticas educacionais não se materializam de forma automática: exigem a atuação consciente de gestores, professores e comunidades escolares que, no cotidiano, interpretam, ajustam e concretizam suas diretrizes. Nesse sentido, a cidadania se realiza não apenas nos textos legais, mas nas práticas concretas que dão vida à escola pública e inclusiva.

A prática pedagógica, por sua vez, é o campo onde se torna visível a tensão entre o ideal emancipador e as limitações estruturais do sistema educacional. Professores e professoras, ao adotar metodologias participativas e dialógicas, rompem com modelos bancários e autoritários de ensino e reafirmam a potência libertadora da educação. Como defendia Freire (1996), educar é um ato político e amoroso, que implica compromisso com o outro e com o mundo. A escola que se propõe a formar cidadãos críticos deve, portanto, ser um espaço de diálogo, de acolhimento e de construção coletiva do conhecimento, em que o aprender esteja sempre vinculado ao ato de pensar e agir sobre a realidade.

A gestão escolar, discutida em profundidade neste trabalho, assume papel estratégico na consolidação de uma cultura institucional pautada na democracia e na justiça social. O gestor que compreende sua função para além das tarefas administrativas torna-se mediador de processos, articulador de pessoas e promotor de sentidos. Ele constrói pontes entre as políticas públicas e o cotidiano escolar, entre a teoria e a prática, entre o ideal e o possível. A gestão democrática é, assim, o elo entre a escola que temos e a escola que queremos — uma escola plural, participativa e transformadora, que se constrói pela escuta, pelo diálogo e pela corresponsabilidade de todos os seus sujeitos.

A promoção da cidadania e da justiça social exige uma profunda mudança de mentalidade na forma de compreender o papel da educação. Implica reconhecer que a escola não é neutra: ela expressa escolhas, valores e disputas simbólicas. Portanto, cabe a todos os que dela participam — gestores, docentes, estudantes, famílias e comunidade — questionar as desigualdades e construir coletivamente práticas que reafirmem o direito à dignidade e à voz. A justiça social, nesse contexto, não é uma utopia distante, mas um horizonte que se constrói nas pequenas decisões diárias: na maneira de ouvir, de ensinar, de avaliar e de conviver.

Em tempos de desafios políticos e sociais, reafirmar o papel da escola pública como espaço de emancipação humana é um ato de resistência e esperança. A educação, quando orientada por princípios de solidariedade, diálogo e equidade, torna-se um

caminho possível para a reconstrução da democracia e da convivência social. Como lembra Freire (2000), “a esperança é um ato político e pedagógico; não é esperar de braços cruzados, mas agir com fé na possibilidade de transformação” (p. 67). Assim, o compromisso ético da gestão e da prática docente deve estar sempre voltado à construção de um projeto educativo que reconheça cada sujeito como protagonista da própria história e agente da transformação social.

Conclui-se, portanto, que a formação de cidadãos críticos e conscientes não é tarefa de um único ator, mas um processo coletivo, contínuo e profundamente humano. É no diálogo entre políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão democrática que a escola se fortalece como espaço de cidadania e justiça social. E é nesse diálogo, tecido cotidianamente entre sonhos e resistências, que se reafirma a convicção freireana de que a educação, mais do que qualquer outra prática social, é um ato de amor, coragem e liberdade.

Referências

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido***. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos***. São Paulo: UNESP, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Educação escolar: políticas, estrutura e organização***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. ***Gestão educacional: uma questão paradigmática***. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. ***Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara e o novo paradigma educacional***. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO: REFLEXÕES A PARTIR DO PARECER CNE/CP nº 50/2023 E DO CENSO ESCOLAR

Cesar Riboli¹⁵
Mariluz Terezinha Pertuzzatti¹⁶

Eixo Temático: Direito Educativo em Contextos Escolares

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo analisar o reconhecimento e a proteção dos direitos dos estudantes da modalidade da Educação Especial, bem como examinar as políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva. Como estudo de caso, a pesquisa focaliza a análise das orientações contidas no Parecer CNE/CP nº 50/2023, relacionando-as aos dados do Censo Escolar de 2023 e 2024, especialmente aqueles referentes à Educação Especial e autismo. Apresentou os principais instrumentos normativos de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e transtornos do espectro autista, mencionados na Parecer CNE/CP nº 50/2023, bem como apresentou os dados através dos gráficos elaborados pelo INEP, referente aos índices da modalidade de educação especial dos últimos dois anos. A pesquisa busca compreender e analisar como essas diretrizes legais se traduzem em práticas educativas, diante do atual cenário nacional, onde o número de estudantes com espectro autista vem aumentando a cada ano. Busca-se identificar avanços, desafios e perspectivas para a efetivação da Educação Especial Inclusiva, contribuindo para a consolidação de políticas e ações que promovam a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a garantia plena do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades ou necessidades educativas especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Parecer CNE/CP nº50/2023, Censo Escolar

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de refletir acerca da Educação Inclusiva no cenário nacional, propondo uma análise sobre as formas pelas quais as práticas de inclusão têm se materializado no espaço escolar. Essa reflexão contempla tanto os

¹⁵ Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Mestre em Direito pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Especialista em Docência e Direito Tributário. Graduado em Administração, Ciências Contábeis e Direito. Professor do curso de Direito da URI/Frederico Westphalen e dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação. Membro da Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) do Rio Grande do Sul (RS). Avaliador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (Inep/MEC). Analista da Receita Estadual (inativo) e advogado. Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: criboli@uri.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0158-949X>

¹⁶ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Pedagoga pela URI. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagogia. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão na Educação. Professora da Rede Municipal de Educação de Frederico Westphalen. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – URI. Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: a070927@uri.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1110-222X>

aspectos pedagógicos e estruturais quanto a efetivação das políticas públicas relacionadas à Educação Especial. Tal exercício analítico mostra-se essencial para o aperfeiçoamento contínuo das ações e práticas inclusivas, na medida em que possibilita o enfrentamento dos desafios inerentes ao processo, bem como a identificação de caminhos que favoreçam a consolidação de uma educação verdadeiramente acessível, equânime e abrangente, respeitando as diferenças e singularidades de cada indivíduo.

A construção de um trabalho escolar permanentemente orientado para a inclusão requer, de maneira imprescindível, o suporte das políticas educacionais inclusivas. Nesse contexto, torna-se necessário realizar uma análise crítica do momento histórico atual, especialmente considerando que os dados do Censo Escolar indicam um crescimento contínuo do número de estudantes incluídos. Além disso, impõe-se a necessidade de repensar práticas e posturas relacionadas ao acolhimento e à assistência oferecida a esses educandos. Compreender a situação presente e definir de forma clara os rumos a serem seguidos constitui condição essencial para que o processo educativo se desenvolva de maneira segura, coerente e abrangente, sempre pautado pelos princípios fundamentais da Educação Inclusiva e pelo direito universal à aprendizagem.

A Educação Especial Inclusiva, por sua vez, almeja assegurar não apenas o acesso, mas também a efetiva participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, necessidades ou características singulares. Tal concepção ultrapassa a mera formalidade de uma matrícula em escola regular e não pode se restringir a um processo superficial de integração ou socialização entre discentes com deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação e seus pares. Ao contrário, deve configurar-se como uma prática pedagógica e institucional que reconheça, valorize e respeite a diversidade como elemento constitutivo da experiência humana. Assim, a diferença é compreendida como uma oportunidade de enriquecimento mútuo e de ampliação das possibilidades de convivência em um ambiente educacional acolhedor, plural e emancipatório. Este, por sua vez, prepara os sujeitos para a vida em uma sociedade democrática, inclusiva e fundamentada na dignidade da pessoa humana.

A escola inclusiva deve assumir a responsabilidade de garantir a qualidade do processo educativo para cada um de seus estudantes, reconhecendo e valorizando a diversidade humana e atendendo a cada indivíduo de acordo com suas potencialidades e necessidades específicas. É fundamental compreender que a educação, enquanto direito fundamental, possui caráter universal e inalienável, devendo ser assegurada a todos de forma equitativa. Nesse contexto, torna-se imprescindível considerar os quatro pilares

da educação delineados por Jacques Delors (2003) no relatório da UNESCO “*Educação: um tesouro a descobrir*”, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses princípios constituem fundamentos essenciais para a construção de uma educação orientada para o futuro, permitindo que os estudantes se sintam valorizados, acolhidos e protagonistas de sua própria aprendizagem, em uma sociedade que, além de combater qualquer forma de discriminação, se compromete com a promoção efetiva da inclusão.

Apesar dos avanços significativos já conquistados no campo da Educação Inclusiva, permanece evidente a necessidade de superar diversos obstáculos que ainda dificultam sua plena implementação nas instituições escolares, tanto públicas quanto privadas. Grande parte desses desafios está relacionada à insuficiência de recursos financeiros e de infraestrutura adequada, à carência de formação continuada para professores e demais profissionais que atuam diretamente com esses estudantes, às resistências institucionais e organizacionais, bem como à limitação na oferta de serviços de apoio e atendimento especializado, essenciais para garantir a equidade no processo educativo.

Ao analisar as perspectivas da Educação Especial Inclusiva, torna-se fundamental considerar não apenas os benefícios individuais para os estudantes com deficiência, mas também os ganhos coletivos que se estendem a toda a comunidade escolar. A experiência inclusiva potencializa o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos, ao mesmo tempo em que contribui para a construção de uma cultura escolar mais solidária e empática, formando sujeitos preparados para participar de maneira ativa, consciente e responsável em uma sociedade plural, acolhedora e comprometida com o respeito às diferenças.

A proteção normativa destinada às pessoas com deficiência está estreitamente ligada à consagração do direito à inclusão, estabelecendo mecanismos jurídicos que proíbem de forma clara qualquer manifestação discriminatória. O marco inicial dessa proteção pode ser identificado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, cuja importância normativa fundamentou a criação de diversos outros instrumentos internacionais, em especial a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência de 1975, que consolidou, em nível global, o princípio da dignidade da pessoa humana como referência central para a interpretação das normas de proteção.

No âmbito nacional, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a dignidade da pessoa humana e a igualdade como fundamentos constitucionais; a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que consagrou a educação como direito público subjetivo; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015; a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); o Plano Nacional de Educação (PNE), o Parecer 50/2023 do CNE/CP, entre outros instrumentos normativos que constituem arcabouço jurídico de proteção integral.

No contexto da normatividade inclusiva, o direito à educação deve ser entendido não apenas como o acesso formal às instituições escolares, mas como a garantia efetiva de participação em todos os aspectos da vida acadêmica e social, constituindo um direito inalienável e indisponível. Nesse sentido, o ingresso e a permanência de crianças, adolescentes e jovens com deficiência nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, não constituem mera opção da administração ou das instituições, mas representam uma obrigação legal que não pode ser negada ou limitada por qualquer justificativa excludente.

Nesse contexto, a presente reflexão tem como objetivo examinar a Educação Especial Inclusiva à luz da proteção normativa vigente, com ênfase nas orientações estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 50/2023. A análise articula esses referenciais legais aos dados do Censo Escolar de 2023 e 2024, divulgados pelo INEP, que evidenciam os índices de matrícula de estudantes pertencentes à modalidade de educação especial, principalmente ao número de estudantes autistas. Busca-se, assim, identificar os avanços já alcançados, os desafios ainda existentes e as perspectivas que se delineiam para a consolidação efetiva do direito à educação inclusiva, em consonância com os princípios da dignidade humana, da equidade e da justiça social.

2 PARECER do CNE/CP 50/2023 DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência ou transtornos vem sendo pensada e promovida de forma ampla e contínua, tanto no âmbito internacional quanto nacional, por meio de leis e documentos que asseguram o direito inclusivo dessas pessoas.

O Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, foi reanalisado pela Comissão Bicameral de Educação Especial e apresentado no dia 2 de agosto de 2024 na Sessão Pública do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CP/CNE) e

aprovado em 05 de novembro de 2024.

O Parecer 50/2023 trata da educação especial com foco no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi reavaliado em 2024 e aprovado com alterações, buscando assegurar a inclusão e o desenvolvimento desses alunos em ambientes educacionais. O parecer aborda diversos aspectos, como acesso à matrícula, formação de turmas, permanência na escola, importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP), participação de estudantes e famílias, aprendizagem e o papel do profissional de apoio.

Mauro Luiz Rabelo, conselheiro do Conselho Nacional de Educação, pondera que:

Podemos constatar que a educação, enquanto direito humano intransferível, impõe às escolas brasileiras e aos sistemas educacionais inclusivos o dever de garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para as pessoas com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, em seus sistemas e instituições públicas e privadas, em salas de aula comum. m. Nos últimos anos, observamos um aumento na demanda por orientações e informações encaminhadas ao CNE relacionadas aos estudantes com TEA. (Parecer CNE/CP nº50/2023, p.2)

O Parecer apresenta primeiramente um histórico das principais leis e documentos que asseguram os direitos das pessoas com deficiência ou transtornos que são o público da modalidade de educação especial, trazendo presente que a educação, enquanto direito humano intransferível, impõe às escolas brasileiras e aos sistemas educacionais inclusivos o dever de garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para as pessoas com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, em seus sistemas e instituições públicas e privadas, em salas de aula comum.

[...] A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais estudantes, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001)

Os direitos da pessoa com TEA-Transtornos do Espectro Autista, são abordados na Lei nº 12.764/2012, o que foi um importante avanço, pois instituiu a Política

Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sendo a primeira a considerar o autista como pessoa com deficiência. Conforme o artigo 1º dessa Lei, é considerada pessoa com TEA aquela que é portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos incisos I e II :

[...] I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.(Lei 12.764/2012, Inciso I e II)

Outro importante marco nos avanços dos direitos das pessoas com deficiência, na legislação brasileira, que também foi referido na Parecer CNE/CP 50, é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – LBI. O artigo 2º da LBI traz a definição de pessoa com deficiência:

[...] Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (LBI, Art.2º,2015)

A concepção de uma educação para o desenvolvimento, igualdade e liberdade também vem protegida enquanto direito na LBI, que dispõe em seu artigo 27:

[...] Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (LBI, Art.27, 2015)

À luz do significativo impacto jurídico decorrente da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), bem como do seu caráter estruturante enquanto política pública de inclusão, o Parecer CNE/CP 50 apresenta elementos considerados fundamentais para a efetivação do processo de inclusão educacional de estudantes com

Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O artigo 9º da LBI, estabelece o Direito à Prioridade, que é descrito como:

[...] Artigo 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

[...] VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

Além disso, o Parecer CNE/CP 50 retoma a importância de realização das ações de acesso, permanência, participação e aprendizagem, previstas no artigo 28 da LBI, que indica o PPP como mecanismo de institucionalização das políticas de inclusão, conforme pode ser observado a seguir:

[...] Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Assim, um PPP, além de avaliar todas as perspectivas mencionadas, deverá institucionalizar o AEE, conferindo organização e planejamento que contemplem os processos de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Ainda, conforme comentário no Parecer, o AEE deve não só priorizar a participação, mas também estimular a autonomia dentro e fora da escola. Estas orientações também estão mencionadas na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” do ano de 2008 (PNEEPEI, 2008):

[...] O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse

atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O Parecer CNE/CP 50 traz presente vários outros aspectos relacionados à avaliação, aprendizagem, da participação dos estudantes e de duas famílias no processo de ensino-aprendizagem. Ainda no campo dos profissionais que compõem o conjunto de atores envolvidos no atendimento ao estudante com TEA, não menos relevante é o inciso XVII, que garante a oferta de profissionais de apoio escolar. Este profissional está descrito no artigo 3º, inciso XIII, da LBI:

[...] XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Além disso, o Decreto nº 8.368/2014, que regulamentou a Lei nº 12.764/2012, prevê, em seu artigo 4º:

[...] Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior.

[...] § 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do artigo 3º da Lei nº 12.764, de 2012.

Conforme Notas Técnicas nº 19, de 8 de setembro de 2010, e nº 24, de 21 de março de 2013, do Ministério da Educação (MEC), a análise de necessidade de um profissional de apoio deve ser feita pelas instituições de ensino, levando em consideração as necessidades de cada estudante:

[...] A análise sobre a necessidade de oferta de profissional de apoio escolar ou acompanhante especializado deve se dar na perspectiva do conceito social de deficiência, preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e no bojo da elaboração de

plano individual de atendimento educacional especializado, não sendo laudo ou prescrição médica fundamento para tal fim, pois essa análise é de cunho estritamente educacional. Assim, as estratégias pedagógicas e de acessibilidade deverão ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem.

3 DADOS DO CENSO ESCOLAR

O Censo Escolar constitui-se na principal pesquisa estatística da educação básica brasileira, sendo coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado em regime de colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação, contando com a participação de todas as instituições públicas e privadas do país. Esse levantamento contempla as diferentes etapas e modalidades da educação básica, incluindo o ensino regular, a educação especial, a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional.

As informações referentes às matrículas desempenham papel estratégico, uma vez que subsidiam tanto a alocação de recursos financeiros por parte do Governo Federal quanto o planejamento e a divulgação das avaliações conduzidas pelo Inep. Ademais, o Censo Escolar configura-se como instrumento essencial para que gestores, pesquisadores e demais agentes educacionais possam analisar a realidade educacional do Brasil, das unidades federativas, dos municípios e das escolas, possibilitando o acompanhamento da efetividade das políticas públicas na área.

Essa análise é viabilizada por um amplo conjunto de indicadores que permitem monitorar o desenvolvimento da educação nacional. Entre eles, destacam-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as taxas de rendimento e de fluxo escolar e a distorção idade-série, todos calculados a partir dos dados censitários. Ademais, parte desses indicadores constitui parâmetro fundamental para o monitoramento e a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) contextualizaram os resultados da primeira etapa da pesquisa estatística em coletiva de imprensa, no dia 9 de abril de 2025.

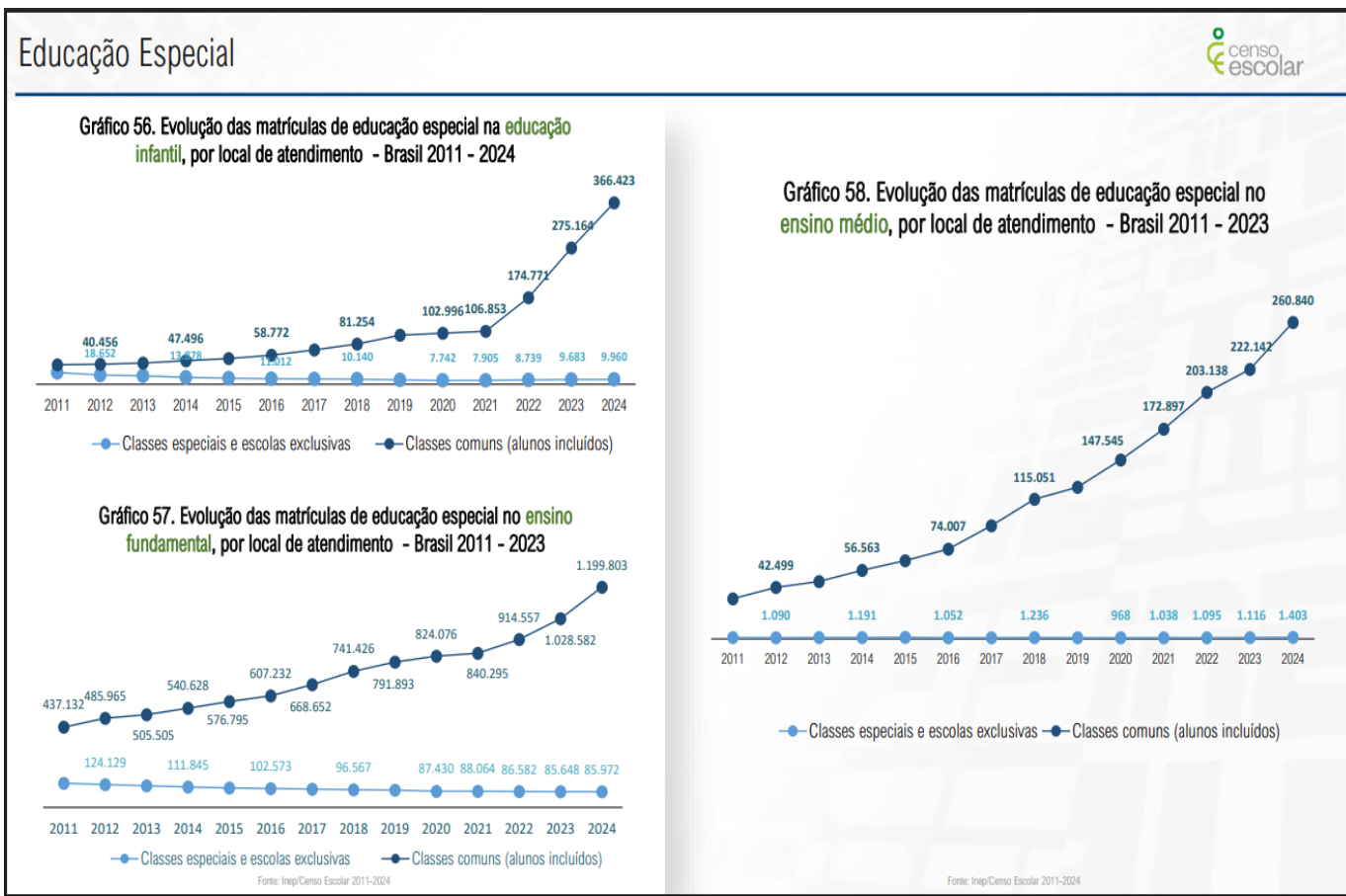
Em relação à modalidade de educação especial, os dados do Censo Escolar 2024, divulgados pelo Ministério da Educação, por meio do Inep, apontam para um aumento de 44,4% de aumento de matrículas de estudantes com espectro autista na educação básica entre os anos de 2023 e 2024. O número saltou de 636.202 para 918.877

nesse período.

A educação especial contempla estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação. Entre 2023 e 2024, as matrículas cresceram 17,2% — de 1,8 milhões para 2,1 milhões. Na série histórica trazida pelo Censo Escolar, o número de estudantes matriculados na educação especial aumentou 58,7%, em relação a 2020.

Gráfico 1

Evolução das matrículas de educação especial

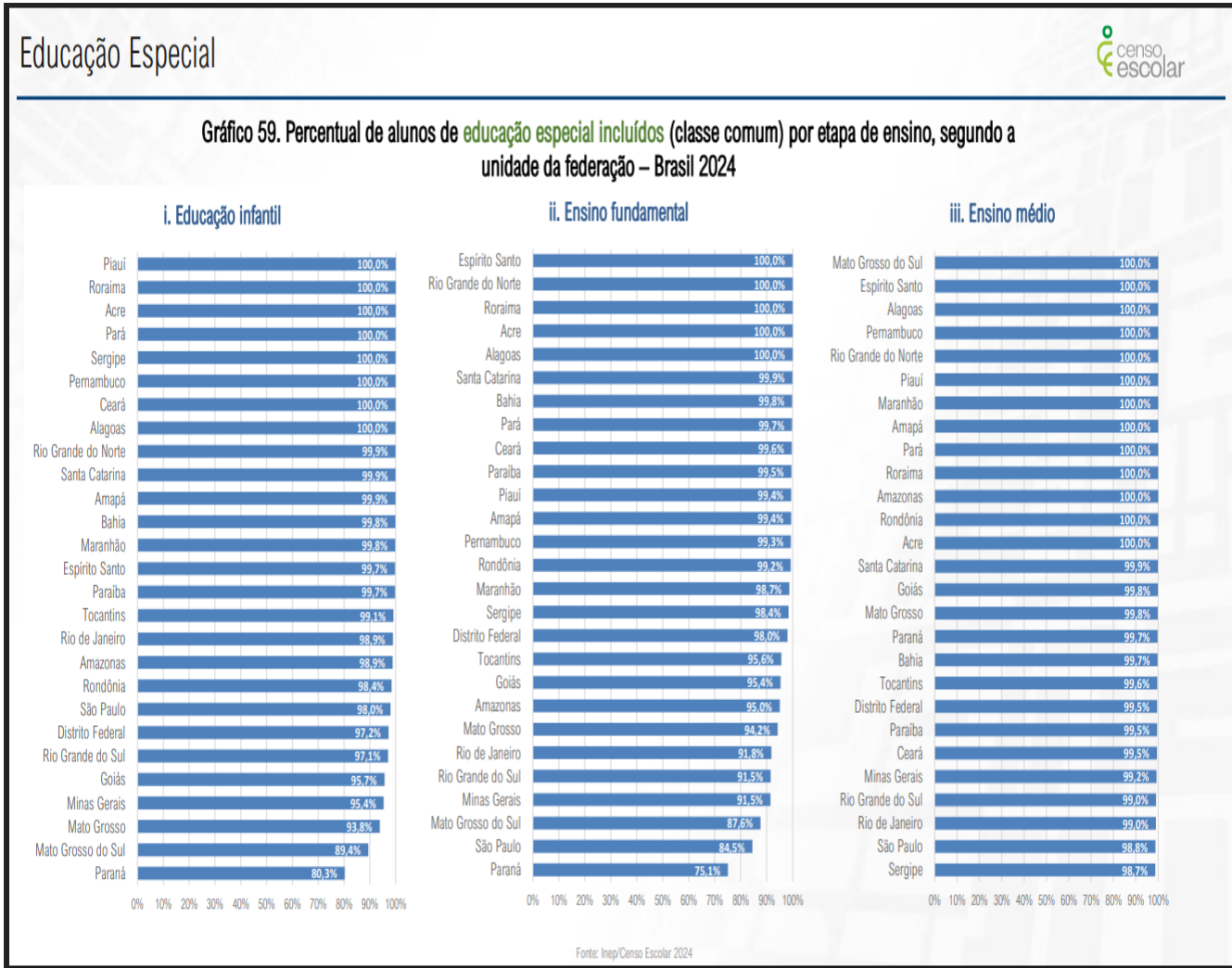


Fonte: Inep/Censo Escolar

Se considerada somente a faixa etária de 4 a 17 anos, o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também aumenta gradativamente de 93,2%, em 2020, para 95,7%, em 2024. O ensino médio se destaca como a etapa da educação com a maior proporção de alunos incluídos em classes comuns.

Gráfico 2

Percentual de alunos da educação especial incluídos em classes comuns por etapa de ensino, por unidade da federação.

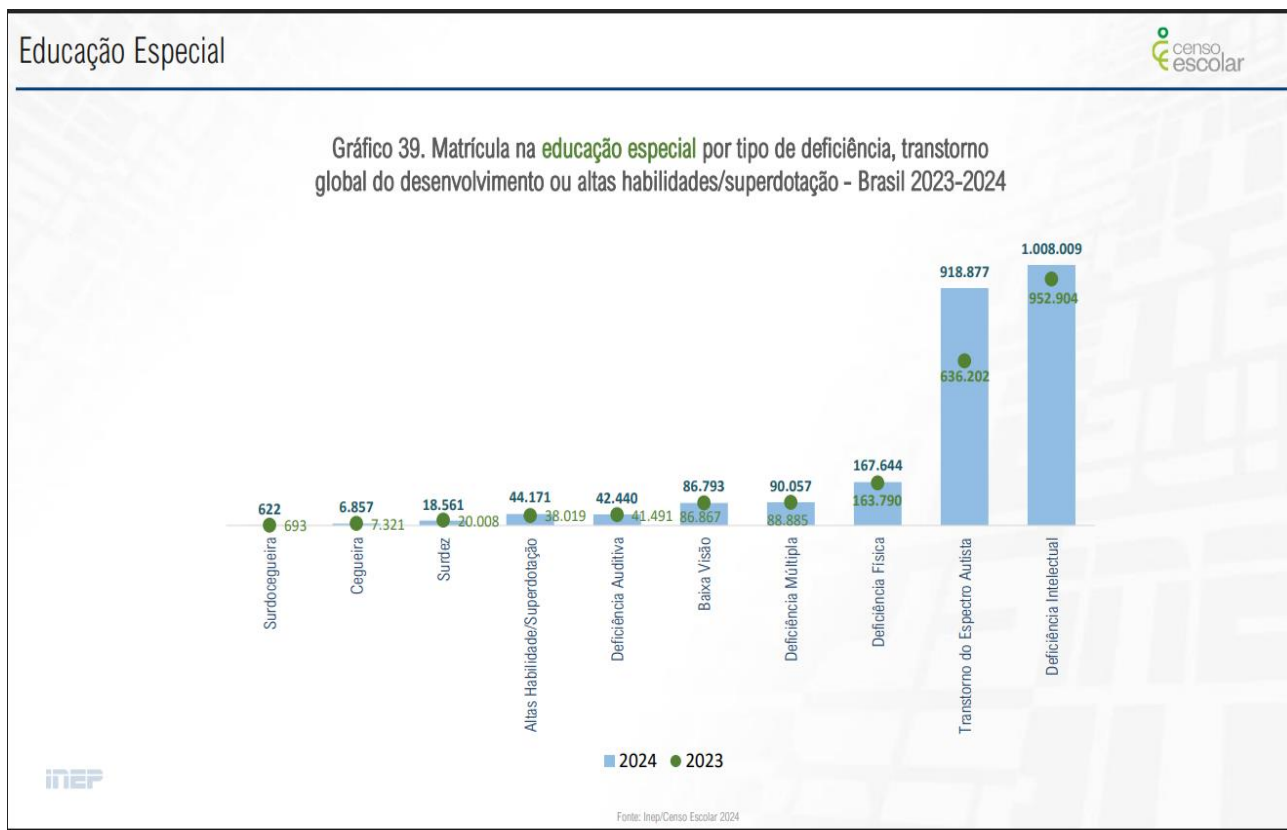


Fonte: Inep/Censo Escolar

No Rio Grande do Sul, os índices de alunos incluídos em classes comuns, por etapa de ensino, atingem índices acima de noventa por cento. A Educação Infantil apresenta o índice de 97,1%, o Ensino Fundamental 91,5% e no Ensino Médio chega a 99,0%. O que representa excelentes avanços no número de alunos matriculados nas classes comuns do ensino regular, demonstrando que a inclusão está acontecendo em todas as etapas de ensino.

Gráfico 3

Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

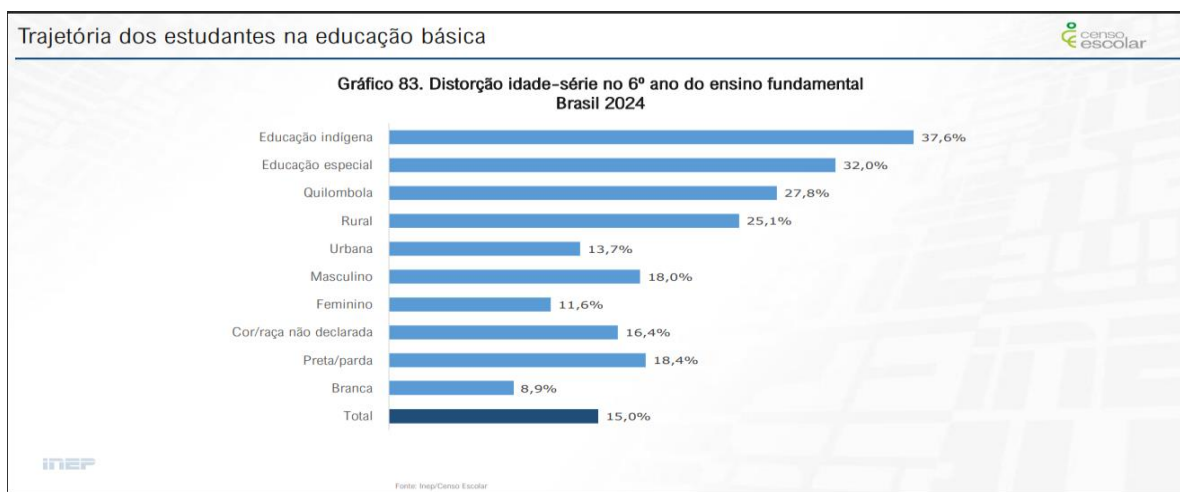


Fonte: Inep/Censo Escolar

Dentre os laudos apresentados em 2024, no momento da matrícula ou durante o ano letivo, os três que mais se destacaram foram em primeiro lugar a deficiência intelectual, seguida de transtorno do espectro autista e de deficiência física.

Gráfico 4

Distorção idade-série no 6º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Inep/Censo Escolar

Nos índices de distorção idade-série, no 6º ano do Ensino Fundamental, a modalidade de educação especial apresenta o segundo maior índice de distorção, com 32% dos casos, ficando abaixo apenas da educação indígena, o que representa um índice bem elevado de distorção nesta etapa de ensino.

Diante das estatísticas apresentadas, o Ministério da Educação, busca o fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão, buscando garantir e ampliar a oferta de mais Salas de Recursos Multifuncionais- SRMs, bem como de Atendimento Educacional Especializado-AEE a todos os estudantes com espectro autista e com outras deficiências e transtornos. Percebe-se através da pesquisa do Censo Escolar que o Brasil está incluindo, cada vez mais crianças e jovens estão matriculados na escola regular, mas é preciso que haja a oferta também de suporte físico e de profissionais qualificados para atender as demandas e necessidades desses estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão, notadamente, é um processo contínuo de adaptação e melhoria que busca garantir a todos os alunos igualdade de oportunidades para aprender, crescer e se desenvolver, respeitando suas diferenças individuais, ritmos e limites, sem pretender que todos aprendam da mesma forma, respeitando os limites e o tempo de cada um. Mais do que transmitir conhecimento acadêmico, a Educação Inclusiva promove

autonomia, respeito e empatia, criando um ambiente em que todos se sintam acolhidos e valorizados e respeitados em suas individualidades e diferenças.

Do ponto de vista do reconhecimento e dos direitos da pessoa com deficiência ou transtornos, pode-se afirmar que existe consistente proteção no Plano Normativo, cujo marco inicial é a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outras Convenções internacionais das quais o Brasil é signatário. Esses direitos foram incorporados ao Ordenamento Jurídico nacional. Confirma-se o reconhecimento e a força protetora de direitos das pessoas com deficiência na Constituição Federal, na LDB, no ECA, no Estatuto do Idoso, no PNE, no Parecer CNE/CP 50/2023 e em outras normas legais.

As políticas públicas exercem papel essencial ao tornar a Educação Inclusiva viável, garantindo recursos materiais e humanos em escolas públicas e privadas. Contudo, a inclusão só se concretiza com o engajamento de toda a sociedade – gestores, professores, famílias e estudantes – e com a superação de práticas de exclusão e discriminação.

A inclusão não depende somente da proteção no Plano Normativo e das políticas públicas; são necessários o comprometimento e o engajamento de toda a sociedade – gestores, educadores, familiares, estudantes em geral e estudantes incluídos. É imprescindível romper os paradigmas que mantêm a exclusão, a indiferença e a discriminação. Sem isso, a escola inclusiva permanecerá apenas no plano das intenções e de pequenas ações.

No caminho percorrido da pesquisa, em especial quando apresentamos os índices do censo escolar, foi possível perceber o aumento considerável de matrículas de alunos incluídos em classes comuns das escolas regulares, o que comprova que a inclusão está acontecendo. Porém, é preciso que haja uma estrutura eficiente para o ensino dos estudantes da modalidade de educação especial, através da implementação de políticas públicas eficazes que incentivem a formação de professores, a implantação de salas de recursos e o Atendimento Escolar Especializado, bem como de ambientes escolares física e culturalmente acessíveis.

Mesmo havendo reconhecidamente avanços, ainda há muito a ser feito e conquistado na modalidade inclusiva de ensino. Nessa perspectiva, cabe às escolas, como espaços sociais, promover o diálogo, valorizar a diversidade e reconhecer que cada criança aprende de forma singular. Por meio das relações de diálogo, da criação de vínculos e tendo a diversidade como valor, elas devem trabalhar no sentido de romper com a lógica da exclusão e da homogeneização, levando em consideração os

pressupostos de que o processo de aprendizagem de cada criança é singular e de que toda criança é capaz de aprender no seu modo e no seu tempo.

O avanço e o progresso na Educação Especial Inclusiva propiciam que sejam moldados não apenas o futuro dos estudantes, mas também o de uma sociedade que valoriza e celebra a riqueza da diversidade humana em todos os seus aspectos. Como reflete Mantoan (2003), é essencial dar oportunidades a todos: “Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos” (p. 65).

A educação inclusiva constitui elemento central para a promoção da equidade e da justiça social, ao assegurar a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, o direito a um ensino de qualidade. Nesse processo, as políticas públicas desempenham função estratégica ao estabelecer diretrizes e disponibilizar recursos que viabilizam práticas pedagógicas inclusivas, consolidando o compromisso institucional com a diversidade. O crescimento do número de estudantes com autismo matriculados nas escolas brasileiras revela, simultaneamente, avanços na efetivação do direito à educação e a necessidade de ampliar investimentos em formação docente, acessibilidade e serviços de apoio especializado. Dessa forma, a inclusão ultrapassa a dimensão normativa e se afirma como prática indispensável para o fortalecimento de uma sociedade democrática e plural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a Educação Especial no âmbito da Educação Básica.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 234, p. 165-174, 7 dez. 2023.

Censo Escolar — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

Mantoan, M. T. E. (2003). **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** Moderna.

Organização das Nações Unidas. (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

EDUCACIÓN FÍSICA COMO GARANTÍA DE DERECHOS: UNA PROPUESTA ACTIVA CONTRA EL BULLYING ESCOLAR

Jose Luis Solas-Martínez^{17,5,6,7}

Manuel J de la Torre Cruz^{18,5,6}

Alberto Ruiz-Ariza^{19,5,6,7}

Alba Rusillo Magdaleno^{20,5,6,7}

Eixo Temático: Direito Educativo em Contextos Escolares

Resumo

Este capítulo explora el papel de la actividad física y la educación física como herramientas clave en la prevención del bullying escolar y en la promoción del derecho a una educación segura, inclusiva y de calidad. Se abordan los beneficios psicosociales de la práctica física, especialmente en el fortalecimiento de la autoestima, la empatía, la cooperación y el sentido de pertenencia del alumnado. Se resalta la importancia del rol docente en la creación de ambientes de aprendizaje motivadores, no competitivos y emocionalmente seguros. Además, se presenta una propuesta pedagógica estructurada en sesiones prácticas, que combina juegos cooperativos, dinámicas grupales y actividades reflexivas orientadas a transformar las relaciones interpersonales en el aula. A través de esta intervención, la educación física se consolida como un espacio privilegiado para fomentar la convivencia escolar, prevenir la violencia entre iguales y garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación desde un enfoque integral y transformador.

Palavras-chave: Actividad física; bullying; derecho educativo.

Introducción

Según Olweus (1994), el bullying puede definirse como una conducta violenta, persistente e intencional que se ejerce en un contexto de desequilibrio de poder, impidiendo que la víctima pueda defenderse eficazmente. Posteriores investigaciones, como las de Smith y Brain (2000), enriquecieron esta definición al integrar factores culturales y psicosociales, mientras que Volk et al. (2014) propusieron un enfoque más amplio que considera el desarrollo evolutivo del individuo y su entorno social. En los

¹⁷ Doctor. Profesor, Universidad de Jaén. jsolas@ujaen.es

¹⁸ Doctor. Profesor Titular, Universidad de Jaén. majrecruz@ujaen.es

¹⁹ Doctor. Profesor Titular, Universidad de Jaén. arariza@ujaen.es

²⁰ Doctora. Investigadora en el Instituto de Transferencia e Investigación (ITEI). Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Alba.rusillomagdaleno@unir.net

⁵ Red Internacional de Derecho Educativo (RIIDE Jaén)

⁶ Red Iberoamericana de Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física (RIIDCAF)

⁷ Asociación Científica Internacional sobre Investigación en Actividad Física, Salud y Aprendizaje (ACIAFSA)

últimos años, con la proliferación de las tecnologías digitales, ha emergido una forma de acoso más compleja: el cyberbullying. Su impacto se ve amplificado por su capacidad para mantenerse en el tiempo, su anonimato y su amplia difusión. Lejos de reemplazar al acoso tradicional, lo complementa y lo intensifica, creando una red de agresiones que se extiende más allá del aula (Kowalski et al., 2014).

Los estudios especializados distinguen múltiples formas de acoso escolar, como el físico, verbal, social, psicológico y digital, cada una con características particulares que condicionan su detección y tratamiento (Kennedy, 2020). Si bien el bullying físico es más evidente, las agresiones verbales y relacionales suelen pasar inadvertidas, generando un daño igual de profundo. Investigaciones recientes destacan que el hostigamiento psicológico y cibernético provoca efectos emocionales duraderos, entre ellos ansiedad, depresión, aislamiento social e incluso pensamientos suicidas (Espelage & Hong, 2017).

Las consecuencias del acoso son persistentes a lo largo de todas las etapas educativas (Goodboy et al., 2016; Young-Jones et al., 2015). Por tanto, es necesario afrontar la problemática del bullying desde un enfoque preventivo a integral.

En este contexto, la escuela no debe limitarse a prevenir la violencia, sino que ha de asumir un papel activo como promotora de los derechos fundamentales del alumnado. Tanto la Convención sobre los Derechos del Niño como la legislación educativa española establecen con claridad la responsabilidad de los Estados y las instituciones escolares de asegurar un entorno educativo libre de acoso. Diversas investigaciones han demostrado que incluir la educación en derechos humanos dentro del currículo escolar, y traducirla en acciones pedagógicas tangibles, contribuye significativamente a reducir las conductas de bullying y a fortalecer la convivencia en las aulas (Damasceno et al., 2021; Nugraha et al., 2025).

En este contexto, la educación física (EF) emerge como un espacio privilegiado para la prevención del acoso escolar. A diferencia de otras asignaturas, la EF permite observar en tiempo real interacciones sociales espontáneas, identificar conductas de exclusión o liderazgo, y promover valores como la cooperación, el respeto y la empatía a través del movimiento. Programas como PREBULLPE han demostrado su eficacia en la reducción de conductas agresivas mediante dinámicas cooperativas (Benítez-Sillero et al., 2021).

Asimismo, la actividad física estructurada contribuye a mejorar el autoconcepto físico y social de los estudiantes, especialmente de aquellos que han sido víctimas de

acoso, actuando como factor protector frente a nuevas formas de victimización (Motta et al., 2024). El rol del docente de EF resulta fundamental en este proceso, ya que tiene la capacidad de diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos, con climas motivacionales orientados a la tarea y no a la competencia, promoviendo la participación equitativa y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales (Flores-Piñero et al., 2024; Pons et al., 2023).

En suma, el abordaje del bullying escolar requiere una mirada intersectorial e interdisciplinaria, donde el ámbito educativo asuma un rol proactivo en la transformación de las dinámicas que perpetúan la violencia. La educación física, por sus características pedagógicas y sociales, ofrece una oportunidad concreta para generar entornos protectores, construir vínculos saludables y contribuir a la consolidación de una cultura de paz y respeto en las escuelas.

Fundamentación Teórica

1. El rol de la actividad física en la prevención y abordaje del bullying escolar

La actividad física (AF) representa una herramienta clave en el contexto escolar no solo por sus beneficios físicos, sino por su enorme potencial en el desarrollo socioemocional y la construcción de una cultura de bienestar (Berrios-Aguayo et al., 2022). Numerosos estudios han demostrado que los entornos que fomentan la participación activa, la cooperación y la regulación emocional a través del movimiento contribuyen significativamente a la prevención del acoso escolar (Benítez-Sillero et al., 2021).

El papel de la actividad física en la prevención del bullying debe entenderse desde una visión holística, que incluya la educación física curricular, el deporte escolar y la práctica extraescolar como espacios donde se construyen normas de convivencia, se ensayan roles sociales, y se cultivan habilidades que dificultan la aparición y consolidación de conductas agresivas (Rusillo-Magdaleno et al., 2024).

1.1. Beneficios psicosociales de la actividad física en el contexto escolar

La práctica regular de actividad física tiene un profundo impacto en dimensiones claves para prevenir y abordar el acoso escolar:

a) Regulación emocional, reducción de conductas agresivas, mejora del autoconcepto y autoestima y fortalecimiento de la empatía y la cooperación

Estudios recientes han vinculado la actividad física con una mayor capacidad para gestionar emociones negativas, como la ira, la frustración y la ansiedad, que suelen estar presentes en estudiantes con conductas agresivas o víctimas de acoso (Zhang & Deng, 2024).

Las víctimas de bullying suelen presentar un autoconcepto negativo, lo que a su vez refuerza su aislamiento (Galán-Arroyo et al., 2023). Por lo tanto, el autoconcepto físico y social y la autoestima mejoran con la participación continuada en actividades físicas estructuradas (Kim & Ahn, 2021), lo que actúa como factor protector frente a la victimización. Esto puede ocurrir debido a que la actividad física proporciona un medio para reconocerse capaz, mejorar la autoimagen y favorecer la inclusión social (Motta et al., 2024). Concretamente aquellas actividades que promueven la colaboración, como los juegos cooperativos, el trabajo en equipo o las dinámicas de resolución de conflictos, tienen un efecto positivo en el desarrollo de la empatía, una competencia clave para reducir los roles de agresor y espectador pasivo (Bae & Kim, 2020).

1.2. La educación física como espacio privilegiado de prevención

La asignatura de educación física (EF) es un entorno particularmente propicio para la prevención del bullying, ya que combina movimiento, interacción grupal, normas sociales y emociones (Rico-González et al., 2025). A diferencia de otras asignaturas, la EF permite observar de forma directa comportamientos de exclusión, liderazgo, conflicto o cooperación en tiempo real (Rico-González et al., 2025).

a) El rol del docente de educación física

El profesor de EF es un agente educativo clave en la detección y abordaje del bullying. La literatura destaca que los docentes de EF están en una posición privilegiada para observar relaciones sociales informales y dinámicas de grupo que no se ven en el aula tradicional, permitiendo intervenir precozmente (Burton, 2018).

El enfoque pedagógico y la actitud del docente son variables críticas: la EF puede convertirse en un espacio de inclusión y respeto, debido al esfuerzo y la cooperación del docente, ya que se favorece la motivación intrínseca, fortalece la autoestima y reduce las dinámicas de exclusión (Flores-Piñero et al., 2024; Pons-Ramis et al., 2023).

b) Diseño de tareas clima motivacional y normas de grupo

Diversas intervenciones han demostrado que el aprendizaje cooperativo en EF favorece la integración de estudiantes con menor competencia motriz o social, reduciendo el riesgo de aislamiento o burla (Aguilar-Herrero et al., 2021; Wenos et al., 2014). Por

ejemplo, programas como PREBULLPE, basados en práctica de actividad física colaborativa, en España han sido efectivos para mejorar comportamientos de acoso, reducción de síntomas depresivos asociados y fortalecimiento de relaciones sociales (Benítez-Sillero et al., 2021).

Estas actividades colaborativas pueden dar como resultado un clima de clase, orientado a la mejora del ambiente motivacional, a la mejora personal y no a la comparación entre iguales reduce la aparición de conductas agresivas (Armi et al., 2024). Por tanto, se concluye que las prácticas docentes que refuerzan la competencia percibida, el respeto mutuo y la participación activa disminuyen los conflictos y aumentan la cohesión grupal (Silverman & McIntyre, 2024).

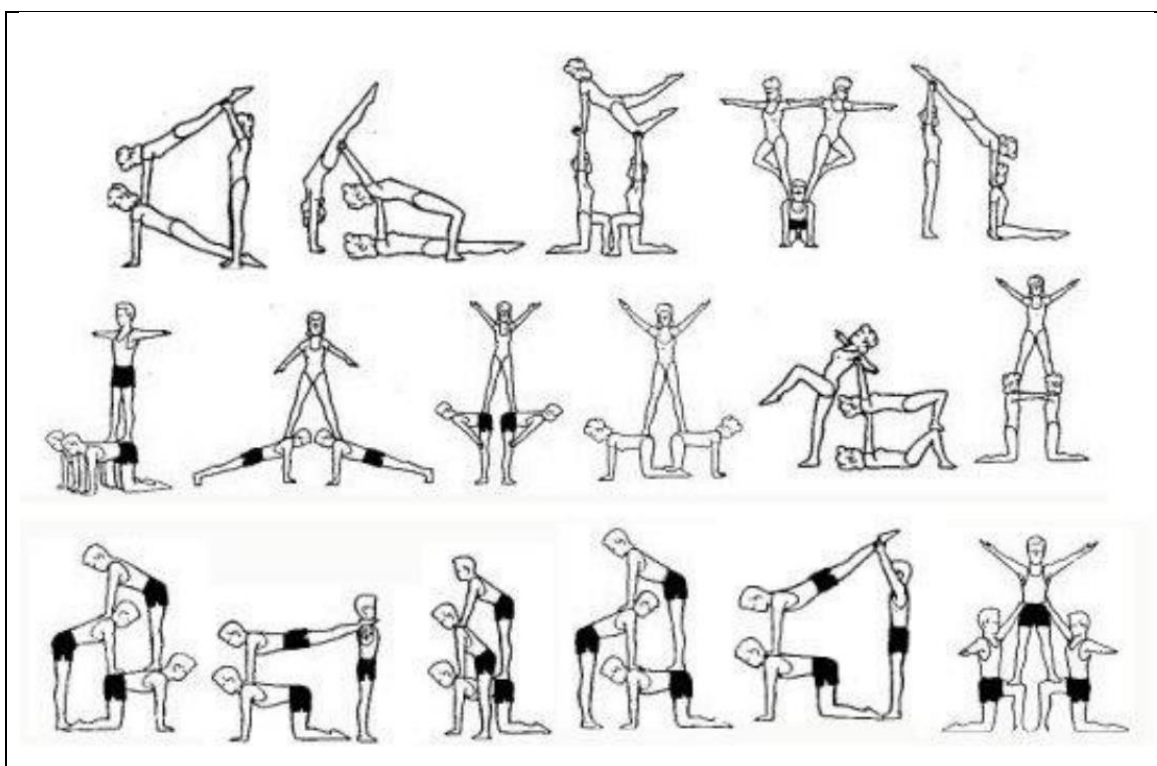
2.Propuesta práctica

<i>Jugamos Todos: Programa Cooperativo de Inclusión y Convivencia en Educación Física”</i>	
Objetivos del programa:	Prevenir conductas de bullying (físico, verbal, relacional y cibernético) a través de la educación física. Promover habilidades sociales como empatía, respeto, cooperación y resolución de conflictos. Trabajar clima motivacional positivo, inclusivo y no competitivo. Visibilizar y transformar los roles de agresor, víctima y observador. Reforzar la autoestima, el autoconcepto físico y el sentido de pertenencia al grupo-clase.
Duración y estructura	Duración: 6 semanas (1 clases por semana de 45 minutos). Formato: sesiones de educación física que combinan <i>juegos cooperativos, dinámicas</i>

	<i>reflexivas y actividades de cierre emocional.</i>
Metodología:	Enfoque cooperativo (no competitivo). Promoción del clima motivacional de tarea. Participación activa del profesorado como facilitador del cambio social. Dinámicas de grupo, role-playing, reflexión grupal y observación activa.
SESIÓN 1 – “Empezamos en Igualdad”	
Objetivo:	Romper barreras sociales, conocerse mejor y establecer normas comunes de convivencia y respeto.
Actividades	
Construcción de normas	Se dividen los estudiantes en subgrupos, y escriben 3 normas de convivencia y respeto que consideran importantes. Se consensuan entre todos y se escriben en una cartulina visible para toda la propuesta práctica.
Telaraña de nombres	Todos los estudiantes forman un círculo. Con un ovillo de lana, quien inicia dice su nombre y lanza el ovillo a otra persona diciendo su nombre también. Se repite hasta formar una “telaraña” de hilo. Luego se desenreda, repitiendo el orden inverso.
SESIÓN 2 – “Cooperar es ganar”	
Objetivo:	Iniciar experiencias de cooperación, observar dinámicas de liderazgo y exclusión.

Actividades	
El tren cooperativo	El alumnado elige una pareja. Uno se coloca detrás del otro, tomándolo por los hombros. La persona que va delante tiene los ojos cerrados, la persona de detrás guía sin hablar mediante palmadas en los hombros (palmada hombro derecho - giro derecho, palmada hombro izquierdo – giro izquierdo, palmada en medio - hacia delante). A los 30 segundos, cambian de roles. Luego, el tren puede hacerse con más personas.
Carrera de relevos en equipo atado	Se realizan equipos de 5 participantes con los tobillos atados entre sí. Deben recorrer un circuito de obstáculos. No gana el más rápido sino el más coordinado.
Transportar la pelota sin manos	Se realizan equipos de 4 niños y niñas. Entre todos deben transportar una pelota (puede ser de goma espuma, una esponja grande o balón blando) de un punto a otro sin usar las manos. Se puede sostener entre las frentes, en las espaldas, entre codos, etc. Si se cae, vuelven al inicio. Se cambia de posición tras cada intento.
El espejo	Por parejas, se colocan frente a frente. Uno realiza movimientos lentos (brazos, piernas, giros) y el otro lo imita como si fuera su reflejo. Luego cambian los roles.
SESIÓN 3	
Objetivo	Desarrollar el apoyo mutuo, empatía, coordinación y comunicación.

El puente humano	En grupos, deben cruzar el gimnasio con 6 aros que representan "islas". No pueden tocar el suelo. Deben pensar una estrategia entre todos para poder pasar de un lado a otro usando solo los aros proporcionados.
Construyamos juntos	Cada grupo debe construir una figura geométrica que indique el docente, por ejemplo, cuadrado, triángulo, círculo, usando su cuerpo.
Paso del río	Dos estudiantes cargan una colchoneta (como si fuera una balsa) y trasladan a un tercero sin que toque el suelo.
Dibujo invisible	Por parejas, uno dibuja con el dedo en la espalda del otro algo sencillo. El otro debe adivinar.
SESIÓN 4	
Objetivo	Fortalecer la confianza y el respeto físico entre compañeros.
Simón cooperativo	Un estudiante dice una acción, previamente con las dos palabras "Simón dice", si no dice esas palabras los estudiantes no deben realizar la acción propuesta.
Acroport	El alumnado se dispondrá en pequeños grupos e irá realizando las diferentes figuras de acroport.



Respiración guiada	Todos sentados, con una pelotita en el abdomen, hacen respiraciones profundas mirando cómo sube y baja la pelota
SESIÓN 5	
Objetivo	Reconocer emociones propias y ajenas, trabajar el lenguaje corporal
Estatuas emocionales	Todo el alumnado camina con música. Cuando la música se para, deben congelarse mostrando una emoción con el cuerpo (alegría, miedo, tristeza).
Represento una historia	El docente da a los estudiantes tarjetas con diferentes situaciones que pueden ocurrir dentro del aula. Por ejemplo, situaciones de acoso. Por grupos, deben representarlas y cambiar el final.
Mímica cooperativa	Por parejas, uno representa una emoción o situación. Los otros deben adivinar e imitarle.

Rueda emocional	En círculo, eligen una tarjeta con una cara emocional y cuentan una vez que se sintieron así
SESIÓN 6	
Objetivo	Trabajar la inclusión, compañerismo y liderazgo compartido.
Quemado cooperativo	Se forman dos equipos con un número similar de jugadores. Se divide un campo rectangular por la mitad, con cada equipo en su respectiva cancha. Si un jugador es golpeado por la pelota lanzada por el equipo contrario y esta no cae al suelo antes, queda "quemado" o eliminado y se dirige a una zona exterior. Si un compañero de su equipo sale de su zona sin que la pelota le de y toca al compañero quemado, lo salva y vuelve al juego.
En equipos	El alumnado va por el espacio caminando, mientras que en el suelo hay aros. Cuando el docente diga un número deben entrar ese número de estudiantes dentro del mismo aro sin que nadie se quede fuera.
Construyo mi puzle	Cada equipo debe construir un puzle en el otro extremo del gimnasio. Para conseguir las piezas, solo un niño puede correr a la vez. Todos los estudiantes tienen que ir al menos a por una pieza. Cada equipo tendrá un puzle con una palabra (compañerismo, acoso, burla, solidaridad...), que deben explicar qué significa.

Actividad final	Los estudiantes se sientan en círculo y dicen una característica positiva de alguna de las personas que está en ese círculo. Entre todos, sin saber a quien va dirigida se tiene que llegar a un consenso para ver a quien se la dedican.

3. Agradecimientos

Se agradece, por parte de los los autores incluidos en el Proyecto de Innovación Docente titulado: “Si breve, sonoro y en movimiento, dos veces bueno. Elaboración de infografías y material audiovisual para alumnado y familias destinado al fomento del cumplimiento de las recomendaciones canadienses de movimiento durante 24 horas”, con el código PID2024_014, la financiación del programa de la Universidad de Jaén: “Plan de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén” (PIMED-UJA 2024). Así cómo a todo el alumnado y profesorado involucrado en el mismo.

PHYSICAL EDUCATION AS A GUARANTEE OF RIGHTS: AN ACTIVE PROPOSAL AGAINST SCHOOL BULLYING

Abstract ou Resumen

This chapter explores the role of physical activity and physical education as key tools in preventing school bullying and promoting the right to a safe, inclusive, and quality education. It addresses the psychosocial benefits of physical activity, especially in strengthening students' self-esteem, empathy, cooperation, and sense of belonging. It highlights the importance of the teacher's role in creating motivating, non-competitive, and emotionally safe learning environments. In addition, it presents a pedagogical proposal structured in practical sessions, combining cooperative games, group dynamics, and reflective activities aimed at transforming interpersonal relationships in the classroom. Through this intervention, physical education is consolidated as a privileged space for promoting school coexistence, preventing peer violence, and guaranteeing the full exercise of the right to education from a comprehensive and transformative approach.

Keywords ou Palabras Clave: physical activity; bullying; educational rights.

Referências

- AGUILAR HERRERO, M. D.; GARCÍA-FERNÁNDEZ, C.; GIL DEL PINO, C. **Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria.***Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, v. 41, p. 492–501, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>.
- BAE, B. C.; KIM, H. J. **A Cooperative Storytelling Card Game for Conflict Resolution and Empathy.** In: *International Conference on Human-Computer Interaction*. Cham: Springer International Publishing, 2020. p. 375–384. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-50164-8_27.
- BENÍTEZ-SILLERO, J. D. D.; CORREDOR-CORREDOR, D.; CÓRDOBA-ALCAIDE, F.; CALMAESTRA, J. **Intervention programme to prevent bullying in adolescents in physical education classes (PREBULLPE): a quasi-experimental study.***Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 26, n. 1, p. 36–50, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1799968>.
- BERRIOS-AGUAYO, B.; LATORRE-ROMÁN, P. Á.; SALAS-SÁNCHEZ, J.; PANTOJA-VALLEJO, A. **Physical activity and fitness on executive functions and academic performance in children: A systematic review.***Cultura, Ciencia y Deporte*, v. 17, n. 51, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1699>.
- BURTON, D. **Teach Now! Physical Education: Becoming a Great PE Teacher.** London: Routledge, 2018.
- DAMASCENO, C. H. D. S. C.; AJAME, I. V. R.; DOS SANTOS CESÁRIO, L. R.; GOMES, S. B.; MONTEIRO, B. G. D. S. M. **Educação em Direitos Humanos: a conscientização de direitos como prevenção ao bullying nas escolas.***Humanas Sociais & Aplicadas*, v. 11, n. 32, p. 47–48, 2021.
- ESPELAGE, D. L.; HONG, J. S. **Cyberbullying prevention and intervention efforts: current knowledge and future directions.***The Canadian Journal of Psychiatry*, v. 62, n. 6, p. 374–380, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0706743716684793>.
- FLORES-PIÑERO, M. D. C.; VALDIVIA-MORAL, P.; RAMOS-MONDEJAR, L.; GONZÁLEZ-HERNÁNDEZ, J. **Motivational climate, physical self-concept, and social relationships in adolescents in physical education classes: A systematic review.***Education Sciences*, v. 14, n. 2, p. 199, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14020199>.
- GALÁN-ARROYO, C.; GÓMEZ-PANIAGUA, S.; CONTRERAS-BARRAZA, N.; ADSUAR, J. C.; OLIVARES, P. R.; ROJO-RAMOS, J. **Bullying and self-concept, factors affecting the mental health of school adolescents.***Healthcare*, v. 11, n. 15, p. 2214, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/healthcare11152214>.
- GOODBOY, A. K.; MARTIN, M. M.; GOLDMAN, Z. W. **Students' experiences of bullying in high school and their adjustment and motivation during the first semester of college.***Western Journal of Communication*, v. 80, n. 1, p. 60–78, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10570314.2015.1078494>.

KENNEDY, R. S. **A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical.***Aggression and Violent Behavior*, v. 55, p. 101485, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101485>.

KIM, I.; AHN, J. **The effect of changes in physical self-concept through participation in exercise on changes in self-esteem and mental well-being.***International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 18, n. 10, p. 5224, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18105224>.

KOWALSKI, R. M.; GIUMETTI, G. W.; SCHROEDER, A. N.; LATTANNER, M. R. **Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth.***Psychological Bulletin*, v. 140, n. 4, p. 1073, 2014. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0035618>.

MOTTA, F. A.; SCHEINSOHN, C.; GARAIGORDOBIL, M.; FREIBERG-HOFFMANN, A. **Estudio bibliométrico de variables potencialmente beneficiosas y/o perjudiciales para la vida académica y personal de estudiantes de distintos niveles educativos.***Psocial*, v. 10, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.62174/psocial.9965>.

NUGRAHA, A. B.; KUSDARINI, E.; PUTRA, B. A. S. **Integrating Human Rights Education to Combat Bullying in Schools: A Cross-Cultural Study.***Dinasti International Journal of Education Management & Social Science*, v. 6, n. 2, 2024.

OLWEUS, D. **Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program.***Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 35, n. 7, p. 1171–1190, 1994.

PONS, J. et al. **Physical education motivational climate, achievement goals, and intrinsic motivation of students: a multilevel approach.***International Journal of Sport and Exercise Psychology*, p. 1–16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/1612197X.2023.2224841>.

RICO-GONZÁLEZ, M.; MARTÍNEZ-MERINO, N.; ARDIGÒ, L. P.; SMALAND GOTH, U. **Using physical education interventions to prevent bullying at school: A systematic review.***Journal of Research in Childhood Education*, v. 39, n. 1, p. 128–150, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2369138>.

RUSILLO-MAGDALENO, A.; MORAL-GARCÍA, J. E.; BRANDÃO-LOUREIRO, V.; MARTÍNEZ-LÓPEZ, E. J. **Influence and relationship of physical activity before, during and after the school day on bullying and cyberbullying in young people: A systematic review.***Education Sciences*, v. 14, n. 10, p. 1094, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14101094>.

SILVERMAN, Y.; MCINTYRE, S. **Cultivating social cohesion through conflict transformation in educational environments.** In: *Proceedings of the H-Net Teaching Conference*, v. 2, p. 9–18, maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.33823/phtc.v2i1.254>.

SMITH, P. K.; BRAIN, P. **Bullying in schools: Lessons from two decades of research.***Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for*

Research on Aggression, v. 26, n. 1, p. 1–9, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7).

VOLK, A. A.; DANE, A. V.; MARINI, Z. A. **What is bullying? A theoretical redefinition.***Developmental Review*, v. 34, n. 4, p. 327–343, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>.

WENOS, J.; TRICK, T.; WILLIAMS, J. A. **Creating socially fit heroes and reducing the incidence of bullying in elementary physical education.***Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, v. 85, n. 7, p. 36–41, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.937020>.

YOUNG-JONES, A.; FURSA, S.; BYRKET, J. S.; SLY, J. S. **Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic motivation in higher education.***Social Psychology of Education*, v. 18, n. 1, p. 185–200, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9287-1>.

ZHANG, Q.; DENG, W. **Relationship between physical exercise, bullying, and being bullied among junior high school students: the multiple mediating effects of emotional management and interpersonal relationship distress.***BMC Public Health*, v. 24, n. 1, p. 2503, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20012-y>.

Eje Temático 1: Derecho Educativo en contextos escolares.

Resumen

La educación es sin duda, un pilar determinante en el desarrollo profesional y mejora del nivel de vida de las personas, se clasifica en educación informal, no formal y formal, en esta última se ubica el trabajo que presento, en virtud de que la educación financiera es fundamental para el desarrollo individual y colectivo, por lo que debe incorporarse en todas las escuelas de nuestro país para disminuir los problemas económicos que laceran la vida de las personas.

La educación financiera es un componente esencial para el desarrollo económico y la inclusión social, especialmente en América Latina, donde las desigualdades en el acceso al conocimiento financiero limitan la participación equitativa en los sistemas económicos. Este trabajo realiza un análisis exhaustivo de la educación financiera como un derecho humano emergente, reconociendo su relevancia en la educación superior y su impacto en la equidad y la inclusión social. Se reflexiona acerca de las políticas públicas implementadas en distintos países de la región, con énfasis particular en México, así como los programas universitarios existentes y las brechas de conocimiento que persisten entre estudiantes provenientes de diferentes contextos.

Es principalmente en el nivel superior donde se espera que la educación financiera sirva de base para diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan la concreción e instrumentación de políticas en materia no sólo de diseño curricular, es decir, que se incorporen temas de educación financiera en los planes y programas de estudio, sino también que se elaboren políticas públicas para la implementación de estrategias para favorecer la educación financiera en todos los niveles educativos, desde un enfoque inclusivo.

A través de un enfoque analítico y sistemático, se evalúan los retos y oportunidades para integrar la educación financiera en los planes de estudio de la educación superior, considerando factores como la formación docente, la infraestructura educativa, el acceso a tecnologías y la articulación con el sector financiero y organismos internacionales. Se discuten modelos exitosos de inclusión financiera en América Latina, se presentan datos comparativos sobre competencias financieras de estudiantes universitarios y se proponen recomendaciones para fortalecer la educación financiera como un derecho de todas las personas.

Aún cuando existen avances en políticas públicas y programas universitarios, la educación financiera todavía se encuentra subrepresentada en la educación superior. Consolidarla como un derecho humano implica no solo garantizar la disponibilidad de cursos, sino también asegurar la calidad educativa, la equidad de acceso y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Este análisis busca aportar un marco teórico y práctico que permita a las universidades y a los responsables de la política educativa diseñar estrategias más inclusivas y efectivas.

Palabras clave: educación financiera (EF), inclusión, derechos humanos, educación superior.

Introducción

La educación es inherente al ser humano, cuando nacemos ya existe una forma de educación que moldea nuestro desarrollo personal, social, educativo, es decir, que existen formas, modelos, estrategias y tipos de educación que le da sentido a nuestro quehacer en la vida cotidiana, nuestros padres van reproduciendo formas y tipos de educación de generación en

²¹ Licenciado en Finanzas. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey. juliangoca7@gmail.com

generación.

En el ámbito de la educación informal, se reconoce la influencia de la educación de los padres hacia los hijos, es decir, que se transfiere conocimientos, comportamientos y prácticas individuales y colectivas así como valores morales en el entorno familiar, además de que este tipo de educación también se aprende en la calle, en los medios masivos de comunicación, y en los espacios culturales donde la persona se desarrolla, por ello todo lo que nos rodea transmite una forma de educación que adquirimos muchas veces sin una intencionalidad, pero que moldea nuestra forma de ser y pensar.

En el ámbito de la educación no formal, se entiende que es otra forma de enseñanza-aprendizaje que se adquiere mediante cursos, talleres, si bien puede estar sistematizada, no es de carácter obligatorio, sino que puede ser complementaria a la educación formal, o bien ser una opción de formación para el desarrollo de competencias básicas, aprender manualidades, arte, música, electrónica, cursos de informática, etc, pero que no se constituyen en grados académicos como tal.

En el ámbito de la educación formal, se entiende que es una forma de educación estipulada como obligatoria en nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo tercero. Se caracteriza por estar debidamente organizada, sistematizada y diseñada de manera gradual para que las personas estudiantes avancen en sus grados y niveles académicos de manera ordenada y de acuerdo a su edad escolar. El nivel básico comprende la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; el nivel medio superior, comprende las escuelas preparatorias, y todos los subsistemas desarrollados, por ejemplo Conalep, Cetis, Cebetis, Cecytech, entre otros, mientras que el nivel superior comprende a las universidades, las escuelas normales (formadora de maestros) y los Tecnológicos.

En el modelo de educación formal, la escuela puede ser pública o privada, en este último se encuentran universidades como la UVM (Universidad del Valle de México), la UVG (Universidad Valle del Grijalva), Universidad del Sur, Tecnológico de Monterrey, entre otras.

El sistema y modelo educativo del Tecnológico de Monterrey destaca entre las universidades privadas por su alto nivel de competencia, lo que la coloca en los mejores niveles en el ranking de universidades, cabe mencionar que su modelo de enseñanza-aprendizaje no sólo es teórico sino también práctico, los estudiantes tienen mayores posibilidades de incorporación al campo laboral una vez que concluyen sus estudios universitarios, hay mayor vinculación con el sector productivo y sus egresados son socialmente bien valorados por los empleadores, en esta institución la educación financiera es parte de la formación profesional durante toda la etapa universitaria, sin embargo, se requiere para su ingreso a este tipo de institución, solvencia económica, debido a los altos costos de las colegiaturas, por lo tanto la relación economía y educación están íntimamente relacionados.

La educación financiera no debe ser un modelo para las elites, debe ser sociabilizada a todas las

instituciones de educación superior para aprovechar más y mejor los recursos humanos, materiales y financieros, además de favorecer el crecimiento económico de los distintos sectores de la sociedad.

En los últimos años, se ha evidenciado una correlación creciente entre la participación cívica de los jóvenes y la concienciación informada sobre los antecedentes históricos de los hechos socioeconómicos. Paralelamente, la escalada exponencial en el costo de elementos vitales como la vivienda, la movilidad y los alimentos ha generado una escasez de recursos que restringe severamente la movilidad ascendente entre los estratos socioeconómicos (bajo, medio y alto). Esta restricción posee una relación directa con la calidad de la educación financiera que la sociedad recibe a una edad temprana y, consecuentemente, con la formación de criterios sólidos para la gestión eficaz de los recursos monetarios.

La educación financiera ha emergido como una herramienta clave para fortalecer la participación económica, promover la inclusión social y reducir las desigualdades en América Latina. Los ciudadanos con conocimientos financieros limitados enfrentan mayores dificultades para gestionar sus recursos, acceder a crédito, ahorrar e invertir de manera responsable, lo que impacta directamente en su bienestar económico y en el desarrollo de la región (OCDE, 2023). La inversión y retribución económica debe ser una forma de vida que debe enseñarse en las escuelas de todos los niveles educativos, con metodologías adecuadas a cada nivel, debido a que la carencia de estos conocimientos impide que las familias en general puedan solventar sus necesidades básicas y además tener la garantía de vivir con calidad, asumir estilos de vida más productivos, mejora en el ingreso económico familiar, y por ende la posibilidad de que los hijos adquieran educación de calidad en instituciones de alto prestigio, donde puedan formarse de manera teórica y práctica, adquieran competencias profesionales integrales, incorporación rápida al empleo digno y bien remunerado, así como el reconocimiento social esperado.

En México, la implementación de programas de educación financiera promovidos por la CONDUSEF y la Secretaría de Educación Pública ha mejorado la alfabetización financiera de ciertos sectores de la población. Sin embargo, persisten brechas significativas, especialmente en el ámbito universitario, donde muchos estudiantes carecen de competencias para tomar decisiones económicas informadas (SEP, 2024).

La inclusión educativa, es un derecho humano, un derecho para que todas las personas tengan acceso a la educación, pero no se trata sólo del acceso sino también de alcanzar los mejores niveles educativos con calidad, eficiencia, eficacia, compromiso y responsabilidad social, por ello, no se debe considerar que se ha cumplido con un derecho humano sólo por permitir el ingreso a la educación superior, se debe garantizar que se ingrese a una institución que brinda calidad, mecanismos de protección, actualización permanente, vinculación real con el sector productivo y con el campo laboral.

Este trabajo comprende un enfoque analítico, sistemático y comparativo, al analizar la educación financiera como un derecho emergente y un instrumento de inclusión en la educación superior. Analizar el componente de la calidad en la educación implica pasar del discurso a la práctica concreta que transforme la realidad de las y los estudiantes al generarles espacios

inclusivos para lograr la movilidad social de manera ascendente. Se revisan marcos legales, políticas públicas y modelos educativos en distintos países, con énfasis en México, para identificar brechas, retos y oportunidades que permitan identificar las fortalezas y debilidades en el sistema educativo actual.

Además, se analiza el papel de las universidades en la formación de competencias financieras, la integración de tecnologías educativas, la capacitación docente y la articulación con organismos internacionales y el sector financiero. No sólo las universidades de élite deben formar en el ámbito de la educación financiera, ésto debe ser un objetivo insoslayable en los programas de estudio y un eje transversal en todas las profesiones. La introducción de la educación financiera en la educación superior no solo fortalece el capital humano, sino que contribuye al desarrollo sostenible y a la equidad social, permitiendo a los estudiantes participar de manera más activa y consciente en la economía familiar, empresarial y sobretodo social.

Objetivo General: Analizar y determinar el alcance y la correcta interpretación legal del concepto de calidad de la educación financiera, fundamentado en un enfoque de derechos humanos y el principio de inclusión socioeconómica, además de considerar la formación y la preparación para el empleo desde una perspectiva incluyente.

Desarrollo

Educación financiera como derecho y política pública

La educación financiera como derecho implica que todos los ciudadanos tengan acceso equitativo a conocimientos y herramientas para tomar decisiones económicas informadas, esto debe formar parte de las asignaturas del programa académico del alumnado desde una temprana edad, sin embargo, en licenciatura esto tiene mayor impacto dado que como ciudadano reconocido por el Estado y como adulto, tiene la capacidad de tomar acciones que generen un impacto importante sobre la economía de un país. UNESCO (2024) señala que la alfabetización financiera es parte del derecho a la educación integral, permitiendo la participación activa en la sociedad y en la economía.

Al respecto, Lusardi y Mitchell (2014) destacan que la educación financiera debe garantizar competencias críticas, capacidad de análisis y habilidades para aplicar conocimientos en la vida diaria. Por lo tanto, la política pública debe asegurar no solo la oferta educativa, sino también la calidad de la enseñanza, su pertinencia y el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el impacto del conocimiento financiero en las decisiones económicas personales y en el bienestar general son aspectos importantes a considerar en todo proceso educativo. Por otro lado, es necesario reconocer que una mayor alfabetización financiera mejora la planificación del retiro, el ahorro, la gestión del crédito y la inversión, mientras que su ausencia incrementa la vulnerabilidad económica, es decir, que si se implementa la educación financiera, se prepara a los ciudadanos para que en el futuro no sufran las consecuencias y los previene de una crisis en la edad adulta, que es cuando la persona es más vulnerable.

Inclusión financiera y desigualdad educativa

Las desigualdades educativas han existido históricamente, en el pasado las mujeres no tenían derecho a estudiar, únicamente los hombres, hoy la igualdad sustantiva permite que todas y todos tengan acceso a la educación básica, media y superior, sin embargo, aún existen comunidades donde los usos y costumbres no han favorecido a las mujeres en su intento de continuar con los estudios universitarios, tal es el caso de algunas comunidades indígenas de Chiapas, por ello, es aún más necesaria la inclusión y el acercamiento de las universidades a las zonas indígenas, creando sedes donde ofrezcan licenciaturas afines a las condiciones geográficas de la región, es decir, si es una zona ganadera, sería factible ofertar la carrera de Medicina veterinaria, si es una zona agropecuaria, sería factible ofrecer una licenciatura en agronomía. Si es una zona con graves problemas de analfabetismo, quizás estaría bien ofertar la licenciatura en Pedagogía.

Además de garantizar el acceso a la educación de calidad como derecho humano, también es pertinente que las universidades se vinculen con los empleadores para que no se formen profesionistas que no van a encontrar empleo, sino que sean requeridos en espacios ocupacionales donde puedan generar un ingreso remunerativo digno, con horas de trabajo adecuadas, evitando la explotación laboral, esta estrategia podría desarrollarse desde el servicio social, de manera que éste sea una garantía de que serán contratados inmediatamente de que concluyan la licenciatura.

La inclusión financiera abarca tanto el acceso a servicios financieros como la comprensión de su uso efectivo. Según el Banco Mundial (2022), el 50% de los adultos en América Latina carece de conocimientos financieros básicos. En México, solo el 32% de los jóvenes universitarios comprende conceptos clave como inflación, tasas de interés y ahorro (CONDUSEF, 2024). Sin duda, la comprensión de carácter financiero es difícil de entender si no se ha tenido una formación en este sentido, por ello es insoslayable su incorporación en los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos, ello favorecería la calidad en la enseñanza.

País	Adultos con educación financiera básica (%)	Fuente
México	32	CONDUSEF, 2024
Chile	44	OCDE, 2023
Brasil	38	Banco Mundial, 2022
Argentina	40	CEPAL, 2023
Colombia	35	Banco Mundial, 2022
Perú	37	OCDE, 2023

Estas cifras reflejan la desigualdad educativa que limita la participación equitativa en la economía, generando diferencias entre regiones, instituciones educativas y grupos socioeconómicos. Si se pretende educar con responsabilidad social y desde una perspectiva

incluyente, ésto no debería estar ocurriendo; con esta disparidad educativa, consecuentemente, deviene en la marginación económica de aquellos segmentos de la juventud que no han accedido a una formación financiera de alta calidad. Por ello es necesario implementar mecanismos de formación en educación financiera. La ausencia de competencias en la gestión monetaria y la planificación a largo plazo crea una brecha que limita significativamente las oportunidades de progreso socioeconómico para estos individuos. No deben existir ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda, porque entonces se violentan los derechos humanos y se agrandan las brechas de igualdad de oportunidades. Todas y todos somos iguales ante la ley y merecemos educación de calidad, inclusivas y con miras a garantizar empleo en el mundo del trabajo.

Las deficiencias en la preparación cívico-financiera proyecta un escenario con mayores desafíos para el desarrollo futuro de la nación. Al carecer de las herramientas necesarias para la toma de decisiones económicas informadas, la población joven enfrenta obstáculos crecientes para contribuir plenamente al desarrollo económico del país, lo cual impacta negativamente en la estabilidad social y en la capacidad colectiva para afrontar los retos financieros y de inversión que son cruciales para el crecimiento sostenido. Tanto en el plano individual como en el colectivo se requieren políticas de educación financiera para todas las personas.

La educación superior y el papel de las universidades

La enseñanza en el nivel superior debe contemplar asignaturas basadas en la educación financiera, pero no sólo para unos cuantos, sino para toda la comunidad universitaria, debido a que es un tema relevante, actual, necesario y que además promueve el desarrollo potencial de la economía de las personas y del país.

Las universidades tienen un papel central en la formación de ciudadanos financieramente competentes. Sin embargo, la educación financiera suele ser transversal, sin obligatoriedad ni seguimiento sistemático (OCDE, 2023). Esto limita la adquisición de competencias prácticas y reduce la efectividad de los programas educativos.

Tipo de universidad	Porcentaje que incluye educación financiera (%)
Públicas	18
Privadas	31
Regionales	12

El fortalecimiento de la Educación Financiera (EF) en la Educación Superior debe ser un derecho de inclusión garantizado por políticas internas universitarias obligatorias. No basta con enseñar los aspectos básicos de la economía, conocer las crisis que afectan al país y a los

ciudadanos, también se deben aprender estrategias para transformar la economía, dinamizarlas, tanto a nivel micro como a nivel macro. Es esencial que la EF se integre como una competencia transversal de egreso, más allá de una única asignatura. Para ello, se requiere capacitación docente especializada que dote a los profesores de todas las áreas de metodologías activas, como simulaciones y estudios de caso, esenciales para un aprendizaje práctico. Adicionalmente, la universidad debe establecer una colaboración estratégica con el sector financiero para garantizar la pertinencia real de los contenidos y de su aplicación práctica.

Retos y perspectivas en América Latina y México

Nuestro país ha pasado por diversas crisis económicas, devaluaciones de su moneda, impacto en el ámbito social, económico y educativo, se han implementado programas para la recuperación de nuestra moneda, y hoy por hoy, México es un país resiliente, con programas y políticas públicas humanistas, de apoyo a los sectores más vulnerables, lo podemos notar mediante los programas sociales de apoyo económico mensual a sectores como: adultos mayores, niñas y niños en edad escolar, adolescentes y jóvenes que estudian reciben una beca mensual, así como madres trabajadoras que están a cargo de su familia.

La implementación efectiva de la Educación Financiera (EF) en la Educación Superior de América Latina y México se enfrenta a desafíos estructurales que limitan su impacto, a pesar de su reconocimiento como herramienta clave para la inclusión.

El principal problema en el desarrollo de programas sociales es la burocratización en el proceso de entrega de los recursos, trámites engorrosos, desconocimiento de los procesos administrativos y el tiempo que tarda entre el registro a esos programas hasta la fecha en que son entregados los apoyos económicos, lo que termina por generar incertidumbre en la población beneficiada.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que renovarse mediante nuevas estrategias didácticas, nuevos contenidos curriculares, nuevas asignaturas o unidades de competencias, nuevas formas de vinculación con el sector productivo, implementación de plataformas educativas para eficientar el proceso educativo, reconocimientos de la inteligencia artificial en

la educación, pero sobretudo una fuerte atención a la educación financiera como derecho humano que favorezca la mejora continua de estudiantes y profesores universitarios.

Conclusiones

La educación financiera es crucial para la inclusión social, el desarrollo económico y la equidad en América Latina y México. Aunque existen avances en políticas públicas y programas universitarios, la implementación sigue siendo desigual y limitada, afectando principalmente a estudiantes de regiones menos favorecidas.

Consolidar la educación financiera como un derecho humano requiere:

Se requiere la promulgación de marcos normativos que establezcan la Educación Financiera (EF) como una prioridad nacional y un derecho ciudadano. Estas políticas deben ser integrales (abarcando desde la educación básica hasta la superior) y coherentes (alineando los objetivos del sector educativo, el sector económico y el sector social). La meta es pasar de iniciativas aisladas a un mandato curricular obligatorio que asegure la equidad en el acceso al conocimiento financiero, garantizando que ninguna persona egrese del sistema educativo superior sin estas competencias vitales.

Las competencias integrales que deben promoverse en el aula son: habilidades para trabajar en equipo, actitud propositiva y proactiva, capacidad intelectual aplicada a la resolución de problemas concretos, formación en valores humanos.

D

e

s

a

r

r

o

l

l

a

r

c

u

r

La educación financiera fortalece el capital humano, fomenta la participación consciente en la economía y contribuye al desarrollo sostenible y a la reducción de desigualdades. Este análisis evidencia la necesidad de un compromiso institucional y gubernamental para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a competencias financieras relevantes y aplicables, consolidando así su derecho humano a una educación integral, competitiva, inclusiva y humanista.

Referencias

Banco Mundial. (2022). Financial literacy and inclusion in Latin America. World Bank Publications.

Bilbao, J. M., & Lizarazo, D. A. (2022). Educación financiera y desarrollo sostenible: Un enfoque desde la ciudadanía económica. Editorial Pirámide.

CEPAL. (2023). Educación e inclusión financiera en América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CONDUSEF. (2024). Encuesta Nacional de Capacidades Financieras en México. Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros.

Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios

Financieros (CONDUSEF). (2023). Estrategia Nacional de Educación Financiera (ENEF). Gobierno de México.

Duso Pacheco, L.& Villafuerte, A (2019). Derecho educativo: Reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado. Editorial ISOLMA. Costa Rica.

ENIF. (2021). Encuesta Nacional de Inclusión Financiera. INEGI y CNBV. (México)

García, E. (2020). Educación financiera, inclusión y equidad social en el contexto latinoamericano. En R. Pérez (Ed.), *Desafíos contemporáneos de la educación superior* (pp. 15-30). CLACSO.

Hernández, L., & Soto, M. (2023). El currículo invisible: La necesidad de la educación financiera como transversalidad en la formación profesional. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 14(39), 35-50.

López, A. (2021). De la alfabetización a la inclusión: Reconocimiento de la educación financiera como derecho fundamental. *Cuadernos de Información Económica*, (285), 78-95.

Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.

Martínez, R. (2022). Impacto de las tecnologías educativas en la adquisición de competencias financieras en estudiantes universitarios. *Tecnología y Sociedad*, 10(1), 101-115.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). PISA 2018: Resultados de la Competencia Financiera. OECD Publishing. [<https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.1787/b39d675b-es>](URL de ejemplo si aplica)

Pérez, C. I., & Salas, M. J. (2020). Movilidad social y deuda estudiantil: La falta de educación financiera en el egreso de la educación superior. *Estudios Sociales*, 30(56), e2020-008.

SEP. (2024). Programas de educación financiera en universidades mexicanas. Secretaría de Educación Pública.

UNESCO. (2024). Educación para el desarrollo sostenible y alfabetización financiera. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2021). El Futuro de la Educación: Aprender a Transformar. UNESCO Publishing. [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379435>](URL de ejemplo si aplica)

A ESCOLA É VIDA: O PROFESSOR COMO SUJEITO DE TRANSFORMAÇÃO E GUARDIÃO DO DIREITO EDUCATIVO

Larissa Rigo²²
Luci Mary Duso Pacheco²³

Eixo Temático: Direito Educativo e Contexto Escolar

Resumo

O presente artigo analisa a centralidade da escola e o papel do professor como sujeito de transformação e guardião do direito educativo. Fundamentado em referenciais críticos e emancipatórios da educação — como os de Freire (1996; 1997), Saviani (2008), Libâneo (2012), Arroyo (2011; 2012), Nóvoa (2009; 2017), Arendt (1992) e Tardif (2002) —, discute-se o caráter ético e político da docência e sua relevância na garantia da dignidade humana. O texto propõe uma leitura da escola como espaço vivo, lugar de cultura, diálogo e esperança, onde se concretiza o direito educativo conforme as reflexões de Soria Verdera (2020), López (2018), Téllez (2021) e Pacheco (2022). A análise destaca que a escola é vida porque nela pulsa a humanidade, e o professor, em sua ação ética e política, constitui-se como guardião do sentido civilizatório da educação.

Palavras-chave: Educação; Direito educativo; Professor; Escola pública; Transformação social.

Introdução

Pensar a escola como vida é mais do que reconhecer sua importância institucional; é compreender sua dimensão humana, afetiva e transformadora. Em meio a tempos marcados por crises éticas, desigualdades e incertezas, reafirmar o valor da escola e do professor é um gesto político e de esperança.

Mia Couto (2005) já dizia que a escola é o local onde se aprende de olhos abertos. E a vida na escola está justamente nesse contexto, são os gritos, conversas altas, corredores e pátios cheios, a curiosidade, um mundo ‘de faz de contas’, olhares desconfiados ou até mesmo apaixonados. Um cenário rico de vivências, carregado de histórias.

²² Doutora em Comunicação. Pós-doutoranda em Educação pela URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen – RS – Brasil. E-mail: lary_rigo@yahoo.com.br

²³ Doutora em Educação. Coordenadora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU- URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen – RS – Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br

Nóvoa (2017) aborda que o professor lida com as situações da vida humana. São os conflitos internos de crianças e adolescentes que permeiam a bagagem cultural de suas famílias e que estão incutidas dentro do espaço escolar, muito além dos conhecimentos empíricos e os domínios dos assuntos explanados em sala de aula. Por isso, é fundamental considerar a comunidade escolar como um espaço integral de desenvolvimento, no qual se promove a independência e o protagonismo em diversas áreas, indo além dos conteúdos previstos nos programas das disciplinas.

A profissionalidade docente²⁴ envolve, então, todo o contexto e ainda o conhecimento empírico que precisa ser mediado, não transmitido/repassado. As crianças e adolescentes não são vistas como alunos que recebem esses conhecimentos de forma passiva, pelo contrário, eles precisam ser olhados como protagonistas e ativos desse processo, que envolve o aprender.

A escola é o espaço onde o humano se educa na relação com o outro, onde a cultura se renova e onde o saber se torna caminho de libertação. É também o território onde o professor exerce uma das mais nobres tarefas da sociedade: formar pessoas capazes de pensar criticamente, de agir eticamente e de transformar a realidade.

Paulo Freire (1996) afirma que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Essa afirmação sintetiza o princípio fundamental da docência como prática de transformação. O professor, mediador da cultura e da vida, é aquele que, por meio do diálogo e da amorosidade, faz da educação um ato de criação e de libertação.

Olhando por esse horizonte, o presente artigo busca discutir três dimensões interligadas: a) A escola como espaço vivo e humanizador; b) O professor como sujeito de transformação social e c) O direito educativo como fundamento ético e político da ação docente.

O texto defende que a escola é vida porque nela se realiza o direito de ser, de aprender e de transformar o mundo. Nessa perspectiva, o professor é guardião do direito educativo, pois sua ação pedagógica sustenta a concretização da justiça social e do bem comum.

O entre-lugar, como o vocábulo utilizado por Nóvoa (2017), um lugar de ligação e articulação das práticas pedagógicas do texto, além dos três balizadores, possui como termos práticos e metodológicos, a revisão integrativa, que admite a abrangência dos estudos, para compreendermos de forma ampla e completa os temas investigados.

²⁴ “O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento” (CUNHA, 2008, p. 15).

Souza, Silva e Carvalho (2010) definem a revisão integrativa como um método que possui seus subsídios nos resultados e um resumo de estudos que se relacionam a prática.

Para dar conta desse percurso, o texto traz tópicos que iniciam pela escola como um espaço vivo de formação humana, e por isso, possui a figura do professor como um sujeito de transformação social e a docência como um ato ético e político. A educação, insere-se como prática de liberdade e esperança na mesma proporção que o direito educativo depara-se com os fundamentos ético e políticos, atuando na concretização do direito educativo na escola. Por esse percurso, finaliza-se com a ideia que a escola é vida e emancipação social.

1. A escola como espaço vivo de formação humana

A escola, mais do que uma instituição, é um organismo social vivo. Nela se cruzam histórias, culturas, afetos e projetos. É o espaço onde a vida se educa e onde a educação se torna vida.

Para Dermeval Saviani (2008), a escola é um espaço de mediação entre o saber elaborado e o saber popular. É nela que se dá o encontro entre o conhecimento historicamente produzido e as experiências concretas dos sujeitos. A escola, portanto, cumpre uma função social insubstituível: promover o acesso ao conhecimento como bem público e instrumento de emancipação.

Hannah Arendt (1992) observa que a educação é o elo entre o velho e o novo, entre o mundo dos adultos e o das crianças. Ao educar, a sociedade apresenta o mundo aos novos, convidando-os a reconstruí-lo. Assim, a escola é o lugar onde se transmite o legado cultural e, ao mesmo tempo, se alimenta a capacidade de renovar o mundo.

Miguel Arroyo (2011) amplia essa visão ao afirmar que as escolas são territórios de vida, de identidade e de luta. Elas são espaços de convivência, resistência e criação, especialmente nas periferias e comunidades populares, onde o ato de ensinar é também um ato de afirmar a dignidade.

A expressão “a escola é vida” evoca essa dimensão vital e política da educação. Não é apenas no currículo ou nas disciplinas que a vida pulsa, mas na relação entre professores, estudantes e comunidade. É na escuta, no diálogo e na partilha do saber que o sentido humano da escola se revela.

Nesse cenário, o professor assume papel essencial. Ele é o guardião dessa vitalidade, aquele que transforma o cotidiano escolar em espaço de significação e de pertencimento. É por meio de sua ação que a escola se torna lugar de humanização e esperança.

2. O professor como sujeito de transformação social

O professor é, antes de tudo, um sujeito histórico e político. Sua prática é atravessada por valores, escolhas e compromissos. Ensinar é um ato de intencionalidade ética: é escolher estar a favor da vida, da liberdade e da justiça.

Paulo Freire (1987) já afirmava que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Nessa concepção, o professor é mediador da experiência humana, alguém que promove o diálogo entre o conhecimento e a realidade vivida.

António Nóvoa (2009) entende o professor como profissional da cultura e agente de transformação. A docência, segundo ele, é uma prática de autoria e de reinvenção permanente. O professor não é mero transmissor de saberes, mas produtor de sentido e construtor de vínculos.

Maurice Tardif (2002) acrescenta que o saber docente é um saber da experiência, construído no cotidiano da sala de aula, na interação com os alunos e nas respostas aos desafios da prática. Esse saber não é apenas técnico; é ético, afetivo e político.

Para José Carlos Libâneo (2012), a docência deve ser compreendida como prática social que articula o conhecimento científico e o compromisso político com a transformação. O professor é, portanto, protagonista de um projeto histórico de humanização, em que ensinar e aprender são dimensões inseparáveis da ação cidadã.

Ser professor é, assim, assumir um compromisso com o futuro. É compreender que cada gesto pedagógico tem potência transformadora. Ao ensinar, o professor não apenas transmite conhecimento, mas ajuda a formar consciências críticas capazes de questionar o mundo e reinventá-lo.

3. A docência como ato ético e político

O fazer docente não é neutro. Todo ato de ensinar carrega uma opção ética. Como afirma Freire (1996), “não há educação neutra: ela é sempre política”. O professor, consciente disso, torna-se agente de transformação e construtor de sentidos.

Hannah Arendt (1992) destaca que educar é assumir a responsabilidade pelo mundo. O professor, ao apresentar o mundo aos jovens, deve cuidar para que o novo não destrua o que há de humano na herança cultural. Esse cuidado é o fundamento ético da docência.

Miguel Arroyo (2012) complementa que a docência é também resistência. Em contextos de exclusão e desigualdade, o ato de ensinar torna-se um gesto político de afirmação da vida. O professor resiste ao desmonte das políticas públicas e à desvalorização do trabalho docente, mantendo viva a chama do sentido educativo.

Essa ética da responsabilidade e da resistência coloca o professor como guardião da escola viva — espaço onde o conhecimento e a dignidade humana se encontram.

4. A educação como prática de liberdade e esperança

Para Paulo Freire (1997), educar é um ato de esperança. A esperança, contudo, não é passividade, mas compromisso com a transformação. O professor esperançoso é aquele que acredita no poder da educação para reconstruir o mundo.

A escola, nesse sentido, é território de sonhos e de vida. É nela que o sujeito aprende a ser mais, expressão que sintetiza a utopia freireana da humanização. A educação, ao promover o diálogo entre saberes e pessoas, afirma a possibilidade de um mundo mais justo e solidário. Hooks (2013) que tem seus estudos marcados pela pedagogia do afeto, do diálogo e da transformação, destaca, dentro desse contexto, que a educação é uma prática da liberdade, é um ato de resistência.

A prática pedagógica, portanto, é prática de liberdade. É nesse horizonte que se insere o conceito de direito educativo, entendido não apenas como um dispositivo jurídico, mas como um princípio ético que sustenta a dignidade da pessoa e a centralidade da educação pública.

5. O direito educativo: fundamentos éticos e políticos

O conceito de direito educativo amplia o entendimento tradicional do direito à educação, indo além de sua dimensão jurídica e normativa. Ele envolve uma perspectiva ética, política e cultural que reconhece o ser humano como sujeito de aprendizagem ao longo de toda a vida. Assim, o direito educativo não se reduz ao acesso à escola, mas abarca o direito de aprender com dignidade, de participar dos processos formativos e de exercer a cidadania por meio da educação.

Soria Verdera (2020) entende o direito educativo como um princípio fundante da convivência democrática. Para o autor, a educação é um bem relacional que se realiza no encontro entre sujeitos e na construção do comum. Ele defende que o direito educativo antecede e fundamenta o direito à educação, pois se refere à dimensão ontológica do ser humano como ser de cultura e de formação permanente. Dessa forma, o direito educativo é “direito de ser educado e de educar-se em comunidade, no reconhecimento mútuo da dignidade humana”.

Na mesma direção, López (2018) compreende o direito educativo como expressão de justiça social e de equidade. Para ela, garantir esse direito significa superar a visão instrumental da educação e afirmar seu valor intrínseco como direito humano fundamental. A autora enfatiza que o direito educativo se concretiza quando as políticas públicas, as práticas pedagógicas e as relações escolares são orientadas por princípios de inclusão, solidariedade e respeito à diversidade.

Téllez (2021) amplia essa abordagem ao propor o conceito de “justiça educativa”, que se materializa na efetivação do direito educativo como prática social. Segundo Téllez, o direito educativo não pode ser compreendido como mera concessão estatal, mas como um dever compartilhado entre Estado, comunidade e sujeitos educativos. O autor defende uma pedagogia comprometida com a transformação social, na qual o professor é protagonista na concretização da justiça educativa.

Pacheco (2022) reforça essa perspectiva ao afirmar que o direito educativo é um direito vivo, realizado na ação docente cotidiana. Segundo a autora, ele se manifesta nas relações entre professores, alunos e comunidade, quando o ensinar e o aprender se transformam em experiências de reconhecimento e de emancipação. O professor é, assim, o guardião do direito educativo porque é quem o concretiza em sua dimensão humana e ética.

Pacheco (2022) também destaca que o direito educativo exige corresponsabilidade social: não basta garantir vagas ou currículos, é preciso assegurar condições de aprendizagem, valorização docente e formação cidadã. O direito educativo, portanto, é o alicerce de uma escola viva e justa, onde a dignidade se aprende e se pratica.

Raúl Edilberto Soria Verdera (2020) reforça que a essência desse direito está na educabilidade do ser humano — a capacidade que cada pessoa tem de aprender e de se autotransformar. Assim, negar o direito educativo é negar a própria humanidade. Essa compreensão aproxima-se da filosofia freireana, na qual a educação é o ato de humanizar e libertar.

O professor, nesse contexto, é o mediador entre a norma e a vida, entre o direito e a experiência. Ele encarna o direito educativo ao promover práticas pedagógicas que reconhecem os estudantes como sujeitos de saber e de dignidade. Seu trabalho, ao mesmo tempo técnico e ético, transforma o direito em ação concreta.

Como afirma Marilú Camacho López (2018), “o direito educativo se realiza no gesto do educador que acredita no potencial do outro e o convida a aprender, a criar e a ser”. O professor, portanto, é guardião do direito educativo não por imposição legal, mas por compromisso ético com a vida e com a humanidade.

6. A concretização do direito educativo na escola

A escola é o espaço privilegiado onde o direito educativo se materializa. É nela que se tornam visíveis as desigualdades e também as possibilidades de superação. Garantir o direito educativo no cotidiano escolar significa assegurar que todos os estudantes tenham condições reais de aprender, participar e se desenvolver plenamente.

Segundo Pacheco (2022), o direito educativo se realiza em múltiplas dimensões: institucional, pedagógica e relacional. A dimensão institucional refere-se às políticas de acesso e permanência; a pedagógica, às práticas de ensino que valorizam a diversidade e a criatividade; e a relacional, às interações humanas que sustentam a aprendizagem significativa.

Raúl Edilberto Soria Verdera (2020) acrescenta que o direito educativo implica reconhecer a educação como bem público e como responsabilidade compartilhada. A escola, nesse sentido, é o espaço onde a comunidade se encontra para aprender a conviver, a dialogar e a transformar.

Para Marilú Camacho López (2018), a efetividade do direito educativo exige um novo olhar sobre o papel do professor: ele não é executor de políticas, mas sujeito ético e político de uma missão coletiva. A docência é, assim, uma prática de justiça social, que busca reparar desigualdades e afirmar o valor da vida.

Andrés Otilio Gómez Téllez (2021) ressalta que o direito educativo também é um compromisso intergeracional, pois o modo como educamos hoje define o tipo de sociedade que seremos amanhã. O professor é o elo entre o presente e o futuro, entre o direito conquistado e o direito a ser construído.

Portanto, a concretização do direito educativo na escola depende da valorização do professor e do reconhecimento da educação como prioridade ética do Estado. Onde há um professor comprometido, o direito educativo encontra sua mais profunda expressão.

7. Escola, vida e emancipação

A escola é o lugar onde a vida acontece em sua forma mais humana: o encontro entre pessoas que ensinam e aprendem juntas. Ao afirmar que “a escola é vida”, reafirma-se que ela é também o lugar do direito educativo — o espaço onde a dignidade se faz aprendizado e a esperança se torna prática.

Inspirado em Paulo Freire (1997), é possível dizer que a escola é o território da esperança concreta. A esperança, enquanto categoria pedagógica, é o motor da transformação e da resistência. Ensinar é um ato de fé no ser humano e no seu potencial de ser mais.

Nesse sentido, o professor é guardião não apenas do conhecimento, mas da vida que habita a escola. É ele quem, em meio a dificuldades, sustenta o direito de sonhar e aprender. O direito educativo se realiza, então, na prática viva da docência que acolhe, escuta e emancipa, ou como diz Pacheco (2001), educar é um ato de esperança, de confiança no outro. Para esse autor, a docência é uma construção coletiva e afetiva.

A educação, entendida como processo de humanização, é o caminho pelo qual o ser humano se torna sujeito do próprio destino. O direito educativo é, portanto, o direito de viver plenamente a experiência de aprender e de crescer em comunhão com os outros.

Considerações finais

A escola é vida porque nela pulsa o humano em sua totalidade. É o espaço onde o saber encontra o sentido da existência, e onde o professor, com sua palavra e presença, transforma o cotidiano em possibilidade de futuro. O professor é sujeito de transformação porque sua prática educativa é movida por ética, amorosidade e esperança. Ele é o guardião do direito educativo porque, ao ensinar, afirma a dignidade humana e a justiça social.

O direito educativo, conforme discutido por Soria Verdera, López, Téllez e Pacheco, revela-se como o coração ético da educação: o direito de ser educado e de educar-se em liberdade, com reconhecimento e solidariedade.

Ao longo do texto, a defesa da escola enquanto vida carrega uma visão transformadora por alguns indícios: o primeiro deles é que a escola não é local de transmissão de conhecimento, essa concepção inclusive, é ultrapassada. O professor por sua vez, não é um mero repassador/transportador de conteúdos, mas sim, uma figura que tanto ensina, quanto aprende. Nesse contexto, o conhecimento é sempre fruto de trocas, um processo vivo que respeita a realidade e o contexto das turmas, das crianças e dos adolescentes.

Um segundo entendimento, é que na escola pulsa a humanidade, um local onde constroem-se identidades, relações sociais e valores como, protagonismo e autonomia. Entende-se a autonomia docente, a partir da obra de Paulo Freire (2022) *Pedagogia da Autonomia*. Para contribuir, Streck, Redin e Zitkoski (2010, p. 53) organizaram um *Dicionário de Paulo Freire* e no verbete autonomia, definem:

É uma das categorias centrais da obra de Freire. Uma tarefa fundamental do ato de educar, ligada a outros princípios basilares da prática educativa, seria fundamentalmente a autonomia do direito pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica. Tornam-se comuns as críticas pós-modernas aos homens autônomos.

Machado (2010, p. 53) ainda contribui, identificando que a autonomia, é uma compressão de que: “é um ‘ensinar e pensar certo’ com quem fala com a força do testemunho, é um ‘ato comunicante, coparticipado’. Todo o processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá que ser alinhado a sua aplicação”. Esse autor continua, “a autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que

vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir”.

Uma terceira reflexão é sobre o papel ético e político do professor, enquanto guardião do sentido civilizatório da educação. Ideias como as de Freire (1996) que reforçam o papel do professor como agente de transformação, quando afirma que ensinar exige ética, respeito e dignidade. Arroyo (2012) contribui, assinalando que o professor educa para a cidadania e emancipação, esse autor, também defende que não há transmissão de conhecimento, e sim, formação crítica, alinhadas aos projetos civilizatórios e a educação. Por fim, Saviani (2008), propõe a educação seu papel histórico de promover justiça e desenvolvimento humano.

Garantir o direito educativo é garantir a própria vida. Por isso, afirmar que a escola é vida é reafirmar o compromisso com a humanização, a democracia e o futuro. Quando se fala em humanizar, significa valorizar o ser humano em sua totalidade, promover relações de respeito, escuta e empatia, mas para além disso, é a formação cidadãos críticos e solidários, rompendo com a lógica puramente tecnicista e conteudista. Silva e Paula (2025, p. 3) destacam: “...deve ser voltada para os processos formativos dos alunos como seres humanos completos [...] colaborando para uma aprendizagem mais efetiva e para a construção de seres humanos mais ativos dentro da sociedade”.

Que o professor, em cada gesto pedagógico, continue sendo guardião dessa vida que se aprende, se ensina e se transforma — para que a escola siga sendo o lugar onde o direito educativo se torna esperança concreta e ação transformadora.

THE SCHOOL IS LIFE: THE TEACHER AS A SUBJECT OF TRANSFORMATION AND GUARDIAN OF THE EDUCATIONAL RIGHT

Abstract

This article analyzes the centrality of public schooling and the role of the teacher as a subject of transformation and guardian of the educational right. Grounded in critical and emancipatory perspectives on education — such as those of Freire (1996; 1997), Saviani (2008), Libâneo (2012), Arroyo (2011; 2012), Nóvoa (2009; 2017), Arendt (1992), and Tardif (2002) — it discusses the ethical and political dimensions of teaching and its relevance to the promotion of human dignity. The text proposes an understanding of the school as a living space, a place of culture, dialogue, and hope, where the educational right is realized according to the reflections of Soria Verdera (2020), López (2018), Téllez (2021), and Pacheco (2022). The analysis emphasizes that the school is life because humanity pulses within it, and the teacher, through their

ethical and political action, constitutes the guardian of the civilizational meaning of education.

Keywords: Education; Educational right; Teacher; Public school; Social transformation.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAMACHO LÓPEZ, Marilú. **El derecho educativo y la justicia social en América Latina**. Ciudad de México: Fondo Editorial Universitario, 2018.

COUTO, Mia. **Pensatempos: textos de opinião**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CUNHA, M.I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Cadernos de Pedagogia Universitária, São Paulo/SP, n. 6, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2022.

GÓMEZ TÉLLEZ, Andrés Otilio. **El derecho educativo como justicia social y equidad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. **Autonomia (verbete)**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2010.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Educa, 2017.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Direito educativo e cidadania democrática: fundamentos éticos e políticas de valorização docente**. Porto Alegre: Editora Universitária, 2022.

PACHECO, José. **Educação: a esperança em movimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Fabiana Marques de Souza e; PAULA, Cássio José de. **O processo de humanização no espaço escolar**. Belo Horizonte: Sistema Integrado de Bibliotecas da PUC Minas, 2025.

SORIA VERDERA, Raúl Edilberto. **Fundamentos éticos e filosóficos do direito educativo**. Madrid: Ediciones Académicas, 2020.

SOUZA, Marcela Tavares.; SILVA, MichellyDias da.; CARVALHO, Rachel. **Revisão integrativa: O que é e como fazer**. Einstein, [S.l.], v. 8, p. 102-106, 2010.

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

OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Elaine Tunes Parreira²⁵
Maria Dora Moraes Santos²⁶

Eixo Temático: Direito Educativo em Contexto Escolares

Resumo

A educação especial e inclusiva no Brasil é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, que garante a todos o direito de receber educação em qualquer nível de ensino. No Brasil, a perspectiva da educação inclusiva tem se fortalecido como um novo modelo nesse campo, com o objetivo de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de alta qualidade para todos, independentemente de suas diferenças. Nesse contexto, o objetivo geral foi analisar a importância e os desafios, da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, expondo o pensamento de autores e estudiosos como: Mantoan (2004), Stainback (2008), Freire (1996), Vygotsky (1998) entre outros. Discutir a educação inclusiva é mencionar uma estratégia de ensino que visa assegurar o acesso, a permanência e as condições de aprendizado para todos, incluindo indivíduos com deficiência, nesse contexto os professores têm um papel central e importante, pois eles precisam ter conhecimento das dificuldades dos alunos, bem como de suas características próprias, para propor atividades mais inclusivas, garantindo metodologias de ensino realmente eficazes.

Palavras-chave: Direito à Educação. Educação Especial. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

A educação especial e inclusiva no Brasil é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, que garante a todos o direito de receber educação em qualquer nível de ensino. O foco de debates significativos em todo o país, tem sido os alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente no que se refere à sua inclusão em instituições de ensino regular. Ainda há muito a ser feito nesse campo, pois a cidadania é um direito de todos, e esses estudantes continuam enfrentando, de certa forma, uma discriminação significativa nos processos de inclusão.

²⁵ Mestranda em Educação pelo PPGEDU URI/FW. Professora e Coordenadora Pedagógica da SEMED/MT. E-mail: a110265@uri.edu.br

²⁶ Mestranda em Educação pelo PPGEDU URI/FW. Pedagoga das redes Estadual e Municipal de Educação SEDUC e SEMED/ MT. E-mail: a110242@uri.edu.br

A educação especial é uma área que tem como objetivo garantir o acesso, a participação e o aprendizado de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais. No Brasil, a perspectiva da educação inclusiva tem se fortalecido como um novo modelo nesse campo, com o objetivo de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de alta qualidade para todos, independentemente de suas diferenças. Isso implica que não é apenas uma garantia legal de que o aluno tenha acesso à escola, mas também a garantia de que ele permaneça e tenha sucesso no processo de escolarização em uma sala de aula regular.

A educação é um direito universal e essencial para a criação de uma sociedade justa, que ajuda as pessoas a desenvolverem suas habilidades, independentemente de suas diferenças. A educação especial e a educação inclusiva devem proporcionar aos alunos iguais oportunidades de aprendizado, independentemente de suas habilidades ou limitações, uma vez que isso está intimamente ligado à diversidade e ao respeito às necessidades particulares de cada aluno.

A implementação da educação especial e inclusiva no Brasil enfrenta diversos desafios que podem afetar a eficácia e a extensão dessa abordagem. Ela não deve ser considerada apenas um modelo pedagógico, mas sim um meio para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a um futuro melhor. Se a educação especial e inclusiva está essencialmente relacionada à diversidade e ao respeito às demandas específicas de cada estudante, levanta-se a questão: quais são os benefícios oferecidos aos alunos com necessidades especiais, aos demais estudantes e à comunidade escolar?

Um sistema educacional que realmente atende às necessidades de cada criança de maneira eficaz, deve garantir a igualdade de oportunidades, incentivar o respeito à diversidade, personalizar o ensino para atender às demandas individuais, fomentar as habilidades sociais e preparar os estudantes para lidar com as diferenças. Nesse contexto, o objetivo geral é analisar a importância e os desafios, da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Para melhor compreensão e entendimento do tema, fez-se necessário a utilização dos seguintes objetivos específicos: descrever as dificuldades enfrentadas nas escolas na promoção de educação especial e inclusiva; demonstrar os desafios da inclusão de alunos com necessidades especiais; entender como é feito o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica sendo que, esse procedimento metodológico é relevante para o levantamento de um amplo número de

informações, sobre o tema e a construção da definição do quadro conceitual envolvido na investigação, através da análise de diversas fontes, dentre elas literatura especializada, expondo o pensamento de autores e estudiosos como: Mantoan (2004), Stainback (2008), Freire (1996), Vygotsky (1998) entre outros.

Desenvolvimento

A valorização das diferenças, bem como uma adequação da escola à criança, suas necessidades, seus simbolismos e sua linguagem está integrado à subsistência do aluno na instituição, a inclusão compreende a escola como um lugar de todos, onde os alunos edificam o conhecimento segundo suas habilidades, se expressam, envolvem-se frequentemente nas tarefas de ensino e se aprimoram como cidadãos, nas suas particularidades (BRASIL, 2001).

A lei enfatiza a importância de um sistema de ensino que garanta o direito à educação de todos os alunos, sem distinção de condições, em conformidade com os princípios da educação inclusiva, ou seja, a educação inclusiva é um modelo educacional que busca assegurar o direito à educação para todos os estudantes, abrangendo também os que possuem necessidades especiais. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão vai além da simples adaptação das práticas convencionais; ela requer uma transformação nas ideias educacionais, nas atitudes e nas metodologias implementadas, a fim de que as instituições de ensino se tornem mais receptivas e justas para todos. É importante ressaltar que a inclusão escolar requer uma mudança significativa no sistema educacional, que precisa ser capaz de acolher e valorizar as diferenças, promovendo a equidade.

O papel da educação inclusiva é ofertar a todos os alunos com necessidades especiais, escolas públicas garantidas por lei e que sejam bem estruturadas tanto na matéria quanto no físico, fazendo com que pessoas com necessidades educacionais possam exercer o direito de ser capacitado, através de um ensino que os qualifique. O art. 58 da Lei nº 9394/96, diz que educação especial é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais. Dessa forma, todos os estudantes com deficiência que faz parte do ensino regular, na perspectiva de uma educação inclusiva a todos, precisam de um ensino onde a pedagogia realize a melhor forma de desenvolver práticas pedagógicas que envolva este aluno de maneira que ele se sinta incluído nesse contexto (CARVALHO, 2008).

Para que haja inclusão, deve haver a colaboração entre escola e família, porém uma das barreiras impeditiva é a expectativa da escola de que os pais iniciem a interação. Entende Cavalcante (1998) que cabe a escola tomar tal iniciativa, pois os pais podem se sentirem inibidos a se envolver na vida escolar do filho e a escola deve ser a responsável por quebrar paradigmas que podem ter sido construídos por ela mesma, inibindo essa participação ativa dos pais, desenvolvendo assim a colaboração a escola e se capacitando no trabalho frente ao aluno.

A aceitação de indivíduos com transtornos ocorreu de forma gradual, substituindo gradualmente as explicações sobrenaturais pelas explicações naturalistas para comportamentos e desenvolvimentos humanos atípicos. O nascimento de uma criança com necessidades especiais gera um impacto significativo na família, principalmente na mãe e segundo Buscáglio (2002), o preconceito social em relação a pessoas com necessidades especiais, dificulta a aceitação dos pais ao descobrirem que têm um filho com tais necessidades, ressaltando que, os profissionais que contribuem para o desenvolvimento integral de uma criança com necessidades especiais, são tão importantes quanto sua família.

Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos. Um aluno que tem necessidades educacionais especiais, segundo Cunha (2013, p. 3), “quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado”.

A educação especial e a educação inclusiva constituem pilares essenciais para formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao longo do tempo, a visão sobre a relação com pessoas com deficiência sofreu transformações importantes, mudando de práticas de exclusão e segregação para um modelo que busca a integração e a inclusão plena no contexto educacional. No século XIX, com os avanços da medicina e da biologia, iniciou-se o período de integração, no qual estudantes com necessidades especiais começaram a ser incluídos em ambientes educacionais regulares, ainda que de forma limitada. Apenas na segunda metade do século XX a educação inclusiva se firmou como uma prática fundamental, propondo uma abordagem colaborativa e holística para garantir a equidade e a convivência diversificada nas instituições de ensino (CAPPELIN *et al.*, 2015).

A Educação Especial tem como objetivo, fomentar a inclusão total de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração suas especificidades e oferecendo um atendimento especializado que promova o progresso de suas potencialidades. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Especial é um conjunto de métodos de ensino voltados para atender às demandas específicas dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, além de estudantes com altas habilidades ou talentos excepcionais. Determina ainda que, essa forma de ensino deve ser disponibilizada no âmbito da rede regular de ensino, visando assegurar a inclusão e a equidade de oportunidades (SASSAKI, 2016).

A educação inclusiva assegura a todos o direito a uma educação de alta qualidade, o acesso contínuo aos espaços de convivência social e a valorização de suas diferenças individuais. Isso também se refere àqueles que não têm necessidades especiais, mas que encontram obstáculos no processo de aprendizagem e nesse cenário, a escola deve adotar mudanças em suas estratégias pedagógicas e repensar as práticas de ensino para entender as dificuldades particulares de cada estudante e assegurar que elas sejam atendidas (OLIVEIRA, 2011).

De fato, a inclusão requer uma mudança nos valores e conceitos culturais não apenas nas escolas, mas na sociedade como um todo. A educação inclusiva tem como objetivo entender as diferenças e incluir uma criança na escola regular, assegurando a todos os estudantes a chance de conviver com a diversidade sem que ela seja eliminada. Incluir vai além de simplesmente permitir que uma criança com deficiência estude no ensino regular; a inclusão representa uma conquista diária para a escola, para a criança e para seus pais (FACION, 2009).

Vygotsky (1998) afirma que, a interação social desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, pois a aprendizagem é mediada socialmente. Isso significa que os alunos aprendem de forma mais eficaz, quando interagem com outras pessoas, especialmente quando recebem suporte de indivíduos mais experientes, como educadores ou colegas. No âmbito da Educação Inclusiva, isso implica que estudantes com deficiências ou outras demandas educacionais especiais, ao se relacionarem com seus colegas e docentes em um ambiente de aprendizagem ajustado, conseguem superar suas limitações iniciais e atingir um desenvolvimento cognitivo e social mais avançado.

A visão freireana destaca a importância de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora, capaz de superar as barreiras sociais e culturais que

perpetuam a exclusão. Em outras palavras, defende a educação como um instrumento de liberdade e transformação social. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um processo de diálogo no qual professores e alunos aprendem juntos, respeitando as diferenças e incentivando a independência dos alunos. Essa perspectiva destaca que a educação inclusiva transcende a mera adaptação de currículos ou a inclusão física de estudantes com deficiência; ela deve promover a participação ativa e significativa de todos os alunos, valorizando suas experiências e contribuições.

O processo de ensino-aprendizagem no atendimento inclusivo é diferente do ensino regular, pois busca complementar a formação dos alunos, garantindo que eles tenham autonomia dentro e fora da escola. Este procedimento tem como objetivo criar, identificar e estruturar recursos pedagógicos que removam as dificuldades enfrentadas por estudantes com necessidades especiais. Os alunos aprendem de acordo com suas habilidades, pois a inclusão não envolve a aplicação de métodos de ensino específicos para certas deficiências ou dificuldades de aprendizagem, pois quando o ensino é verdadeiramente de alta qualidade, o educador leva em conta essas limitações e aproveita adequadamente as possibilidades de cada pessoa (MANTOAN, 2003).

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário dar mais atenção à infraestrutura da escola, tanto interna quanto externa, além de considerar o trajeto do aluno até a escola e suas dificuldades. Também é preciso avaliar as propostas de reestruturação da escola e da prática docente, entendendo suas limitações e pontos fortes, enfatizando que essas alternativas de reorganização, não devem ser consideradas uma resposta para todos os problemas da educação, mas sim um elemento de um conjunto que precisa ser modificado na escola (SILVA; CARVALHO, 2017).

As práticas e processos formativos dos educadores promove um grande e significativo progresso na educação inclusiva. Para seu desenvolvimento profissional e por seu papel como facilitador no processo educacional em todas as áreas da educação, os professores/educadores devem ser incentivados e motivados a se atualizar continuamente. É fundamental que os docentes recebam formação adequada para aprimorar seu papel no processo de ensino, além disso, os gestores devem atuar como estimuladores educacionais, uma vez que os educadores são a base e o suporte para a educação inclusiva. É responsabilidade da escola reconsiderar sua função curricular, sua gestão e as estratégias de aprendizagem com base nas inovações metodológicas e didáticas em sua estrutura, com o objetivo de atender crianças e jovens de culturas cada vez mais variadas nas sociedades complexas de hoje (PACHECO, 2008).

Ao longo da história, a inclusão e as dificuldades enfrentadas por aqueles que a necessitam têm enfrentado obstáculos, levando em conta a filosofia e as práticas de segregação. A integração de um indivíduo na sociedade depende do patrimônio cultural que lhe é transmitido, tornando o processo educativo um pilar fundamental para seu desenvolvimento. Isso ocorre porque a educação visa fornecer meios que possam contribuir para a formação da personalidade e do caráter do ser humano (STAINBACK, 2008).

A inclusão escolar visa garantir direitos e deveres iguais para crianças consideradas peculiares, com o objetivo de restaurar a igualdade que foi rompida pela segregação. No entanto, Mantoan (2004) argumenta que a inclusão escolar não é entendida, pois exige mudanças nas escolas e sem essas mudanças, não é possível garantir o acolhimento de todos os alunos, sem distinção, permitindo que avancem em seus estudos de acordo com a predisposição de cada um, sem diferenciação e espaços separados da educação.

De acordo com Kullok (2012), o sucesso escolar depende do empenho conjunto de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, pois a afetividade é fundamental para o desenvolvimento de elementos cognitivo-afetivos nas crianças e, por consequência, para as relações entre professores e alunos. O desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado aos setores social, intelectual, corporal e, especialmente, aos sentimentos e emoções, e é por meio da cordialidade que nos habituamos aos nossos semelhantes e conseguimos compreendê-los, protegê-los e, sobretudo, amá-los.

Destacam Rosin-Pinola e Del Prette (2014) que, o processo de democratização da educação amplia as perspectivas sobre diversos aspectos educacionais. Como resultado, surgem várias questões, como a importância de um ambiente adequado para o desenvolvimento de cada disciplina em sua subjetividade e especificidade, além do impacto da formação docente e do contexto social.

Na perspectiva da educação inclusiva, o maior desafio é ensinar considerando a diversidade que existe em todas as salas de aula. É essencial questionar explicações e procedimentos simplistas para diferenciar o ensino, com base no desenvolvimento de ações que complementem e suplementem a educação regular, em vez de apenas substituí-la. Para promover a inclusão, é necessário que a sociedade como um todo mude sua visão sobre as diferenças humanas, uma vez que a educação inclusiva é uma

estratégia que, demanda um professor aberto às diversidades e disposto a se engajar nesse processo para alcançar o sucesso (MANTOAN, 2004).

A criança com deficiência que estuda em uma escola e é assistida por profissionais capacitados recebe muitos benefícios. A simples oportunidade de interagir com outros estudantes da mesma faixa etária proporciona a ele momentos de descobertas e aprendizado, ainda que, em alguns casos, esse progresso seja imperceptível em relação à padronização. No entanto, ele consegue e apresenta progressos notáveis em curto prazo, contudo, as instituições de ensino devem estar preparadas, tanto estrutural quanto profissionalmente para isso. Segundo Beyer (2007, p.226), “competem à escola adaptar-se para atender às capacidades e necessidades do estudante na classe comum, mobilizando ações e práticas diversificadas que, além do acesso, propicie condições de permanência exitosa no contexto escolar”.

Embora haja um aumento considerável na matrícula de alunos com deficiência, o que realmente nos importa é que esses alunos sejam incluídos da melhor forma possível e consigam superar suas dificuldades pessoais. Nesse sentido, Menezes (2012) destaca questões relevantes relacionadas à qualidade das práticas de inclusão:

É preciso então analisar a forma como a inclusão está sendo implementada, se está ou não gerando aprendizagem e se vem se configurando como uma experiência positiva, não só para os alunos, mas também para os demais envolvidos com a proposta (familiares, professores do ensino comum e especial), levando em consideração o momento em que a inclusão será iniciada, com a frequência no espaço da escola comum, além de outras variáveis (MENEZES, 2012, p. 51).

A inclusão escolar de crianças com necessidades especiais é um campo em evolução, marcado pelas diferentes maneiras de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as oportunidades educacionais que cada abordagem proporciona. Chiote (2013) lembra que, até recentemente, a escolarização dessas crianças era incumbência de instituições dedicadas à educação especial. Um exemplo disso é o atendimento a crianças autistas, que seguia o modelo clínico-médico. Nesse modelo, o trabalho educacional focava na deficiência do aluno, visando corrigir ou reduzir déficits. Isso resultou na fixação da imagem da criança autista em torno de seu diagnóstico e na conclusão de que ela era incapaz de aprender e se desenvolver.

A educação inclusiva é um direito que precisa ser garantido pelas escolas. Ademais, “a ideia de educação inclusiva abrange o processo educacional em geral, o que implica a necessidade de estabelecer uma política estruturante nos sistemas de ensino que mude a estrutura da escola.” (MEC, 2013, p. 6). Nesse contexto, é importante ressaltar o

Atendimento Educacional Especializado (AEE), como uma modalidade voltada para a promoção da inclusão escolar e social dos alunos com deficiência, proporcionando oportunidades para que os habilidades sejam aprimoradas e suas limitações superadas.

O AEE deve ser disponibilizado como complemento ao ensino regular, por meio de serviços e recursos adaptados e materiais pedagógicos acessíveis, com o objetivo de suprir as demandas educacionais de cada aluno. O serviço é estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Consoante Ropoli *et al.* (2010), o AEE complementa e/ou suplementa a formação do estudante, com o objetivo de garantir a sua autonomia tanto no ambiente escolar quanto fora dele, sendo essa uma oferta obrigatória pelos sistemas educacionais. É preferencialmente realizado nas escolas regulares, em um espaço físico conhecido como Sala de Recursos Multifuncionais. Logo, é parte essencial do projeto político-pedagógico da instituição de ensino.

Segundo Padilha (2001), a aprendizagem é a melhor maneira de superar as dificuldades da deficiência, pois permite expandir alternativas, restringir limites e criar soluções para estar no mundo. Atendendo à demanda, o ensino deve ser visto sob uma perspectiva individualizada, pois essa é a melhor maneira de atender às necessidades de cada criança. É necessário que a formação específica do docente que trabalha na educação especial e no atendimento educacional especializado seja contínua, englobando a distinção entre o suporte pedagógico e a possibilidade de os alunos adquirirem conhecimentos científicos e acadêmicos.

Trabalhar na Educação Especial ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE) demanda muito mais do educador, que deve ser entusiasta e acreditar no potencial de seus alunos, adaptando continuamente sua prática pedagógica, seus objetivos e suas perspectivas. É responsabilidade do professor valorizar seu conhecimento, utilizando tecnologias, bibliografias, materiais manipuláveis, jogos e brincadeiras para tornar suas aulas agradáveis e eficazes. Isso contribui para o processo de ensino-aprendizagem e fortalece a função da escola em um contexto social inclusivo, além de promover a autonomia dos alunos com necessidades especiais (ROSA, 2005).

A inclusão ocorrerá de uma maneira mais facilitada pelo desempenho correto, por parte do professor, pois, se este cumprir fielmente seu papel a criança será de fato incluída e não sofrerá os prejuízos por estar ali, mas não aprender de fato. Para incluir, é preciso que seja feita a conscientização do professor, em relação ao seu papel em sala de aula, o compromisso com o cuidar e o educar em uma vertente acolhedora pensada para

o aprendente buscando sempre novos caminhos e diferentes possibilidades de aprendizado., uma vez que, ninguém aprende tudo da mesma forma e que nem tudo que ele irá ensinar será de todo aproveitado (BOSA, 2002).

Uma nova escola é perfeitamente possível, porque muitos são os professores que estão acreditando em outro modo de pensar a educação e de fazê-la acontecer na sala de aula, em que cada um tem a sua identidade respeitada e velhas práticas possam ser transformadas em novas oportunidades de aprendizagem, para todos os alunos. A educação especial permite aos professores reverem sua própria formação, os seus referenciais teóricos-metodológicos, os incentivando face ao enfrentamento da diversidade social e das diferenças de seus alunos, a buscar uma formação continuada e, acima de tudo uma transformação da cultura pedagógica. Mas isso não se dá sem que haja uma formação continuada, voltada para a construção de práticas, partindo de processos de reflexão-ação (STAINBACK, 2008).

Conclusão

A educação inclusiva permite valorizar a diversidade humana e garantir a participação efetiva de todos no sistema educacional. Discutir a educação inclusiva é mencionar uma estratégia de ensino que visa assegurar o acesso, a permanência e as condições de aprendizado para todos, incluindo indivíduos com deficiência.

Falar em inclusão, é pensar num conjunto de estratégias e recursos para garantir o atendimento e aprendizado de todos os alunos, independentes de suas deficiências e nesse contexto, os professores têm um papel central e importante, pois são os professores que precisam ter conhecimento das dificuldades dos alunos, bem como de suas características próprias. Somente com esse conhecimento, será possível propor atividades mais inclusivas, garantindo metodologias de ensino realmente eficazes.

O professor é responsável por guiar e orientar as atividades dos alunos durante o processo de aprendizagem. É ele quem media o processo de aquisição dos saberes e competências essenciais para cada nível de ensino. Para que consiga ter uma boa compreensão sobre os alunos e suas condições de aprendizagem, o educador deve observá-los em diversos momentos da aula e desta forma, elaborar um plano de ensino mais inclusivo e que respeite os diferentes perfis e ritmos de aprendizagem.

É inegável que a inclusão educacional avançou significativamente nos últimos anos. Contudo, é fundamental continuar investindo especialmente nos demais níveis de

ensino, pois não basta garantir o acesso de todos às escolas sem assegurar a continuidade da educação até o nível que cada estudante for capaz de alcançar. Além disso, é importante lembrar que o docente desempenha um papel fundamental nesse processo, sendo um dos principais promotores da inclusão nas salas de aula.

THE CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL

Abstract

Special and inclusive education in Brazil is a right guaranteed by the Federal Constitution of 1988, which ensures everyone the right to receive education at any level of schooling. In Brazil, the perspective of inclusive education has been strengthened as a new model in this field, aiming to ensure inclusive, equitable, and high-quality education for all, regardless of their differences. In this context, the general objective was to analyze the importance and challenges of including children with special educational needs in the regular school system. The methodology used was bibliographic research, presenting the ideas of authors and scholars such as Mantoan (2004), Stainback (2008), Freire (1996), Vygotsky (1998), among others. Discussing inclusive education is mentioning a teaching strategy that aims to ensure access, retention, and learning conditions for everyone, including individuals with disabilities. In this context, teachers play a central and important role, as they need to understand the students' difficulties as well as their own unique characteristics in order to propose more inclusive activities, ensuring truly effective teaching methodologies.

Keywords: Right to Education. Special Education. Inclusive Education. Specialized Educational Assistance.

Referências

- BEYER, H. O. **A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial**. Revista inclusão, v. 2, 8-12. 2007.
- BOSA, C. **Autismo**: atuais interpretações para antigas observações. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. SEESP, Brasília, 2001.
- BUSCÁGLIA, L. **Os deficientes e seus pais**: um desafio ao aconselhamento. Editora Record. Rio de Janeiro, 2002.
- CAPPELIN, A.; NAVARRO, E. R.; KALINKE, M. A.; RIBEIRO, M. **Capacitando Educadores Municipais Para o Uso da Lousa Digital**: um caso bem-sucedido. ÂGORA, Porto Alegre, Ano 6, jul/dez. 2015.
- CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico.

Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.

CAVALCANTE, C. S. R. **Colaboração entre pais e escola: educação abrangente.** Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, vol. 2, n. 2, p.153-160, 1998.

CHIOTE, F. de. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações.** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2009.

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

KULLOK, M G B. **Relação Professor Aluno: Contribuições à Prática Pedagógica.** Edufal:Inep Maceió, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão: Explicando o déficit intelectual.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____, Maria Teresa Eglér. **A inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Cortez, 2003.

MEC. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Brasília. 2013.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012.

OLIVEIRA, M. M. B. C. **Ampliando o Olhar sobre as Diferenças através de Práticas Educacionais Inclusivas.** Brasília: SEED/MEC, 2011.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

PADILHA, P.R. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** [Fortaleza], v.1: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROSA, C.C. Os limites da Inclusão. **Revista Pátio.** Porto Alegre, ano III, n. 32, p. 0812, nov. 2005.

ROSIN-PINOLA, A. R; DEL. P, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 20, n. 3, sept. 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. 7ª ed. Rio de Janeiro:WVA, 2016.

STAINBACK, S. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, C. N.; CARVALHO, E. G. B. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, vol.23, n.2, p.293-308, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de E. S. Cavalcanti. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A INTERIORIZAÇÃO DE VENEZUELANOS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: REPERCUSSÕES NO SISTEMA DE ENSINO DOS MUNICÍPIOS ACOLHEDORES

Marlene Belotriz Stefanello²⁷

Eixo Temático: 1. Direito Educativo em Contextos Escolares

Resumo

O estudo analisa o impacto do processo de interiorização de migrantes venezuelanos no sistema educacional do Rio Grande do Sul, considerando as implicações sociais, pedagógicas e institucionais decorrentes desse movimento. O tema emerge da necessidade de compreender como as escolas públicas municipais têm se adaptado à presença de estudantes estrangeiros e quais estratégias têm sido desenvolvidas para garantir o direito à educação em contextos de diversidade cultural. O objetivo geral foi investigar os efeitos da interiorização sobre as práticas pedagógicas, a estrutura escolar e a formação docente, identificando desafios e oportunidades de inclusão. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em revisão bibliográfica e documental, com ênfase em legislações, relatórios institucionais e estudos recentes sobre migração, educação e políticas públicas. Os resultados evidenciaram que, embora o programa de interiorização tenha ampliado as possibilidades de inserção social dos migrantes, as redes de ensino ainda enfrentam dificuldades relacionadas a barreiras linguísticas, defasagem escolar e limitações estruturais. Contudo, observou-se que a diversidade cultural nas escolas gaúchas tem impulsionado práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento de uma educação intercultural voltada à equidade e ao respeito às diferenças. Conclui-se que a interiorização, mais do que um mecanismo de redistribuição populacional, constitui um processo de transformação social e educacional que desafia gestores e educadores a repensarem o papel da escola na promoção da inclusão e da cidadania.

Palavras-chave: Migrações. Interiorização. Educação Intercultural. Inclusão Escolar.

Introdução

O movimento migratório venezuelano para o Brasil constitui um dos fenômenos mais marcantes da América Latina nas últimas décadas, refletindo a combinação de uma crise política, econômica e humanitária que levou milhões de pessoas a buscarem refúgio em países vizinhos. Estima-se que mais de 560 mil venezuelanos tenham se estabelecido em território brasileiro até meados de 2024, configurando um desafio de grande escala para as políticas públicas nacionais (Unicef, 2024). A Operação Acolhida, criada em 2018, tornou-se a principal estratégia governamental para responder a essa crise, estruturando-se

²⁷ Mestra em Direito das Migrações. Advogada e professora. belotrizpertuzzatti@gmail.com.

nos eixos de ordenamento de fronteira, abrigo e interiorização, articulando forças militares, organismos internacionais e entes federativos (Brasil, 2023). O Brasil, como signatário de tratados internacionais, buscou conciliar a proteção humanitária com a organização institucional, evidenciando o papel do Estado como mediador entre o direito ao acolhimento e as limitações estruturais do país.

A interiorização, eixo central dessa política, tem por finalidade redistribuir o fluxo migratório para além da fronteira de Roraima, promovendo a integração econômica e social em outras regiões. O Rio Grande do Sul desponta como um dos principais destinos, tendo recebido aproximadamente vinte mil venezuelanos até janeiro de 2024 (Organização Internacional para as Migrações, 2024). Esse deslocamento reconfigurou o tecido social dos municípios gaúchos, sobretudo de médio e pequeno porte, impondo ao sistema educacional o desafio de assegurar o direito à educação em condições de equidade. As escolas, diante do aumento de matrículas, precisaram adaptar-se às barreiras linguísticas, defasagens escolares e limitações financeiras, exigindo novas práticas pedagógicas que valorizassem a diversidade e o ensino intercultural (Silva;Gomes 2021).

O contexto escolar passou a evidenciar tensões entre o discurso normativo das políticas de inclusão e as condições concretas de sua execução. Em diversas redes municipais, observam-se carências de infraestrutura, superlotação de turmas e insuficiente capacitação docente. Contudo, a chegada de estudantes venezuelanos também impulsionou inovações pedagógicas, como o ensino de Português como Língua de Acolhimento e a valorização de identidades culturais latino-americanas, revelando o potencial formativo da interculturalidade. Assim, o fenômeno desafia as escolas a superarem uma lógica meramente compensatória, abrindo espaço para a construção de uma educação que reconheça o outro como sujeito de direitos e promova a convivência entre diferentes culturas.

O problema de pesquisa consiste em compreender como a interiorização de migrantes e refugiados venezuelanos tem afetado a estrutura e as práticas pedagógicas das escolas públicas gaúchas. Diante desse cenário, o estudo busca responder: quais os impactos da interiorização de venezuelanos no sistema de ensino dos municípios do Rio Grande do Sul, considerando tanto os obstáculos quanto as oportunidades de transformação pedagógica que emergem desse processo?

Parte-se da hipótese de que, embora o programa tenha contribuído para descentralizar o fluxo migratório, os municípios ainda enfrentam limitações estruturais e formativas que restringem a efetividade da inclusão escolar. Todavia, se articulado a

políticas integradas e formação docente adequada, o processo pode converter-se em catalisador de inovação e diversidade educacional.

O objetivo geral consiste em compreender os impactos educacionais da interiorização venezuelana no Rio Grande do Sul, analisando o funcionamento das escolas municipais que acolhem essa população. De modo específico, pretende-se identificar os principais desafios enfrentados por gestores e professores no processo de acolhimento; examinar as ações de formação docente voltadas à interculturalidade e ao ensino de Português como Língua de Acolhimento; e investigar os efeitos dos mecanismos de financiamento, como o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na sustentabilidade das políticas inclusivas. A relevância da pesquisa está em demonstrar como uma política humanitária de alcance nacional se concretiza no cotidiano das instituições educacionais locais, evidenciando as interdependências entre Estado, sociedade e comunidade escolar.

Em termos teóricos, o estudo dialoga com abordagens que situam a migração venezuelana como um deslocamento Sul-Sul, caracterizado por assimetrias regionais e por vínculos de solidariedade entre países latino-americanos (Jarochinski-Silva; Baeninger, 2021). Nesse contexto, o Brasil desempenha papel de liderança humanitária, sustentado por marcos normativos como a Lei nº 13.445 de 24 de Maio de 2017 – Lei de Migração, que substituiu o paradigma securitário pelo enfoque em direitos humanos (Brasil, 2017). No caso do Rio Grande do Sul, a interiorização ressignifica a tradição histórica de imigração, agora marcada por fluxos forçados e urbanos, que envolvem famílias inteiras em situação de vulnerabilidade, sendo 39% delas compostas por menores de idade - fato que reforça a centralidade da educação como eixo de integração social (Organização Internacional para as Migrações, 2024).

A metodologia adotada é qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental, abrangendo relatórios institucionais, legislações, artigos científicos e publicações especializadas sobre migração e educação. Essa abordagem possibilita compreender o fenômeno em sua complexidade social e educacional, articulando os campos da sociologia, das políticas públicas e dos direitos humanos. A investigação propõe uma leitura crítica sobre como o processo de interiorização venezuelana impacta a realidade escolar gaúcha, contribuindo para a formulação de estratégias de acolhimento mais equitativas e sustentáveis (Acnur, 2023).

2. Desenvolvimento

2.1. A interiorização de venezuelanos no Brasil: contexto humanitário, políticas públicas e impactos sociais

O deslocamento venezuelano que se intensificou após 2015 transformou o panorama migratório da América do Sul, não apenas por sua magnitude demográfica, mas por reconfigurar os entendimentos regionais sobre acolhimento e proteção. A mobilidade, provocada por colapso econômico e deterioração institucional, materializou um êxodo Sul–Sul de proporções históricas, em que os países vizinhos se viram simultaneamente receptores e gestores de crises humanitárias. O Brasil assumiu protagonismo nesse processo ao adotar instrumentos normativos e operacionais de amparo que uniram princípios de soberania e solidariedade. Esse fenômeno consolidou uma nova lógica de gestão migratória, na qual a interiorização surge como mecanismo de redistribuição demográfica e de reconstrução de vínculos sociais (Jarochinski-Silva; Baeninger, 2021).

A migração venezuelana ultrapassa a dimensão emergencial e assume caráter estrutural, pois remodela a política interna e a percepção pública sobre direitos humanos. A leitura geopolítica revela que o acolhimento brasileiro difere de respostas observadas em outros contextos regionais, sobretudo pela institucionalização da hospitalidade e pela incorporação do discurso humanitário às políticas de Estado. A Lei nº 13.445/2017, ao substituir o antigo Estatuto do Estrangeiro, reformulou o paradigma da segurança para o da dignidade humana, consolidando uma inflexão normativa que legitima a presença migrante como parte do tecido social nacional (Brasil, 2017).

Ao regulamentar a nova política migratória, o Decreto nº 9.199/2017 detalhou os instrumentos administrativos e operacionais que sustentam a regularização documental, a concessão de vistos e a integração social dos estrangeiros. Tais medidas dialogam com o esforço de internacionalização dos direitos humanos, transformando o Brasil em espaço de refúgio e, ao mesmo tempo, em laboratório de políticas migratórias democráticas. O caráter preventivo e coordenado dessas ações evidencia a tentativa de evitar a sobrecarga institucional em regiões fronteiriças e promover a dispersão equilibrada do fluxo migratório (Brasil, 2017).

A partir de 2018, a promulgação da Lei nº 13.684/2018 consolidou o amparo jurídico à criação da Operação Acolhida, uma força-tarefa interministerial e interagencial que combina elementos civis e militares para atender à emergência humanitária. Essa

legislação prevê assistência em abrigos, documentação, saúde, educação e, sobretudo, deslocamento interno controlado - a interiorização. A norma consagra o princípio da corresponsabilidade entre União, estados e municípios, reconhecendo o fenômeno migratório como questão de política pública, e não mera contingência diplomática (Brasil, 2018).

A institucionalização da Operação Acolhida pelo Decreto nº 10.917/2021 reforçou a dimensão técnica e humanitária da resposta brasileira. A presença das Forças Armadas na logística de transporte e infraestrutura não representa militarização da política migratória, mas racionalização de processos em cenários de emergência. Esse arcabouço normativo legitima a atuação conjunta de órgãos federais e agências internacionais, estabelecendo a base jurídica para o redesenho das dinâmicas populacionais em território nacional (Brasil, 2021).

A lógica da interiorização, concebida como o terceiro eixo da Operação Acolhida, ultrapassa a mera transferência territorial e se constitui como política pública de redistribuição socioeconômica. O deslocamento voluntário e assistido de famílias venezuelanas para estados como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul reflete a tentativa de equilibrar a densidade demográfica e criar oportunidades de inserção laboral em regiões mais estruturadas. Essa prática, além de reduzir tensões nas zonas fronteiriças, favorece a integração gradual ao mercado de trabalho e ao sistema educacional (Brasil, 2023).

A natureza cooperativa dessa política se materializa na articulação entre o Estado brasileiro e organismos multilaterais. O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados e a Organização Internacional para as Migrações atuam como eixos de coordenação humanitária, estabelecendo protocolos de interiorização, financiamento e capacitação técnica. Tais instituições organizam a logística de transporte, o acolhimento temporário e a articulação com prefeituras receptoras, construindo uma governança compartilhada que transcende fronteiras e competências administrativas (Acnur, 2023).

No contexto latino-americano, esse modelo de interiorização representa inovação institucional. Enquanto outros países optaram por respostas fragmentadas, o Brasil estruturou um sistema cooperativo que alia planejamento, assistência e monitoramento. A plataforma interagencial R4V consolida dados e indicadores sobre mobilidade venezuelana, permitindo traçar diagnósticos precisos sobre o perfil demográfico, o grau de vulnerabilidade e as condições de integração social da população deslocada (Nações Unidas, 2023).

Os dados da Organização Internacional para as Migrações apontam que, entre abril

de 2018 e janeiro de 2024, mais de 125 mil venezuelanos foram interiorizados para mais de mil municípios brasileiros, com destaque para o Rio Grande do Sul, que recebeu cerca de 20 mil pessoas. Essa descentralização revela não apenas a amplitude do programa, mas sua capacidade de envolver múltiplas esferas governamentais e sociais. O esforço coletivo das prefeituras e secretarias estaduais demonstra a complexidade do processo, que exige adaptação contínua das políticas locais (Organização Internacional para as Migrações, 2024).

A redistribuição populacional decorrente da interiorização repercute diretamente sobre os sistemas públicos de saúde, educação e assistência social. Municípios médios e pequenos, tradicionalmente com recursos limitados, passaram a lidar com o aumento repentino da demanda por serviços básicos. Esse impacto territorial demanda articulação intersetorial e financiamento emergencial, para que o acolhimento se mantenha compatível com a dignidade e a estabilidade dos migrantes (Rio Grande do Sul, [s.d.]).

A política de interiorização, embora baseada em voluntariedade, é também um instrumento de planejamento estatal. A escolha dos municípios receptores considera indicadores de empregabilidade, capacidade de absorção e infraestrutura social. Essa racionalização busca evitar a concentração de vulnerabilidade e fomentar processos de desenvolvimento local. A operacionalização do programa evidencia a tentativa de alinhar princípios humanitários com critérios técnicos de sustentabilidade (Brasil, 2023).

Os efeitos sociais do programa ultrapassam o âmbito da assistência. A inserção dos migrantes em comunidades interioranas desencadeia processos de reconstrução identitária e reconfiguração cultural. A convivência entre grupos locais e venezuelanos estimula dinâmicas de interculturalidade, em que práticas linguísticas, religiosas e cotidianas se cruzam e se transformam. A escola, o mercado e os espaços comunitários convertem-se em arenas de negociação simbólica e de reconhecimento mútuo.

A tabela 1 sintetiza os principais eixos institucionais que estruturam a política de interiorização no Brasil, conforme os marcos normativos e os atores operacionais envolvidos:

Tabela 1. *Eixos estruturais* da política brasileira de interiorização de migrantes venezuelanos e respectivos instrumentos jurídicos

Eixo Estrutural	Instrumento Jurídico/ Institucional	Atores Principais	Finalidade Central
Ordenamento de fronteira	Lei nº 13.684/2018	Exército, Polícia Federal, Acnur	Triagem, regularização e atendimento inicial
Acolhimento emergencial	Decreto nº 10.917/2021	MDS, Forças Armadas, ONGs	Abrigamento e assistência Básica
Interiorização voluntária	Operação Acolhida (MDS, OIM)	Municípios, OIM, Acnur	Interiorização e integração social

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Lei nº 13.684/2018, Decreto nº 10.917/2021, Operação Acolhida (Brasil, 2018; 2021; 2023a), Acnur (2023) e Organização Internacional para as Migrações (2024).

A interiorização, portanto, deve ser compreendida como fenômeno de política pública interdependente, em que múltiplos níveis de governança interagem sob coordenação federal. Essa característica confere ao Brasil um papel singular na gestão regional da crise, caracterizando sua atuação como modelo híbrido de solidariedade e planejamento. O equilíbrio entre o dever humanitário e a racionalidade administrativa emerge como ponto de convergência entre as análises sobre a política migratória nacional (Brasil, 2018).

A atuação da comunidade internacional no Brasil reforça a ideia de corresponsabilidade global diante de crises migratórias. Relatórios conjuntos do Banco Mundial e do Acnur indicam que o país figura entre os exemplos de integração mais estruturados, destacando-se pela cooperação entre entes públicos e organizações multilaterais. Esses relatórios apontam avanços em políticas de emprego, saúde e educação, embora alertem para desigualdades persistentes e limitações financeiras em nível municipal (Banco Mundial; Acnur, 2021).

O debate acadêmico sobre interiorização ressalta a ambiguidade entre o caráter humanitário e os interesses de gestão territorial. Enquanto o deslocamento interno assegura melhores condições de vida aos migrantes, também serve à redistribuição da força de trabalho e ao reequilíbrio do uso de recursos públicos. Tal dualidade expressa o desafio de compatibilizar direitos humanos e estratégias de governança em um mesmo desenho institucional (Mendes; Fernandes, 2021).

O Brasil, ao longo do processo, manteve compromisso com a proteção internacional dos refugiados, conforme previsto na Lei nº 9.474/1997 - Estatuto dos Refugiados, que internalizou os princípios da Convenção de Genebra de 1951. Essa adesão reforça o caráter normativo do acolhimento e legitima as parcerias com organismos internacionais. O alinhamento entre a política doméstica e os tratados globais reflete o esforço do país em articular soberania e cooperação multilateral (Brasil, 1997).

O papel das forças armadas na Operação Acolhida, frequentemente interpretado como expressão de tutela estatal, deve ser entendido à luz de sua função logística e de apoio humanitário. Documentos doutrinários do Exército Brasileiro explicitam que a participação militar se restringe a funções operacionais, sem interferir na gestão civil das políticas públicas. Tal distinção é fundamental para compreender o modelo brasileiro de resposta humanitária (Brasil, 2014).

O conceito de interiorização também envolve aspectos de mobilidade segura. As operações de transporte, documentação e reassentamento são precedidas de entrevistas, exames de saúde e triagens, garantindo a voluntariedade e a proteção contra tráfico e exploração. Essa estrutura reforça a conformidade do programa com padrões internacionais de proteção de refugiados (Acnur, 2021).

Os relatórios mais recentes demonstram que o processo de interiorização, embora eficiente em termos logísticos, enfrenta desafios na etapa de integração socioeconômica. Em muitos municípios, os migrantes enfrentam dificuldades para acessar o mercado de trabalho formal e obter moradia estável. Esses fatores evidenciam a necessidade de complementar a política de redistribuição com ações de inclusão produtiva e capacitação profissional (Acnur, 2023).

A participação da sociedade civil, por meio de organizações locais, igrejas e universidades, tem sido crucial para o sucesso da política. Essas instituições desempenham papel de ponte entre o poder público e as comunidades, oferecendo suporte social, jurídico e educacional. O engajamento comunitário fortalece o tecido social e mitiga resistências, transformando o acolhimento em processo coletivo (Araújo; Sparta, 2020).

A interiorização também repercute no campo simbólico, pois redefine narrativas de pertencimento e identidade nacional. O discurso da solidariedade, amplamente promovido por campanhas governamentais e pela mídia, contribui para moldar percepções positivas sobre a imigração, embora o preconceito e a xenofobia ainda persistam em algumas regiões. A tensão entre aceitação e rejeição traduz o conflito entre valores humanitários e práticas sociais desiguais (Vasconcelos; Machado, 2021).

No recorte gaúcho, o impacto da interiorização assume dimensões particulares. O Estado, conhecido por sua diversidade étnica e histórica vocação imigratória, tornou-se um dos polos de acolhimento mais expressivos. Relatórios do governo estadual apontam que a maioria dos migrantes interiorizados no Rio Grande do Sul se estabeleceu em cidades médias, onde há disponibilidade de empregos e serviços públicos. Essa dinâmica reforça a descentralização e evidencia a capacidade do território de absorver fluxos migratórios

significativos.

O acompanhamento dos indicadores de integração revela avanços graduais na regularização documental, acesso à educação e atendimento em saúde. Todavia, a heterogeneidade dos municípios impede generalizações, pois a qualidade da resposta local depende da articulação entre secretarias e do apoio financeiro federal. O caso gaúcho evidencia, assim, a importância da cooperação vertical e horizontal entre os entes da federação (Brasil, 2023).

A interiorização venezuelana, ao se consolidar como política permanente, redefine as fronteiras entre emergência e estrutura. O que começou como resposta imediata à crise humanitária transformou-se em modelo de gestão migratória institucionalizada, com marcos normativos, indicadores e mecanismos de monitoramento. Essa transição sinaliza o amadurecimento das políticas públicas brasileiras diante de desafios transnacionais (Nações Unidas, 2021).

Os impactos sociais são perceptíveis também na economia local. O ingresso de migrantes impulsiona setores de serviços e comércio, diversifica o mercado de trabalho e estimula iniciativas empreendedoras. Em contrapartida, aumenta a pressão sobre programas de assistência e habitação, exigindo readequação orçamentária dos municípios receptores. Essa dialética entre custo e benefício permeia o debate contemporâneo sobre a sustentabilidade da interiorização (Brasil, 2018).

A experiência brasileira tem sido apresentada em fóruns internacionais como exemplo de cooperação humanitária regional. A integração entre o governo e as agências da ONU tornou o programa referência para países que enfrentam fluxos semelhantes. No entanto, estudos apontam que a efetividade do modelo depende da continuidade do financiamento e da institucionalização de políticas de longo prazo (Acnur, 2023).

A convergência entre normas jurídicas, ação governamental e mobilização social confirma que a interiorização não se reduz a política de acolhimento, mas constitui estratégia de reconstrução social. Ao distribuir migrantes de forma planejada, o Brasil constrói uma rede de cidades acolhedoras, onde a diversidade cultural se transforma em motor de desenvolvimento. O êxito dessa política, entretanto, permanece condicionado à sua capacidade de integrar, e não apenas transferir, pessoas (Organização Internacional para as Migrações, 2024).

2.2. Educação, interculturalidade e desafios da inclusão de estudantes venezuelanos no rio grande do sul

A escola é reconhecida pela literatura como espaço privilegiado de socialização e mediação cultural, especialmente em contextos migratórios, nos quais o direito formal à educação se confronta com os desafios concretos da inserção social. No caso da interiorização de venezuelanos no Brasil, a instituição escolar tornou-se o primeiro ponto de contato entre os migrantes e a sociedade de acolhida, assumindo papel estratégico na reconstrução de trajetórias pessoais e comunitárias. As análises sobre o sistema educacional gaúcho revelam que o ingresso de crianças e adolescentes venezuelanos tem ampliado a complexidade da gestão pedagógica, exigindo da rede pública respostas que articulem inclusão, diversidade e equidade (Silva; Gomes, 2021).

A presença de estudantes estrangeiros provoca reconfigurações nas práticas escolares, uma vez que a inclusão requer mais do que acesso formal à matrícula. As dificuldades linguísticas, a defasagem idade-série e a ausência de recursos adequados desafiam professores e gestores a repensarem estratégias de ensino e avaliação. O idioma português, por si só, constitui obstáculo central para a aprendizagem, já que muitos estudantes têm o espanhol como língua materna e vivenciam barreiras comunicativas dentro e fora da sala de aula. As escolas, ao se depararem com essa realidade, são instadas a construir um ambiente pedagógico sensível às especificidades culturais, compreendendo a língua não apenas como instrumento de ensino, mas como meio de acolhimento e pertencimento (Gordillo Sánchez, 2023).

A discussão sobre interculturalidade no campo educacional amplia esse entendimento ao propor a valorização das diferenças como princípio estruturante das práticas pedagógicas. Tal abordagem recusa a lógica assimilacionista que busca homogeneizar as culturas e, em contrapartida, defende o diálogo entre saberes e identidades. O reconhecimento da pluralidade de experiências, crenças e valores dos estudantes migrantes transforma o espaço escolar em território de trocas simbólicas, em que as diferenças deixam de ser barreiras e passam a constituir recursos formativos. Essa concepção permite que o ensino se torne não apenas inclusivo, mas também emancipatório, ao promover uma convivência baseada na alteridade e no respeito (Seminário de Estudos em Educação, 2024).

As políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro corroboram esse movimento de adaptação intercultural. O Ministério da Educação criou cursos e programas

de formação continuada voltados à recepção de imigrantes e refugiados, como o “Formação de Professores para o Acolhimento de Imigrantes e Refugiados”, que instrumentaliza os docentes para lidar com a diversidade linguística e cultural das salas de aula. A produção de materiais didáticos específicos, como o curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), elaborado por universidades federais, amplia o repertório pedagógico dos educadores e favorece a integração dos estudantes estrangeiros ao ambiente escolar. Essa política formativa reflete o reconhecimento institucional de que a preparação docente é elemento determinante para o sucesso das políticas de inclusão (Brasil, 2022).

O papel das universidades, especialmente daquelas vinculadas a programas de extensão, reforça a articulação entre ensino, pesquisa e comunidade. A Universidade Federal de Minas Gerais, ao desenvolver materiais de apoio e metodologias de ensino de português voltadas a imigrantes, estabelece um modelo de cooperação que combina conhecimento científico e engajamento social. Essa produção acadêmica contribui para o fortalecimento da rede pública de ensino, ao oferecer suporte técnico e conceitual às escolas municipais que recebem alunos estrangeiros. Tais iniciativas também ampliam a compreensão da interculturalidade como prática cotidiana, consolidando-a como eixo transversal das políticas educacionais (Universidade Federal de Minas Gerais, 2021).

A questão do financiamento da educação inclusiva, entretanto, emerge como fator determinante para a sustentabilidade dessas ações. O Fundeb, principal mecanismo de redistribuição de recursos da educação básica, é responsável por garantir parte do custeio das matrículas de estudantes migrantes, ao passo que a Lei nº 13.684/2018 prevê repasses emergenciais para estados e municípios com grande concentração de refugiados. Ainda que esses instrumentos assegurem respaldo financeiro, a defasagem entre a ampliação das matrículas e o repasse efetivo de verbas gera descompasso administrativo, exigindo do poder público maior agilidade na execução orçamentária. O equilíbrio entre os custos imediatos e os benefícios sociais de longo prazo permanece no cerne do debate sobre o financiamento da inclusão (Senado Federal, 2025).

A atuação de organismos internacionais complementa as políticas nacionais, fortalecendo as capacidades locais de acolhimento. O Acnur tem financiado programas de apoio técnico e formação docente, enquanto a Organização Internacional para as Migrações fornece suporte logístico e metodológico para os municípios participantes da interiorização. Esses esforços cooperativos viabilizam práticas educativas mais estruturadas e garantem que a escola não apenas absorva os estudantes, mas os integre de

forma plena, considerando suas trajetórias e contextos de vulnerabilidade (Acnur, 2021).

Em síntese, a presença de alunos venezuelanos nas escolas do Rio Grande do Sul tem se mostrado catalisadora de mudanças profundas nas práticas pedagógicas e na cultura institucional. A literatura reconhece que o desafio da inclusão transcende o campo administrativo e alcança a dimensão ética da educação, convocando professores, gestores e formuladores de políticas a repensarem a escola como espaço de convivência, diálogo e reconstrução identitária. As experiências exitosas observadas em alguns municípios evidenciam que a diversidade pode ser motor de inovação, quando acompanhada por políticas de formação e financiamento adequadas, reafirmando o potencial transformador da interculturalidade na educação pública.

Considerações finais

A análise empreendida permitiu compreender de maneira ampla o fenômeno da interiorização de venezuelanos e seus reflexos sobre o sistema educacional do Rio Grande do Sul. O percurso investigativo confirmou a relevância da educação como eixo central de integração social, evidenciando que a escola tem assumido papel protagonista na mediação entre o direito formal à aprendizagem e as condições concretas de acolhimento. As evidências levantadas indicam que o objetivo geral da pesquisa - compreender os impactos educacionais da interiorização nos municípios gaúchos - foi plenamente atingido, uma vez que o estudo revelou não apenas os desafios administrativos e pedagógicos enfrentados pelas redes públicas, mas também as oportunidades de transformação que emergem desse processo.

Constatou-se que a chegada de famílias venezuelanas provocou mudanças significativas na organização das escolas e nas políticas locais de ensino, exigindo esforços de adaptação em múltiplas frentes. As barreiras linguísticas, a defasagem escolar e a insuficiência de formação específica para os docentes mostraram-se fatores que limitam a efetividade da inclusão, sobretudo em municípios de pequeno e médio porte, onde a infraestrutura e o suporte técnico ainda são restritos. Contudo, a investigação também demonstrou que essas dificuldades têm estimulado práticas pedagógicas inovadoras, voltadas à interculturalidade e ao ensino de português como língua de acolhimento, consolidando a escola como espaço de diálogo entre culturas.

A hipótese inicial, de que a interiorização, embora bem-sucedida em redistribuir o fluxo migratório, impõe desafios estruturais e pedagógicos ao sistema educacional gaúcho,

foi confirmada. Ainda assim, os resultados indicam que o impacto não se limita às fragilidades. A presença de alunos venezuelanos tem promovido um movimento de reconfiguração institucional e simbólica dentro das escolas, fortalecendo a sensibilidade cultural, ampliando o horizonte ético da docência e contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva. Em várias localidades, o acolhimento foi capaz de transformar a diversidade em fonte de aprendizado mútuo, demonstrando que a convivência intercultural pode gerar benefícios pedagógicos e sociais duradouros.

Do ponto de vista institucional, verificou-se que o financiamento público permanece um fator determinante para a continuidade e qualidade das ações de acolhimento. Embora mecanismos como o Fundeb e os repasses federais emergenciais ofereçam sustentação às redes municipais, a defasagem temporal entre o aumento das matrículas e a alocação efetiva dos recursos impõe dificuldades à gestão educacional. Esse descompasso financeiro evidencia a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos de planejamento e de monitoramento das políticas voltadas à inclusão de migrantes, a fim de garantir maior estabilidade e eficiência na execução orçamentária.

Diante do exposto, conclui-se que o fenômeno da interiorização venezuelana no Rio Grande do Sul representa não apenas um desafio logístico ou administrativo, mas uma oportunidade concreta de ressignificação da prática educativa. As escolas que incorporam a diversidade cultural como princípio pedagógico demonstram maior capacidade de integração e de construção de pertencimento, reafirmando a função social da educação como promotora de cidadania e de equidade. Contudo, ainda persistem lacunas estruturais e formativas que limitam o alcance pleno dessas iniciativas, o que indica a necessidade de investimentos continuados em formação docente, infraestrutura e apoio psicossocial.

Em vista disso, o estudo reforça que o êxito das políticas de interiorização depende da articulação entre diferentes esferas governamentais, do envolvimento das comunidades locais e da consolidação de uma cultura educacional pautada pelo respeito às diferenças. As conclusões aqui apresentadas sugerem que futuras pesquisas podem aprofundar a análise sobre os efeitos de longo prazo da integração escolar de migrantes, bem como sobre as estratégias de cooperação entre Estado e organismos internacionais. A compreensão desses processos, em sua complexidade, é essencial para que o Brasil avance na construção de políticas educacionais capazes de transformar a diversidade em instrumento efetivo de inclusão e desenvolvimento social.

Resumen

Este estudio analiza el impacto del proceso de reubicación interna de migrantes venezolanos en el sistema educativo de Rio Grande do Sul, considerando las implicaciones sociales, pedagógicas e institucionales derivadas de este movimiento. El tema surge de la necesidad de comprender cómo las escuelas públicas municipales se han adaptado a la presencia de estudiantes extranjeros y qué estrategias se han desarrollado para garantizar el derecho a la educación en contextos de diversidad cultural. El objetivo general fue investigar los efectos de la reubicación interna en las prácticas pedagógicas, la estructura escolar y la formación docente, identificando retos y oportunidades para la inclusión. La investigación, de carácter cualitativo, se basó en una revisión bibliográfica y documental, con énfasis en la legislación, los informes institucionales y estudios recientes sobre migración, educación y políticas públicas. Os resultados evidenciaram que, embora o programa de interiorização tenha ampliado as possibilidades de inserção social dos migrantes, as redes de ensino ainda enfrentam dificuldades relacionadas a barreiras linguísticas, defasagem escolar e limitações estruturais. Contudo, observou-se que a diversidade cultural nas escolas gaúchas tem impulsionado práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento de uma educação intercultural voltada à equidade e ao respeito às diferenças. Conclui-se que a interiorização, mais do que um mecanismo de redistribuição populacional, constitui um processo de transformação social e educacional que desafia gestores e educadores a repensarem o papel da escola na promoção da inclusão e da cidadania.

Palavras-chave: Migrações. Interiorização. Educação Intercultural. Inclusão Escolar.

Referências

ARAÚJO, L. E. de; SPARTA, D. M. B. Força-tarefa logística humanitária “Operação Acolhida”: a atuação do Exército Brasileiro. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 74024–74043, 2020.

BANCO MUNDIAL; ACNUR. **Políticas públicas impulsionam inclusão de venezuelanos, mas desafios permanecem**. Nações Unidas Brasil, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Brasília, DF: Presidência da República, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017**. Regulamenta a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018**. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 10.917, de 29 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre o Comitê Federal de Assistência Emergencial. Brasília, DF: Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2021.

BRASIL. **Operação Acolhida**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2023.

BRASIL. **MEC lança formação de professores para acolhimento de imigrantes e refugiados**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2022.

GORDILLO SÁNCHEZ, D. G. “*Aún mejorando el mundo*”: experiências de estudantes venezuelanos/as em escolas paraibanas. 286f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

INEP. **Censo Escolar**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [s.d.].

JAROCHINSKI-SILVA, J. C.; BAENINGER, R. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. **REMHU – Revista Interdiscip. Mobil. Hum.**, v. 29, n. 63, p. 123–139, dez. 2021.

MENDES, D. F.; FERNANDES, D. M. Interiorização de venezuelanos para Minas Gerais: instituições que atuam em redes sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 9, n. 22, maio/ago. 2021.

OIM. **Deslocamentos assistidos de venezuelanos: abril 2018 – janeiro 2024**. Brasília, DF: Organização Internacional para as Migrações, 2024.

SILVA, J. M. de R.; GOMES, T. R. P. Resposta governamental brasileira à crise migratória venezuelana: a contribuição do Exército Brasileiro na Operação Acolhida. **Revista Monções**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2021.

SENADO FEDERAL. **Especialistas destacam importância do Fundeb no financiamento da educação básica**. Agência Senado, 2025.

UNICEF; OIM. **Crianças e adolescentes venezuelanos recebem kits sobre cultura brasileira e acesso a direito escolar**. Boa Vista, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Livros ensinam português para falantes de espanhol e para migrantes de crise**. Belo Horizonte, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Taxa de distorção idade-série por ano escolar**. Belo Horizonte: Repositório UFMG, 2023.

VASCONCELOS, I. S.; MACHADO, I. J. R. Uma missão eminentemente humanitária? Operação Acolhida e a gestão militarizada nos abrigos para migrantes venezuelanos/as em Boa Vista-RR. **REMHU – Revista Interdiscip. Mobil. Hum.**, v. 29, n. 63, p. 107–122, dez. 2021.

SAÚDE DOCENTE: O QUE PRODUZIMOS ATÉ AQUI?

Marta Chrislainy Santos Fernandes²⁸
Jordana Wruck Timm²⁹

Eixo Temático: Direito Educativo e Formação Humana

Resumo

O trabalho, embora fundamental para a realização humana, pode causar adoecimento, especialmente na profissão docente. Professores enfrentam crescentes demandas, que ultrapassam a função pedagógica e incluem participação na gestão, domínio de novas tecnologias e gestão de conflitos escolares. A sobrecarga, o desgaste físico e o estresse emocional podem comprometer a saúde desses profissionais. Diante disso, este estudo, baseado em pesquisa bibliográfica e documental, buscou analisar as produções existentes sobre a saúde dos professores. A investigação revelou a necessidade de mais pesquisas, principalmente na Educação Infantil, para aprofundar a relação entre a saúde e a formação docente. Somente ao analisar e reconhecer as condições de trabalho e as relações interpessoais, entendendo o profissional de forma integral, será possível avançar nas discussões sobre sua saúde e bem-estar.

Palavras-chave: Saúde. Docente. Produção.

SALUD DOCENTE: ¿QUÉ HEMOS PRODUCIDO HASTA AHORA?

Resumen

El trabajo, aunque fundamental para la realización humana, puede provocar enfermedades, especialmente en la profesión docente. Los docentes enfrentan demandas crecientes, que van más allá de la función pedagógica e incluyen la participación en la gestión, el dominio de las nuevas tecnologías y la gestión de los conflictos escolares. La sobrecarga, el agotamiento físico y el estrés emocional pueden comprometer la salud de estos profesionales. Ante esto, este estudio, basado en investigación bibliográfica y documental, buscó analizar las producciones existentes sobre la salud de los docentes. La investigación reveló la necesidad de realizar más investigaciones, especialmente en educación infantil, para profundizar la relación entre salud y formación docente. Sólo analizando y reconociendo las condiciones de trabajo y las relaciones interpersonales, comprendiendo al profesional de forma integral, será posible avanzar en las discusiones sobre su salud y bienestar.

Palabras Clave: Salud. Maestro. Producción.

²⁸ Doutoranda e Mestre em Educação pela URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e Doutoranda pela URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen/RS. É professora alfabetizadora pela SEDUC/MT e professora pela Secretaria Municipal de Educação, cultura, esporte e lazer (SEMECEL), Rondonópolis, MT, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0533726808357513> . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0811-4665>. E-mail: a102412@uri.edu.br

²⁹ Doutorado em Educação (PUCRS). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4445-1909>. E-mail: jordanawruck@hotmail.com

Introdução

A saúde docente, na última década, é uma temática que vem despertando o interesse de pesquisadores com o intuito de compreender o processo de adoecimento na profissão do magistério diante de tantas mudanças que acontecem ao longo do tempo. Essas transformações estão relacionadas às questões pedagógicas, à organização do plano de carreira e à dinâmica da sociedade, que afetam todo o desenvolvimento do ambiente, locus de trabalho dos professores.

O trabalho docente, assim como todas as profissões, passa por constantes evoluções. Nesse processo, surgem situações com efeitos positivos, mas, como em qualquer ofício, também se vivenciam mazelas e dificuldades que fazem parte do caminho profissional. Entre os efeitos negativos da docência, destacam-se o desgaste físico, a sobrecarga de funções e o estresse emocional, fatores que influenciam significativamente a saúde dos educadores.

As diversas pesquisas realizadas acerca da saúde dos docentes têm se concentrado em mapear os principais fatores de risco e suas consequências. Esses estudos, de caráter qualitativo e, por vezes, quantitativo, vêm demonstrando uma alta prevalência de problemas de saúde entre os professores, como Síndrome de Burnout, estresse crônico, transtornos de ansiedade e depressão. Além disso, observa-se uma forte correlação entre a saúde dos profissionais e a qualidade do ensino, evidenciando que um docente saudável e valorizado contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem positivo e de excelência.

No Brasil, a profissionalidade docente constitui-se em um cenário de intensas discussões, uma vez que se trata do profissional responsável por formar todas as demais profissões, aquele que oferece a base educacional para crianças, jovens e adultos. Por exercer tamanha incumbência, observa-se que diversos pesquisadores têm se debruçado sobre estudos que buscam compreender como os professores vêm desempenhando seu papel diante de tantas adversidades. O que ainda lhes falta para sentir-se plenamente valorizados dentro da profissão? Quais caminhos percorrer para a construção de uma verdadeira profissionalidade docente?

Quando se ressalta a questão da adversidade, destaca-se que, ao longo da carreira docente, o professor vivencia situações que interferem no desempenho qualitativo de sua prática profissional. Atualmente, os docentes que atuam diretamente com o público estudantil encontram-se em um cenário que vai muito além do fazer

pedagógico, sendo constantemente solicitados a lidar com questões familiares das crianças, participar da administração escolar (como conselhos e reuniões) e atender às necessidades psicológicas e emocionais de cada aluno. Essa multiplicidade de demandas acaba gerando, nos professores, um desequilíbrio emocional, pois conviver com tantas realidades distintas afeta sua saúde em diferentes dimensões – física, mental e psicológica.

O adoecimento dos professores tem se mostrado um problema crescente, cuja origem está associada a múltiplos fatores complexos. A precariedade das condições de trabalho, as baixas remunerações e a pouca valorização da carreira são apontadas por pesquisadores e estudiosos da área como elementos que contribuem diretamente para essa realidade. Soma-se a isso a constante pressão para adaptar-se ao uso de novas tecnologias sem o devido treinamento, o que gera, nos educadores, uma significativa fonte de estresse e desconforto.

As reformas educacionais brasileiras, iniciadas na década de 1990, revelam outro aspecto que contribui para o adoecimento dos professores. A implementação de um ensino pautado em uma lógica de metas e controle de resultados, sem o fornecimento das condições necessárias para a sua execução, provocou a intensificação do trabalho docente. Essa realidade se traduz em jornadas excessivas, na necessidade de atuar em mais de uma instituição e no aumento das demandas burocráticas, impactando diretamente o bem-estar e o tempo disponível para o lazer desses profissionais.

Essas mudanças exercem influência direta sobre a saúde dos docentes, suscitando a seguinte questão: o que tem sido feito efetivamente para a prevenção e o acompanhamento da saúde dos professores? Diante desse contexto, um estudo sobre a saúde docente precisa abranger, além da identificação dos problemas, a busca por soluções. Torna-se, portanto, necessária a proposição e o fomento de políticas públicas que visem à melhoria das condições de trabalho, ao acesso e à permanência de acompanhamento psicossocial e à garantia do desenvolvimento profissional contínuo.

O que o Portal da Capes nos diz sobre os estudos acadêmicos relacionados à saúde docente?

O Portal de Dados da Capes é um banco de dados acadêmicos que reúne trabalhos de mestrado e doutorado defendidos ao longo dos anos. Para a obtenção das informações, o sistema utiliza palavras-chave, denominadas descritores, e realiza um levantamento de toda a produção acadêmica por meio da combinação desses termos. Na

pesquisa realizada, utilizou-se o termo “saúde docente” na barra de busca do Portal, sendo encontrados, no período de 2018 a 2023, 3.897 trabalhos que, de alguma forma, relacionavam-se com esse descritor. Desse total, 1.696 correspondiam a dissertações e 1.150 a teses, abrangendo as Áreas do Conhecimento Educação e Multidisciplinar. O ano com maior incidência de estudos foi 2021, com 507 trabalhos defendidos.

O Banco de Catálogos e Teses da Capes, como mencionado anteriormente, usa descritores que fornecem dados de acordo com a produção acadêmica relacionada a essas palavras. Para obter uma identificação mais precisa do tema em análise, ampliou-se o descritor, realizando-se uma nova busca com os termos “saúde docente” *AND* “educação”. O sistema revelou 5.123 trabalhos no período de 2018 a 2023, dos quais 2.211 correspondem a dissertações e 1.474 a dissertações de mestrado profissional. O ano com maior número de trabalhos foi 2023. Essa segunda pesquisa evidencia que, ao associar saúde docente à educação, aumenta-se o quantitativo de estudos, demonstrando que pesquisadores da área educacional têm se preocupado com o elevado índice de adoecimento entre profissionais do magistério nos últimos anos.

Observa-se que os anos pós-pandemia apresentam a maior incidência de pesquisas sobre saúde docente, indicando que esse período deixou marcas significativas que os professores vêm carregando ao longo de sua trajetória no magistério. Os dados enfatizam que, nos últimos anos, a profissão tem sofrido com as transformações sociais e, apesar do volume crescente de pesquisas, ainda constitui um campo que requer atenção diferenciada, dado que a educação possui uma base diversificada, composta por realidades distintas. Somente na Educação Básica, existem três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) nas quais cada docente experencia situações específicas e singulares. Nesse viés, as pesquisas acadêmicas tornam-se instrumentos fundamentais tanto para o levantamento das reais condições de trabalho quanto para o planejamento de ações que promovam a qualidade profissional dessas educadoras.

Saúde docente no Brasil: entre a política e a realidade

A saúde e a segurança do trabalho docente, no Brasil, são regulamentadas por um conjunto de Leis, Decretos e Normas Regulamentadoras (NRs) que, embora abrangentes, enfrentam o desafio da aplicação efetiva nas escolas. A legislação evoluiu de regras gerais de medicina e segurança do trabalho para um reconhecimento mais

específico das necessidades da categoria, culminando na recente instituição de uma Política Nacional de Atenção.

Um marco recente e específico é a Lei n.º 14.681/2023, que institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Esta lei representa um avanço ao versar a respeito de aspectos ligados à saúde integral, reconhecendo os trabalhadores como seres biopsicossociais e incentivando práticas de prevenção do adoecimento que promovam o bem-estar e a qualidade de vida no trabalho. Outro ponto importante destacado pela Lei é a obrigatoriedade da elaboração de planos para o sistema público, os quais devem conter indicadores, instrumentos de avaliação de metas e previsão de implementação de medidas de proteção à saúde integral. Esta legislação pontua a necessidade da União, estados e municípios elaborarem e atualizarem planos concretos, colocando a saúde docente no campo das obrigações legais, saindo, assim, dos campos das intenções. Tem-se, como base, os Artigos 1, 2 e 3, que dispõem:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a criação da Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, considerada a necessidade de desenvolver ações direcionadas para a atenção à saúde integral e a prevenção ao adoecimento, bem como de estimular práticas que promovam o bem-estar no trabalho de maneira sustentável, humanizada e duradoura.

Art. 2º Para fins da aplicação desta Lei, consideram-se: I - qualidade de vida no trabalho: conjunto de normas, diretrizes e práticas que integram as condições, a organização, os processos de trabalho, as práticas de gestão e as relações socioprofissionais, com a finalidade de alinhar as necessidades e o bem-estar dos servidores à missão institucional; 49 II - bem-estar no trabalho: a percepção de emoções positivas e o sentimento de satisfação do trabalhador com relação à organização e às condições de trabalho, às práticas de gestão, ao envolvimento afetivo com o desenvolvimento de suas tarefas e às possibilidades de reconhecimento simbólico; III - saúde integral: visão integrada do trabalhador como um ser biopsicossocial, com demandas nas diversas áreas da vida, incluída a do trabalho; IV - valorização do profissional da educação: em consonância com o artigo 67 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reconhecimento institucional, por meio da implementação de condições ambientais e relacionais, que contribui para a realização profissional, o aprimoramento das relações socioprofissionais e a ampliação das competências profissionais.

Art. 3º A Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação será baseada na promoção da saúde integral, no desenvolvimento pessoal e profissional, nas práticas de gestão, nas ações de qualidade de vida no trabalho e na promoção de vivências de bem-estar (Brasil, 2023, art. 1-3).

Esta norma legislativa notabiliza a necessidade de estabelecer diretrizes para a criação de políticas que considerem a saúde do profissional da educação em sua totalidade (saúde mental, física e social), buscando a prevenção de doenças e o combate

ao adoecimento no ambiente de trabalho. Busca valorizar os docentes, reconhecendo seu mérito e criando condições que contribuam para a sua realização profissional, bem como a organização de ambientes de trabalho saudáveis e humanizados, que melhorem a qualidade de vida e a satisfação dos mesmos.

Entre as ações previstas por esta lei, destaca-se a inclusão da saúde docente nos cursos de formação continuada, uma vez que professores saudáveis e capacitados para gerir o estresse contribuem para a criação de um ambiente de aprendizagem mais positivo e produtivo. Silva e Oliveira (2016) ressaltam que programas de formação voltados ao bem-estar e à saúde propiciam um clima escolar mais colaborativo e harmonioso, beneficiando tanto os docentes quanto os alunos. Por outro lado, a falta de bem-estar dos professores pode levar à Síndrome de Burnout e impactar negativamente a qualidade das aprendizagens e os resultados educacionais.

Ao incluir os temas de saúde e bem-estar no processo formativo dos docentes, incentiva-se a adoção de hábitos de vida mais saudáveis. Farias e Nahas (2005) demonstram que, ao participar de programas de educação para a saúde, os professores ampliam seu conhecimento sobre nutrição, atividade física e outros fatores que influenciam um estilo de vida saudável, resultando em uma melhoria significativa da qualidade de vida. Apoiar a saúde e o bem-estar dos docentes deve ser uma prioridade para um sistema educacional que almeja excelência, sendo essencial oferecer-lhes oportunidades contínuas de desenvolvimento nessa área para promover o sucesso e o progresso da educação.

Quais estratégias garantir para o bem estar docente?

Os impactos na saúde docente denotam-se a partir de um conjunto de ações articuladas que atuam em diferentes frentes: na prevenção, na intervenção e na reestruturação das condições de trabalho. É fundamental reorganizar o ambiente de ofício para que deixe de ser um gerador de situações de adoecimento. As ações preventivas devem atuar na causa do problema, transformando a escola em um espaço saudável. É essencial limitar a jornada semanal para além das horas de contato com as crianças, garantindo tempo remunerado para planejamento, formação continuada de qualidade e atividades extraclasse. Nesse sentido, torna-se necessário reduzir a sobrecarga de tarefas burocráticas.

Além da redução da sobrecarga burocrática, a melhoria da infraestrutura das instituições escolares é outro fator que impacta a qualidade do trabalho docente. Logo, faz imprescindível organizar os espaços de maneira que os professores possam desenvolver suas atividades fora da sala de aula com conforto e qualidade, garantindo condições ergonômicas (cadeiras e mesas adequadas), acústicas (redução de ruídos) e ambientais (ventilação e iluminação apropriadas) nos locais de trabalho.

Outro aspecto primordial é o cuidado físico e psicológico dos professores. O acompanhamento vocal e o apoio psicossocial constituem elementos fundamentais para a prevenção de possíveis doenças, considerando que a voz é o principal instrumento de trabalho dos docentes. O suporte psicossocial deve ser oferecido nas escolas com a participação de profissionais da saúde (psicólogos, psiquiatras, entre outros) e da assistência social, viabilizando a mediação de conflitos, a gestão da indisciplina e a redução da violência escolar, o que, por sua vez, diminui a sobrecarga emocional desses profissionais.

A valorização e reconhecimento da carreira também fazem parte do processo de prevenção, posto que a correção da desvalorização salarial reduz o estresse financeiro e o desgaste causado pela necessidade de ter diversos vínculos empregatícios. Essa valorização vai além da remuneração. Os professores, em seu processo de desenvolvimento profissional, precisam ter participação e autonomia nas decisões pedagógicas e organizacionais da escola, restaurando o senso de propósito e de autonomia no trabalho. Ou seja, é necessário enxergar os docentes não como sujeitos isolados, porém como profissionais inseridas em um sistema que exige mudanças estruturais e investimento contínuo e integrado. Ao discutir a valorização, frisa-se, também, a importância de incluir, nos momentos de formação continuada, estudos e reflexões sobre saúde e bem-estar docente. Gatti (2016) afirma que os programas de formação contínua devem considerar os professores como indivíduos completos, contemplando seus aspectos físicos, emocionais e profissionais de maneira integral.

Quando a situação de adoecimento docente está instaurada, o que fazer?

Quando o adoecimento está instalado, as ações precisam garantir um acolhimento eficaz e especializado, oferecendo aos professores caminhos possíveis para a superação da situação vivenciada. Uma proposta que contribui para o resgate e fortalecimento desses docentes é a criação de centros de referência em saúde do

professor, com diagnóstico precoce, tratamento por equipes especializadas e acompanhamento da reabilitação profissional. Esses profissionais da saúde devem ser especialistas nas doenças que acometem o corpo docente, garantindo, assim, um retorno seguro ao trabalho.

Além do acolhimento, é necessário realizar um levantamento estatístico sobre as doenças relacionadas ao trabalho docente, permitindo que os órgãos de saúde e instituições de pesquisa acadêmica disponham de dados epidemiológicos precisos. Essas informações são primordiais para o planejamento de intervenções efetivas e estratégias de prevenção no contexto educacional.

Quando um educador enfrenta o adoecimento, é basilar que a escola e as políticas de saúde do trabalhador ofereçam suporte imediato e efetivo. Os professores devem ser amparados e acolhidos para que possam focar em sua recuperação, sem a pressão de uma volta prematura que possa agravar seu estado. É essencial que as redes de ensino tenham programas de apoio psicológico, que podem incluir o acesso a terapias e a criação de espaços de escuta, onde o docente possa compartilhar suas vivências em um ambiente seguro e acolhedor. Ademais, a gestão escolar deve se organizar para garantir a continuidade das atividades pedagógicas, aliviando a carga de trabalho dos educadores em licença.

Para o futuro, faz-se necessário que as políticas institucionais sejam revisadas para abordar as causas sistêmicas do adoecimento docente, como a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional e a falta de autonomia. Isso inclui a implementação de medidas que promovam um ambiente de trabalho saudável, como a gestão participativa, a melhoria da infraestrutura escolar e o reconhecimento do valor do profissional. A recuperação integral do professor não se limita à licença médica, contudo, passa pela garantia de que, ao retornar, encontrará condições de trabalho que previnam a reincidência do problema. A saúde dos educadores deve ser vista como uma responsabilidade coletiva, que requer o fortalecimento das políticas públicas e o incentivo à pesquisa sobre a saúde desses profissionais tão fundamentais à evolução da sociedade.

Conclusão

O presente estudo ressalta a importância de uma análise sistemática e contínua acerca da saúde do corpo docente, reconhecendo-o como um componente central na

configuração e construção da sociedade. As implicações desse estudo são significativas para a concepção de políticas educacionais que pensem e planejem o trilhar desse profissional do magistério. Nesse sentido, recomenda-se a implementação de programas que deem aos educadores apoio e suporte psicofísico, bem como a estruturação de um ambiente de trabalho que seja acolhedor e propício ao bem-estar. Para isso, é imprescindível consolidar uma cultura que valorize e priorize a saúde desses profissionais.

A longo prazo, sugere-se a adoção de uma metodologia que acompanhe os professores por um período prolongado. Tal abordagem permitiria identificar as variações nos níveis de estresse e bem-estar, além de avaliar a eficácia das intervenções implementadas. Adicionalmente, estudos comparativos em diversos contextos educacionais seriam valiosos para a compreensão das variáveis que exercem influência sobre a saúde dos docentes. Outro ponto importante é, nas formações continuadas, serem garantidos temas que envolvam esse trabalho de prevenção no que tange ao desenvolvimento profissional e a as suas ramificações.

Conclui-se que a saúde docente emerge como um tema central e inegável para a qualidade do sistema educacional como um todo. O adoecimento dos professores, seja de ordem física ou mental, não é um problema isolado, mas um reflexo das condições de trabalho precárias, sobrecarga, desvalorização profissional e insuficiência de políticas de apoio. Portanto, a efetivação de ações de suporte, valorização e melhoria das condições laborais não representa apenas um investimento no bem-estar individual das educadoras, mas um passo fundamental para assegurar a sustentabilidade da educação e o futuro da sociedade. Ao reconhecer a saúde docente como prioridade, é possível construir ambientes educacionais saudáveis e produtivos para todos os envolvidos.

Referências

BRASIL. Lei n. 14.681, de 18 de setembro de 2023. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 19 set. 2023.

FARIAS, J. C.; NAHAS, M. V. Atividade física no contexto escolar: contribuições para a promoção da saúde. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 143-153, 2005.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 65-83, 2016.

SILVA, J. L.; OLIVEIRA, A. L. Saúde do trabalhador docente: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 10, p. e00177715, 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Tatiane Machry Eckert³⁰
Luci Mary Duso Pacheco³¹

Eixo Temático: Direito Educativo em Contextos Escolares

Resumo

O presente capítulo discute a trajetória histórica, os marcos legais e os desafios contemporâneos relacionados à consolidação das políticas públicas voltadas à educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, sob a perspectiva das Práticas Baseadas em Evidências (PBE). Com base em análise documental e revisão teórica, são examinadas as legislações e normativas que fundamentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, desde a Constituição Federal de 1988 até o Parecer CNE/CP nº 50/2023 (reanalizado em novembro de 2024). Destaca-se que a implementação de uma educação inclusiva de qualidade depende não apenas da existência de políticas e diretrizes legais, mas também da efetivação de práticas pedagógicas embasadas em evidências científicas que assegurem o desenvolvimento global dos estudantes com TEA. O texto aponta avanços significativos na ampliação do acesso e na consolidação de direitos, mas evidencia desafios persistentes relacionados à formação docente, à insuficiência de recursos e à heterogeneidade das redes de ensino. Assim, reafirma-se a importância da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas qualificadas e compromisso ético com a inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Práticas Baseadas em Evidências. Políticas públicas. Formação docente.

Políticas Públicas y Prácticas Basadas en Evidencias en la Educación de Niños con Trastorno del Espectro Autista: trayectoria histórica, marcos legales y desafíos contemporáneos

Resumen

El presente capítulo analiza la trayectoria histórica, los marcos legales y los desafíos contemporáneos relacionados con la consolidación de las políticas públicas dirigidas a la educación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Brasil, desde la perspectiva de las Prácticas Basadas en Evidencias (PBE). A partir de un análisis

³⁰ Mestranda em Educação pelo Programa Pós-Graduação da URI. Bolsista PIPEB URI. Assessora Polo TEA- Águas de Chapecó. E-mail- a110588@uri.edu.br

³¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU -URI. E-mail- Luci@uri.edu.br

documental y una revisión teórica, se examinan las legislaciones y normativas que sustentan la Educación Especial en la perspectiva inclusiva, desde la Constitución Federal de 1988 hasta el Dictamen CNE/CP n.º 50/2023 (reanalizado en noviembre de 2024). Se destaca que la implementación de una educación inclusiva de calidad depende no solo de la existencia de políticas y directrices legales, sino también de la efectividad de prácticas pedagógicas fundamentadas en evidencias científicas que garanticen el desarrollo integral de los estudiantes con TEA. El texto señala avances significativos en la ampliación del acceso y en la consolidación de derechos, pero evidencia desafíos persistentes relacionados con la formación docente, la insuficiencia de recursos y la heterogeneidad de las redes educativas. De este modo, se reafirma la importancia de la articulación entre las políticas públicas, las prácticas pedagógicas cualificadas y el compromiso ético con la inclusión escolar.

Palabras clave: Educación inclusiva. Trastorno del Espectro Autista. Prácticas Basadas en Evidencias. Políticas públicas. Formación docente.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação brasileira passou por profundas transformações no campo das políticas inclusivas, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O reconhecimento do direito à educação como princípio fundamental, consagrado na Constituição Federal de 1988, inaugurou uma nova concepção de sociedade pautada pela igualdade, dignidade e cidadania, tornando a inclusão não apenas uma meta política, mas um dever ético e social.

Nesse contexto, as Práticas Baseadas em Evidências (PBE) surgem como instrumento essencial de qualificação da ação pedagógica. Originadas nas ciências da saúde e incorporadas ao campo educacional, as PBE consistem na aplicação de métodos e intervenções fundamentadas em resultados científicos, assegurando eficácia e individualização no ensino de crianças com TEA, cujas necessidades demandam abordagens estruturadas e sensíveis às especificidades cognitivas e comportamentais.

O percurso normativo brasileiro — da Lei nº 7.853/1989, que criou a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), à Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA — evidencia o avanço progressivo dos direitos educacionais, em consonância com compromissos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (Decreto nº 3.956/2001).

Entretanto, a implementação das políticas e das PBE ainda enfrenta barreiras estruturais e formativas, como a insuficiência de formação docente, carência de recursos adaptados e a distância entre o discurso legal e a prática escolar. Assim, este capítulo analisa a evolução das políticas públicas e das práticas baseadas em evidências voltadas

à educação de estudantes com TEA no Brasil, examinando os avanços, desafios e perspectivas desde os marcos constitucionais até a reanálise de 2024, representada pelo Parecer CNE/CP nº 50/2023, que atualiza as diretrizes para o atendimento a esse público.

2. O marco constitucional e o início das políticas inclusivas no Brasil

A Constituição Federal de 1988 inaugurou uma nova era nos direitos das pessoas com deficiência e transtornos do desenvolvimento, instituindo o paradigma da educação como direito universal, inalienável e inclusivo. Ao incorporar os princípios de igualdade, equidade e universalização do acesso, o texto constitucional estabeleceu as bases da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O artigo 205 define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, ampliando sua concepção para além da instrução formal e reafirmando seu caráter emancipatório e social (BRASIL, 1988). Já o artigo 208, inciso III, assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, consagrando, pela primeira vez, o princípio da inclusão escolar. Assim, a educação passa a ser reconhecida como direito fundamental, cuja efetivação exige equidade no acesso e na permanência.

O artigo 227 reforça essa diretriz ao determinar que família, sociedade e Estado garantam, com prioridade, os direitos da criança e do adolescente à educação, dignidade e convivência comunitária. Desse modo, a inclusão deixa de ser política setorial e assume o estatuto de princípio de justiça social, reconhecendo a diversidade como valor democrático.

A efetivação desses princípios iniciou-se com a Lei nº 7.853/1989, que instituiu o apoio às pessoas com deficiência e criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), vinculada ao Ministério da Justiça. A lei atribuiu ao Estado a responsabilidade direta por políticas inclusivas e pela punição de práticas discriminatórias, assegurando às pessoas com deficiência o exercício pleno dos direitos fundamentais, educação, saúde, trabalho, lazer e previdência social (BRASIL, 1989).

A criação da CORDE representou avanço institucional, articulando diferentes setores governamentais e consolidando políticas intersetoriais. Como destaca Mendes (2006, pág 388), a década de 1990 marcou a transição de uma visão assistencialista para uma perspectiva de direitos, reconhecendo a pessoa com deficiência como sujeito

autônomo e cidadão de pleno direito. Assim, a Lei nº 7.853/1989 rompeu com o paradigma da caridade e inseriu o Brasil na agenda internacional dos direitos humanos.

A Constituição de 1988 e a Lei nº 7.853/1989 constituem, portanto, os pilares ético-jurídicos da política educacional inclusiva, ao introduzirem princípios como igualdade de oportunidades, reconhecimento da diversidade e corresponsabilidade entre Estado e sociedade civil. Esses fundamentos seriam decisivos para o desenvolvimento das políticas voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois o reconhecimento da diferença e da acessibilidade se tornaria base para a adoção de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) na educação brasileira.

O início da década de 1990 consolidou a abertura para um novo paradigma internacional de inclusão, simbolizado pela Declaração de Salamanca (1994), que reforçou a concepção de educação para todos e preparou o caminho para a consolidação normativa subsequente.

4. A consolidação do paradigma da inclusão educacional (1990–2001)

A década de 1990 marcou a transição para o paradigma inclusivo na educação, tanto no Brasil quanto no cenário internacional. Influenciado pelos movimentos pelos direitos humanos e pela equidade, o país passou a adotar o princípio da educação para todos, substituindo o modelo integracionista, que exigia a adaptação do aluno, por uma visão em que a escola se adapta às necessidades dos estudantes.

Esse avanço foi impulsionado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que definiu a inclusão como princípio ético e pedagógico universal e defendeu as escolas regulares como meio mais eficaz de combater a discriminação. Como signatário, o Brasil reformulou suas políticas, culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que consolidou a educação inclusiva como eixo central do sistema educacional. O artigo 58 reconheceu a Educação Especial como modalidade preferencialmente oferecida na rede regular, e o artigo 59 determinou a adaptação de currículos, métodos e recursos às necessidades dos estudantes.

A LDB redefiniu o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem e agente da inclusão, antecipando princípios que mais tarde seriam associados às Práticas Baseadas em Evidências (PBE). Outros marcos legais reforçaram esse processo, como a Lei nº 10.098/2000, que ampliou o conceito de acessibilidade para incluir dimensões físicas, tecnológicas e atitudinais, e o Decreto nº 3.956/2001, que

promulgou a Convenção da Guatemala, reafirmando o dever estatal de eliminar práticas discriminatórias.

O ciclo culminou com o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituíram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, consolidando a escola como espaço de desenvolvimento humano e convivência na diversidade. Ao normatizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação docente continuada, esses documentos estabeleceram as bases das políticas inclusivas contemporâneas.

Entre 1990 e 2001, o Brasil estruturou um arcabouço normativo sólido que deslocou o foco da deficiência para as barreiras atitudinais e institucionais, consolidando o modelo social de deficiência. Persistiam, contudo, desafios como a escassez de infraestrutura e a insuficiência da formação docente, que marcariam o início dos anos 2000 com o desafio de efetivar juridicamente o direito à inclusão.

5. A década de 2000 e a ampliação do Atendimento Educacional Especializado: avanços e limites

A década de 2000 representou um marco decisivo para a consolidação das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, com a transição da formulação normativa para a efetivação dos direitos constitucionais. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tornou-se o eixo estruturante dessa política, voltado à eliminação de barreiras pedagógicas e à promoção da equidade. O Decreto nº 6.571/2008 regulamentou o art. 60 da LDB/1996, determinando que o AEE fosse ofertado “preferencialmente na rede regular de ensino, de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008), reafirmando o compromisso do Estado com a inclusão e a formação docente qualificada.

Em continuidade, o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 instituíram as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, consolidando-o como parte integrante do processo educacional. Tais normativas destacaram a articulação entre práticas pedagógicas, recursos tecnológicos e formação continuada, reforçando que o AEE não é substitutivo ao ensino comum, mas um complemento indispensável à aprendizagem e à participação plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Essas medidas se alinham à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que consolidou o paradigma da escola para todos e a transversalidade da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de ensino. Essa política reconheceu a diversidade como valor constitutivo da educação e vinculou a efetividade da inclusão à formação docente, ao planejamento pedagógico diferenciado e à garantia de acessibilidade universal.

O fortalecimento das condições de acessibilidade foi antecipado pelo Decreto nº 5.296/2004, que regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, ampliando o conceito de acessibilidade para incluir dimensões físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. O artigo 24 desse decreto determinou que “os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade deverão proporcionar condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes” (BRASIL, 2004), reafirmando o papel do Estado na criação de ambientes educacionais inclusivos e tecnologicamente adaptados.

O ciclo de políticas da década culminou com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (Decreto nº 7.612/2011), que estruturou quatro eixos de ação — educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade urbana e tecnológica. No campo educacional, o plano estabeleceu metas de expansão do AEE, formação de professores e ampliação das salas de recursos multifuncionais. No mesmo ano, o Decreto nº 7.611/2011 substituiu o anterior (Decreto nº 6.571/2008) e reafirmou a integração da Educação Especial à proposta pedagógica da escola comum, introduzindo a noção de intersetorialidade entre educação, acessibilidade e direitos humanos.

Apesar dos avanços normativos e do crescimento das matrículas de alunos com deficiência, persistiram desigualdades regionais, carência de infraestrutura e fragilidades na formação docente, revelando o distanciamento entre o discurso legal e a prática pedagógica. O período, contudo, consolidou as bases jurídicas e institucionais para uma Educação Especial de caráter inclusivo, preparando o terreno para a Lei nº 12.764/2012, que reconheceu o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficiência para todos os efeitos legais e impulsionou a incorporação das Práticas Baseadas em Evidências (PBE) como referência para uma inclusão educacional mais eficaz e mensurável.

6. O reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista nas políticas públicas brasileiras

O reconhecimento legal do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como condição que exige políticas públicas específicas foi um marco na consolidação da inclusão educacional no Brasil. Até o início da década de 2010, o atendimento às pessoas com TEA estava diluído nas políticas de Educação Especial, sem o devido reconhecimento de suas particularidades cognitivas, comunicacionais e comportamentais. Essa lacuna foi superada com a promulgação da Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, conferindo ao grupo identidade legal e visibilidade social. O §2º do artigo 1º define que “a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012), garantindo acesso integral às políticas de educação, saúde, trabalho e assistência social.

A lei fundamenta-se em princípios de igualdade de oportunidades, direito à educação e inclusão social, reafirmando o caráter intersetorial das ações e a corresponsabilidade entre União, estados e municípios. No campo educacional, impulsionou uma mudança paradigmática, exigindo estratégias pedagógicas estruturadas, individualizadas e baseadas em evidências científicas. Entre as práticas com eficácia comprovada para o ensino de crianças com TEA, destacam-se a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), o Ensino Estruturado, os sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e o Modelo Denver de Intervenção Precoce — abordagens reconhecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela American Psychological Association (APA).

O artigo 3º da Lei nº 12.764/2012 assegura à pessoa com TEA o direito à educação e ao ensino profissionalizante, prevendo sua inclusão em classes comuns e, quando necessário, o atendimento educacional especializado (AEE). O artigo 4º determina a capacitação continuada de profissionais da educação e da saúde, reconhecendo a formação docente como requisito para a efetivação da política inclusiva. No âmbito estadual, a Lei nº 10.162/2014, de Santa Catarina, proíbe a cobrança de valores adicionais de matrícula ou mensalidade para estudantes com deficiência, reforçando o caráter universal do direito à educação e coibindo práticas discriminatórias, em consonância com a Constituição de 1988 e a LDB/1996.

Essas medidas consolidam o atendimento às pessoas com TEA como política de Estado, orientada pelos princípios de universalidade, equidade e respeito à diversidade, em alinhamento à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico pelo Decreto nº 6.949/2009. Contudo, a implementação da Lei nº 12.764/2012 ainda enfrenta desafios: falta de formação docente específica, escassez de recursos adaptados e desigualdades regionais comprometem a efetividade das ações.

Para que a política produza resultados concretos, é indispensável integrar três dimensões: formação docente continuada voltada às especificidades do TEA e às práticas estruturadas; implementação de estratégias pedagógicas baseadas em evidências; e apoio institucional e intersetorial para assegurar a coerência das ações. A consolidação dessa política exige a transição da mera inserção física do estudante para uma inclusão pedagógica efetiva, sustentada por metodologias validadas e replicáveis.

As conquistas normativas de 2012 e 2014 representam avanços no reconhecimento da diversidade, mas também evidenciam a necessidade de uma gestão educacional comprometida com a formação docente, o acompanhamento sistemático e a avaliação contínua das práticas pedagógicas, preparando o terreno para o debate sobre as políticas inclusivas no contexto da pandemia de COVID-19.

7. As políticas inclusivas em tempos de crise sanitária e reorganização educacional

A pandemia de COVID-19 (OMS, março/2020) provocou ruptura inédita no sistema escolar brasileiro, forçando a suspensão das aulas presenciais e a adoção emergencial de modelos remotos e híbridos, que escancararam desigualdades de acesso, fragilidades tecnológicas e insuficiência de preparação pedagógica.

Diante desse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE) assumiu papel diretivo. O Parecer CNE/CP nº 11/2020 validou recursos digitais, impressos e outras modalidades de ensino como medidas provisórias para garantir o direito à educação, enfatizando flexibilidade e equidade. Reconhecendo lacunas no tratamento da Educação Especial, o CNE editou o Parecer CNE/CP nº 16/2020, direcionado ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. Entre suas recomendações destacam-se:

- garantia de recursos de comunicação acessíveis (Libras, legendas, audiodescrição, braile e tecnologias assistivas);

- acompanhamento individualizado dos estudantes público-alvo;
- envolvimento de famílias e cuidadores como mediadores do processo educativo;
- formação continuada de docentes para uso de tecnologias educacionais inclusivas (BRASIL, 2020b).

Essas orientações reafirmaram os princípios da Lei nº 12.764/2012 e reforçaram a importância das Práticas Baseadas em Evidências (PBE), dado que o ensino remoto para estudantes com TEA exige planejamento estruturado, rotinas visuais, atividades graduadas e estratégias de comunicação alternativa para promover previsibilidade e engajamento.

A crise evidenciou a fragilidade da inclusão: falta de políticas de acessibilidade digital, plataformas adaptadas e suporte técnico ampliaram a exclusão, deixando a continuidade das aprendizagens dependente, muitas vezes, da iniciativa isolada de professores e famílias. Simultaneamente, surgiram inovações pedagógicas, plataformas acessíveis, parcerias família-escola e práticas personalizadas, que demonstraram o potencial das PBE para orientar decisões baseadas em dados e avaliação contínua.

O Parecer CNE/CP nº 16/2020 reiterou que o direito à inclusão não se suspende em crises e recomendou, no retorno presencial, ações prioritárias de acolhimento socioemocional, avaliação diagnóstica e planejamento individualizado para estudantes com deficiência e TEA. Os anos de 2020–2021, portanto, constituíram um ponto de inflexão que acelerou a revisão normativa do CNE, culminando no Parecer CNE/CEB nº 7/2022 e nos Pareceres CNE/CP nº 50 e 51/2023, os quais aprofundaram diretrizes para o atendimento ao público com deficiência e TEA.

8. Revisão e atualização normativa no contexto contemporâneo

Nos últimos anos, o Brasil promoveu uma revisão normativa da Educação Especial, alinhando a legislação às demandas por inclusão, diversidade e equidade e consolidando o modelo social da deficiência. Esse processo visa explicitar diretrizes para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para a educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O movimento normativo ganhou impulso com o Parecer CNE/CEB nº 7/2022, que atualizou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, integrando-a a todas as etapas e modalidades e reafirmando o AEE como ação complementar e transversal ao ensino comum. O parecer enfatiza a necessidade de planos educacionais

individualizados (PEI) fundamentados em avaliações pedagógicas e funcionais, reconhecendo a pluralidade das trajetórias estudantis.

Princípios centrais, acessibilidade, equidade, intersetorialidade e formação continuada, foram articulados à concepção da educação como direito humano universal. O documento aponta que o planejamento pedagógico deve apoiar-se em evidências científicas, consolidando o reconhecimento das Práticas Baseadas em Evidências (PBE) como instrumento técnico e ético para orientar o ensino inclusivo.

Os Pareceres CNE/CP nº 50/2023 e nº 51/2023 deram sequência à atualização normativa, com foco na formação inicial e continuada de professores: os cursos de licenciatura devem incorporar conteúdos sobre educação inclusiva, acessibilidade e práticas adaptadas, enquanto a formação continuada deve desenvolver competências para mediar aprendizagens de estudantes com deficiência e TEA, promover metodologias ativas, tecnologias assistivas e práticas colaborativas.

Esse conjunto de normas também buscou superar a polarização suscitada pelo Decreto nº 10.502/2020 (revogado em 2021), cuja proposta de “classes e escolas especializadas” foi amplamente criticada por representar retrocesso à segregação. A revogação reafirmou o compromisso do Estado com a inclusão escolar, posição reforçada pela jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, que tem reconhecido a proteção do acesso de estudantes com deficiência à escola regular como princípio constitucional inafastável.

A incorporação das PBE à linguagem normativa sinaliza a transição de uma inclusão meramente declaratória para uma inclusão operacional, centrada em resultados de aprendizagem e no desenvolvimento integral. Para que essa transição se concretize, é imprescindível investimento em pesquisa aplicada, formação docente reflexiva e sistemas de acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas.

Em síntese, o cenário contemporâneo combina a consolidação jurídica do direito à inclusão com o desafio de transformá-lo em práticas efetivas, sustentadas por evidências, acessibilidade e governança ética. A revisão normativa em curso reafirma a inclusão como condição de qualidade educacional e justiça social, reforçando a escola como espaço de aprendizagem, convivência e cidadania para todos.

9. A reanálise de 2024 e as perspectivas futuras para o atendimento de estudantes com TEA

O ano de 2024 inaugura uma fase de revisão e aprimoramento das políticas voltadas ao atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. As discussões recentes refletem o esforço de alinhar a prática pedagógica aos princípios da evidência científica, da intersetorialidade e da educação como direito humano integral.

Com base nos Pareceres CNE/CEB nº 7/2022 e CNE/CP nº 50 e 51/2023, o Conselho Nacional de Educação iniciou uma reanálise crítica da Educação Especial, buscando avaliar a efetividade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e identificar lacunas nas políticas existentes. O objetivo é transformar a inclusão de uma diretriz normativa em prática mensurável, sustentável e orientada por resultados.

O debate atual destaca a importância de articular as políticas nacionais, estaduais e municipais, garantindo a execução descentralizada, mas integrada, das ações de inclusão. O foco desloca-se para a qualidade pedagógica do AEE, a formação docente baseada em Práticas Baseadas em Evidências (PBE) e o uso de tecnologias assistivas e educacionais que promovam autonomia e comunicação funcional.

A reanálise de 2024 também introduz o princípio da governança educacional inclusiva, que propõe a integração entre Estado, universidades, profissionais e famílias, valorizando a participação social e científica na formulação e no monitoramento das políticas públicas. Essa abordagem sustenta-se na ideia de que a inclusão eficaz depende de um ecossistema colaborativo, no qual a pesquisa oriente as decisões políticas e a prática retroalimente a produção científica.

Entre as perspectivas futuras, destacam-se:

- Avaliação longitudinal das políticas de Educação Especial, com indicadores de aprendizagem, permanência e participação dos estudantes com TEA;
- Ampliação da formação continuada baseada em PBE, voltada à implementação de metodologias estruturadas e intervenções individualizadas;
- Incorporação de tecnologias assistivas inteligentes e plataformas de aprendizagem inclusiva;
- Fortalecimento da pesquisa aplicada e da inovação pedagógica, por meio de parcerias entre universidades e redes de ensino;
- Criação de sistemas integrados de monitoramento e transparência, que promovam o compartilhamento de boas práticas entre diferentes regiões.

Essas diretrizes apontam para uma política pública orientada por dados e evidências, na qual a formação docente se articula à pesquisa e ao uso pedagógico das tecnologias emergentes. O foco passa do simples acesso escolar para a qualidade da experiência educacional, medida pela aprendizagem significativa, pela comunicação funcional e pelo desenvolvimento socioemocional.

Sob uma perspectiva ética e política, o futuro da inclusão de estudantes com TEA requer mudança cultural na forma como a diversidade é compreendida. A escola do futuro é aquela que ensina com base em evidências e acolhe por princípios, unindo rigor científico e sensibilidade humana.

Assim, o movimento de reanálise iniciado em 2024 consolida uma nova etapa na Educação Especial brasileira: a transição do paradigma normativo para o paradigma da inovação educacional sustentável, no qual a inclusão se traduz em resultados concretos de aprendizagem, desenvolvimento e cidadania.

9. Considerações finais

A trajetória das políticas públicas de Educação Especial no Brasil revela um processo histórico de avanços normativos e tensionamentos práticos na busca pela efetivação do direito à educação inclusiva. Desde a Constituição Federal de 1988 até as diretrizes contemporâneas, observa-se a construção gradual de um marco jurídico comprometido com a igualdade de oportunidades, a dignidade humana e o reconhecimento da diversidade como valores estruturantes da escola democrática.

O percurso analisado demonstra que a consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva depende de fatores interligados: legislação consistente, financiamento adequado, formação docente qualificada e acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas. A instituição do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a promulgação da Lei nº 12.764/2012 e as revisões normativas recentes (Pareceres CNE/CEB nº 7/2022 e CNE/CP nº 50 e 51/2023) evidenciam o esforço do Estado brasileiro em alinhar suas políticas às diretrizes internacionais de direitos humanos e às evidências científicas sobre aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, a efetividade da inclusão permanece um desafio. As desigualdades regionais, a insuficiência de infraestrutura e a carência de formação docente específica ainda limitam a transposição das garantias legais para a prática pedagógica cotidiana. Em muitos contextos, o direito à educação inclusiva existe formalmente, mas não se

traduz em aprendizagens significativas nem em participação plena de estudantes com deficiência e TEA nos processos escolares.

Diante desse cenário, as Práticas Baseadas em Evidências (PBE) emergem como um eixo de transformação. Ao propor intervenções sustentadas em pesquisa científica, observação sistemática e avaliação contínua, as PBE favorecem uma cultura educacional orientada por dados e resultados, substituindo a intuição ou o improvisado por planejamento estruturado, monitoramento e reflexão pedagógica crítica. Essa perspectiva fortalece o papel do professor como pesquisador de sua prática e agente da inovação inclusiva.

A formação docente é, portanto, o ponto de convergência entre teoria, política e prática. A atualização das diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada indica uma mudança paradigmática: o foco deixa de ser apenas o domínio técnico e passa a incluir a competência científica e ética para lidar com a diversidade. Nesse sentido, o investimento em formação continuada articulada à pesquisa aplicada é condição indispensável para a consolidação de uma inclusão pedagógica efetiva e mensurável.

A pandemia de COVID-19 evidenciou as fragilidades estruturais do sistema educacional, mas também impulsionou reflexões sobre acessibilidade digital, flexibilização curricular e protagonismo docente. As experiências desenvolvidas nesse período demonstraram que a inclusão é viável quando há colaboração, planejamento e compromisso institucional. Assim, o desafio pós-pandêmico é transformar tais experiências emergenciais em políticas permanentes de inovação e equidade.

No horizonte contemporâneo, o Brasil avança de uma inclusão normativa para uma inclusão científica e operacional, em que o direito se materializa em resultados observáveis de desenvolvimento e aprendizagem. Consolidar esse caminho implica adotar uma perspectiva de política pública sustentada em evidências, capaz de integrar as dimensões pedagógica, tecnológica e ética do processo educativo.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da educação inclusiva no Brasil exige continuidade política, compromisso ético e fundamentação científica. A efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência e com TEA não depende apenas de dispositivos legais, mas de uma cultura educacional que reconheça o valor da diferença e a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, planejadas e avaliadas.

A educação inclusiva baseada em evidências não é apenas um ideal jurídico, mas um projeto civilizatório que afirma a potência humana da diversidade. Nessa

perspectiva, a escola se torna o espaço por excelência da transformação social: onde o direito se torna prática, e a inclusão se converte em experiência concreta de aprendizagem, cidadania e humanidade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE); institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público; define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

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 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6/2007**. Solicita definição do atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/CNE, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da LDB e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253/2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

SANTA CATARINA. **Lei Estadual nº 10.162, de 9 de dezembro de 2014**. Proíbe a cobrança de valores adicionais para matrícula ou mensalidade de estudantes com deficiência e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 10 dez. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 16, de 9 de outubro de 2020**. Reexame do item 8 do Parecer CNE/CP nº 11/2020: orientações para o atendimento ao público da Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE, 2020b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 9 de novembro de 2022**. Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023**. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: MEC/CNE, 2023a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 51, de 5 de dezembro de 2023.** Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento dos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Brasília, DF: MEC/CNE, 2023b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de novembro de 2024.** Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: MEC/CNE, 2024.

COOK, B. G.; ODOM, S. L. **Evidence-based practices and implementation science in special education.** *Exceptional Children*, v. 79, n. 2, p. 135–144, 2013.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial e pandemia: desafios e aprendizados.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. esp., p. 1–14, 2021.

LIMA, M. R.; LOPES, C. M. **A educação inclusiva e os desafios da pandemia: reflexões sobre o atendimento remoto.** *Cadernos de Educação*, v. 20, n. 2, p. 87–102, 2021.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006.

PIMENTEL, S. C.; FACION, R. S. **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas: desafios na educação de alunos com TEA.** *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 61, p. 69–84, 2018.

PLETSCH, M. D. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: desafios e possibilidades na perspectiva da educação inclusiva.** Petrópolis: Vozes, 2014.

PLETSCH, M. D. **Educação inclusiva e práticas baseadas em evidências: reflexões contemporâneas.** *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 27, n. 1, p. 45–62, 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

UNITED NATIONS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities.** New York: UN, 2006.

DIREITO À FORMAÇÃO E SABERES DA DOCÊNCIA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA TRANSFORMADORA EM TEMPOS MODERNOS

Angelica Terezinha Balestrin³²
Marines Aires³³

Eixo Temático: Direito Educativo e Saberes da Docência

Resumo

O capítulo discute o direito à formação docente e os saberes da docência à luz das transformações contemporâneas e da complexidade que caracteriza a sociedade em rede. A partir de uma abordagem bibliográfica fundamentada em autores como Freire, Morin, Tardif, Nóvoa e Mosé, analisa-se como as mudanças sociais, culturais e tecnológicas desafiam a escola e o professor a assumirem novos papéis, voltados ao desenvolvimento crítico e à construção coletiva do conhecimento. O estudo também destaca o arcabouço legal que sustenta a formação docente no Brasil, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), às Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei nº 14.817/2024 que estabelece diretrizes para valorização dos profissionais da Educação. Cabe destacar que ambas convergem para a compreensão da formação como direito e condição estruturante para uma educação de qualidade. Por fim, evidencia-se um distanciamento entre o discurso normativo e a prática escolar, indicando a necessidade de compreender e estruturar políticas que posicionem a formação como processo contínuo e contextualizado, integrado ao cotidiano escolar e capaz de fortalecer a docência e qualificar as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: formação docente; direito educativo; saberes da docência; complexidade; educação contemporânea.

RIGHT TO TEACHER EDUCATION AND TEACHING KNOWLEDGE: PATHWAYS TO A TRANSFORMATIVE PEDAGOGICAL PRACTICE IN CONTEMPORARY TIMES

Abstract

The chapter discusses the right to teacher education and the knowledge base of teaching in light of contemporary transformations and the complexity that characterizes networked society. Drawing on a bibliographic approach grounded in authors such as Freire, Morin, Tardif, Nóvoa, and Mosé, it examines how social, cultural, and technological changes challenge schools and teachers to assume new roles oriented toward critical development and the collective construction of knowledge. The study also highlights the legal framework that supports teacher education in Brazil,

³² Mestranda em Educação Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU/URI. E-mail: angelicabalestrin89@gmail.com

³³ Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU/URI). Pós-doutora em Educação - PPGEDU/URI. E-mail: maires@uri.edu.br

particularly the Law of Guidelines and Bases of Education (Law No. 9,394/1996), the National Education Plan (Law No. 13,005/2014), the National Curriculum Guidelines, and Law No. 14,817/2024, which establishes directives for valuing education professionals. Notably, these frameworks converge in understanding teacher education as a right and as a structural condition for ensuring quality education. Finally, the chapter reveals a gap between normative discourse and school practices, indicating the need to understand and structure policies that position teacher education as a continuous and contextualized process, integrated into everyday school life and capable of strengthening teaching and qualifying pedagogical practices.

Keywords: teacher education; educational rights; teaching knowledge; complexity; contemporary education.

Introdução

A contemporaneidade, marcada por intensas e aceleradas transformações sociais, culturais e tecnológicas, influencia profundamente o modo como as pessoas vivem, se relacionam e constroem suas identidades. Bauman (2021) denomina esse contexto de “modernidade líquida”, um tempo em que a estabilidade cede espaço à incerteza e o indivíduo é desafiado o tempo todo a se adaptar e a se reinventar.

Mosé (2013) sugere que vivemos na sociedade do conhecimento, em que o acesso à informação se tornou mais democratizado, mas também mais efêmero. Para a autora, essa sociedade é marcada por uma fragilidade estrutural das redes, nas quais poderes e verdades se formam e se dissolvem rapidamente e qualquer pessoa pode, em um instante, tornar-se o centro das atenções. O surgimento de impasses ambientais, sociais e econômicos exigem uma geração criativa e ousada, capaz de lidar com grandes problemas e propor soluções inovadoras. E contribuindo com essa abordagem, Lévy (1999) já apontava que o conhecimento, ao se tornar coletivo e conectado, desafia as instituições educativas a reinventarem suas formas de ensinar e aprender.

Assim, compreender as dinâmicas do nosso tempo, passa a ser uma exigência para repensar os processos educativos e as práticas pedagógicas, uma vez que essas transformações repercutem diretamente no campo educacional. O conhecimento, que antes se organizava de forma linear e hierárquica, hoje circula em redes abertas e descentralizadas, exigindo do professor novas habilidades. Ensinar e aprender passam a envolver não apenas a transmissão de saberes, mas o desenvolvimento de competências capazes de sustentar o pensamento crítico em meio à volatilidade do nosso tempo.

Nessa perspectiva, a educação é defendida por Morin como um processo que deve preparar o ser humano para enfrentar a incerteza, reconhecendo que vivemos em

um tempo de ambivalências e interconexões. Segundo o autor, “é necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos” (MORIN, 2000, p. 16). Essa visão dialoga com Nóvoa, que afirma que mais do que ensinar conteúdos, cabe à escola formar sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo, agir com autonomia e aprender de forma contínua, afinal “a escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar” (NÓVOA, 2022, p. 18). É nesse ambiente, que o papel do professor também se expande, pois é imperativo o desenvolvimento de competências que ultrapassem o domínio técnico e cognitivo e alcancem as dimensões socioemocionais, éticas e relacionais. Libâneo (1994, p47) sintetiza a missão docente afirmando que “a característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade”. Essa mediação envolve a capacidade de traduzir criticamente o mundo, de provocar o pensamento e de conectar o conhecimento à experiência concreta dos estudantes.

Nesse contexto a formação docente emerge, não apenas como uma necessidade profissional, mas como um direito educativo fundamental, que possibilita o aprimoramento de saberes, a reflexão sobre a prática pedagógica e a construção de alternativas inovadoras que garanta ao professor condições para compreender, interpretar para enfrentar as demandas da educação contemporânea.

Refletir sobre a formação docente implica reconhecer que o direito à formação inicial e continuada de qualidade é parte integrante do direito educativo, previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) explícito no Art. 67.

De acordo com a LDB, a valorização docente envolve não apenas remuneração e condições de trabalho, mas também a garantia de acesso à formação permanente. Assim, pensar a docência é pensar também o direito que o professor tem de aprender, de se desenvolver e de exercer sua função com autonomia e dignidade.

Portanto, o presente estudo propõe, a partir de uma revisão bibliográfica, analisar em que medida a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento de competências docentes e para a efetivação do direito à formação de qualidade, considerando os marcos legais que estruturam essa pauta no campo educacional. Busca-se refletir sobre os alcances e limites das políticas formativas diante das transformações contemporâneas, compreendendo a formação docente como processo contínuo e contextualizado, essencial ao fortalecimento da qualidade da educação.

Desenvolvimento

Vivemos em uma sociedade em rede, marcada pela fluidez, pela instantaneidade e pela constante atualização do conhecimento. Essa configuração desafia as instituições e os indivíduos a lidarem com a volatilidade e a reinvenção contínua de saberes, valores e identidades. Se o conhecimento se torna líquido, coletivo e em constante movimento, também os sujeitos da aprendizagem passam a se constituir de modo diferente.

Diante esse cenário, Morin (2000, p. 39) destaca a necessidade de uma educação pautada na complexidade, capaz de lidar com as incertezas e interconexões que marcam o mundo contemporâneo: “a educação deve promover a inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”. Assim, compreender o sujeito contemporâneo demanda compreender também a teia de relações que o constitui, de modo a construir práticas educativas mais integradas e significativas.

Nessa direção, Freire é categórico ao afirmar que não há mais espaço para a educação que denominava “bancária”, centrada na transmissão e depósito de conteúdo. Educar, na perspectiva freiriana “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27), o que implica reconhecer a aprendizagem como uma prática crítica e reflexiva, que promova o pensamento autônomo e a leitura do mundo.

Essa compreensão também dialoga com a perspectiva de Mosé (2013, p. 55), para quem “o professor não é aquele que sabe tudo, mas aquele que se interessa por tudo, que se dispõe a conhecer junto com os alunos”. A autora enfatiza a importância de um docente pesquisador, aberto ao inédito e comprometido com a construção compartilhada do saber.

A complexidade do nosso tempo também é abordada por Castells e Cardoso, que agregam ao panorama, o surgimento de um novo tipo de trabalhador, auto programado, e um tipo novo de personalidade, marcada pela flexibilidade, pela autonomia e pela capacidade de adaptação contínua. Segundo os autores, “este inovador ser humano produtivo [...] requer uma reconversão total do sistema educativo, em todos os seus níveis e domínios” (Castells e Cardoso, 2006 p. 27). A educação, assim, deve revisitar conteúdos e a organização do processo de aprendizagem, de modo a preparar os sujeitos para um mundo em permanente transformação, em que o conhecimento é constantemente reconstruído. É nesse contexto que a escola e o professor assumem

papel central como formadores de cidadãos críticos e capazes não só de se adaptar ao novo, mas de serem protagonistas no seu meio.

Até aqui, evidenciou-se a necessidade clara de uma adaptação profunda da educação e de seus agentes, capaz de responder à complexidade e às transformações do mundo contemporâneo. A escola, historicamente concebida como espaço de transmissão e conservação de saberes, hoje é desafiada a formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, agir com autonomia e aprender de forma contínua. Afinal, como afirma Nóvoa (2022, p. 18), “a escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar”. Nesse quadro, o professor se destaca não mais como mero transmissor de conteúdos, mas como facilitador da aprendizagem, que possui um papel central na promoção de práticas educativas críticas, reflexivas e colaborativas, capazes de articular saberes, experiências e contextos de forma integrada.

Ainda sobre esse protagonismo docente, Libâneo (1994, p. 47) reforça que “a característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade”. Nessa perspectiva, Nóvoa (2022) enfatiza a importância de reconhecer a profissão docente em toda a sua complexidade, destacando que sua formação deve ser comparável à de médicos ou engenheiros, tamanha a responsabilidade e a sofisticação que envolvem o exercício da docência. Essa prática requer a articulação de múltiplos saberes: disciplinares, pedagógicos, culturais e experienciais, construídos em um processo contínuo de reconstrução e diálogo com a realidade.

Tardif (2014, p. 36) aprofunda essa discussão ao lançar luz sobre o saber docente, compreendido como um saber plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O autor evidencia que o conhecimento do professor é dinâmico, constituído nas práticas, nas interações e nas experiências vividas.

Fica evidente, a partir das reflexões propostas pelos autores, que o preparo do professor, é um processo complexo e contínuo, que exige o desenvolvimento de habilidades que ultrapassem a aquisição de conhecimentos técnicos, abrangendo a capacidade de refletir, dialogar, interpretar e adaptar-se às diferentes realidades. É exatamente nesse ponto que a formação continuada se coloca como elemento central para o fortalecimento da identidade docente e a reinvenção das práticas pedagógicas.

A formação do professor não se restringe a uma demanda pedagógica, mas também configura um direito legal, ético e socialmente construído. Mais do que simples atualização de conteúdos, normas, processos, ela deve configurar-se como um instrumento capaz de promover o empoderamento e o protagonismo do professor em seu contexto.

Essa discussão ganha concretude quando analisada à luz da legislação educacional brasileira, que reconhece a formação como um direito e uma condição essencial para a qualidade da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seus artigos 62 e 62-A, que a formação inicial deve ocorrer em nível superior e que a formação continuada deve ser garantida como parte integrante da profissionalização docente. O mesmo entendimento é reafirmado no artigo 67 da LDB e consolidado pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), especialmente nas metas 15 e 16, que tratam da formação inicial e continuada dos professores da educação básica. A meta 16, por exemplo, prevê:

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, reforçam essa perspectiva ao compreender a formação continuada como princípio estruturante da prática docente, integrando teoria e prática, pesquisa e reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. Mais recentemente, a Lei nº 14.817/2024 ampliou esse marco legal ao explicitar através do art. 5º que formação continuada deve constituir um programa permanente, planejado de forma plurianual, articulado às necessidades reais de qualificação dos profissionais da educação. Prevê que essa formação promova atualização de conhecimentos, domínio de metodologias contemporâneas e capacidade crítica sobre a prática e o contexto educacional.

No entanto, conforme Tardif (2014), discutir os saberes docentes significa também discutir o cumprimento efetivo de direitos e políticas públicas voltadas à valorização da profissão e à consolidação de uma educação de qualidade social.

Embora o arcabouço legal brasileiro reconheça a centralidade da formação docente e estabeleça diretrizes consistentes para sua efetivação, a realidade educacional ainda revela tensões e lacunas. Entre o que está previsto nas políticas e o que se

concretiza nas práticas formativas, há um distanciamento que compromete a valorização profissional e o fortalecimento dos saberes docentes.

Para Mosé (2013, p.33), ainda há práticas pedagógicas ancoradas em uma lógica industrial, em que “professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção”. Essa crítica evidencia o descompasso entre o modelo escolar tradicional e as demandas de uma sociedade em rede, criativa e interativa, o que pode refletir a insuficiência de processos formativos capazes de atualizar concepções, metodologias e práticas docentes.

Imbemón (2000, p. 41 e p.42) também observa que a formação inicial raramente prepara o professor para lidar com a complexidade da sala de aula e com a necessidade de inovar metodologicamente. Segundo o autor, “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia” e deveria “dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e a interpretação das situações complexas com que se depara”.

Nóvoa (2009, p. 23) alerta para o “mercado da formação”, que transforma cursos e seminários em produtos de consumo rápido, sem impacto real sobre a prática pedagógica. Para o autor, a formação continuada deve ser reconstruída a partir da escola, entendida como comunidade de prática e espaço de reflexão coletiva. É preciso superar modelos instrumentais e fragmentados e investir em redes colaborativas de professores que aprendem uns com os outros, integrando teoria e prática em um movimento contínuo de aperfeiçoamento. E o autor continua: “para além dos discursos, parece faltar um compromisso diário [...] de valorização dos professores e da sua profissão” (Nóvoa, 2009, p. 69).

Isobe e colaboradores. (2022) destacam que as políticas de formação docente têm sido “fragmentadas e reativas”, frequentemente desarticuladas de uma visão estratégica e sistêmica, o que fragiliza sua efetividade. Essa fragmentação reforça a sensação de desatualização e impotência docente, além de minar a possibilidade de construção de uma identidade profissional sólida.

A partir dessas reflexões, percebe-se que a formação inicial docente ainda apresenta lacunas que comprometem o pleno exercício da profissão. Ao mesmo tempo que a formação continuada, por vezes oferecida como um produto de mercado, mostra-se insuficiente para gerar impacto real na prática pedagógica. Como consequência, ainda se observam nas salas de aula resquícios de uma educação tradicional, distantes das demandas atuais.

A partir da leitura realizada e no material bibliográfico analisado evidencia-se que garantir uma formação de qualidade não é um favor, e sim uma exigência constitucional, condição essencial para o exercício da docência e fundamento de uma educação verdadeiramente democrática. Entretanto, embora haja sólido amparo legal e consenso sobre a importância da formação docente para a qualidade da educação, permanece um descompasso entre teoria e prática. O que parece faltar são políticas estruturadas, contínuas e contextualizadas, capazes de atender às necessidades reais dos professores, integrar teoria e prática, e fortalecer sua identidade profissional. Ou seja, não se trata apenas de garantir o direito formal à formação, mas de efetivar condições concretas para que esse direito se traduza em aprendizado significativo, desenvolvimento de competências e exercício pleno da docência.

Formar professores, nessa perspectiva, é formar sujeitos críticos, reflexivos e criadores de sentido em meio à incerteza. Isso só é possível quando a formação é compreendida como direito, não como obrigação; como processo, não como evento; como prática indispensável, não como formalidade burocrática.

Conclusão

A análise realizada evidencia que a formação docente constitui um eixo estruturante da qualidade da educação é um direito inalienável dos profissionais da Educação Básica. As transformações sociais, culturais e tecnológicas impõem à escola e ao professor novos desafios, exigindo competências que ultrapassam a dimensão técnica e envolvem aspectos socioculturais e socioemocionais.

Verificou-se, contudo, que apesar do sólido reconhecimento teórico e jurídico, ainda persistem fragilidades estruturais e conceituais na efetivação das políticas de formação docente. As práticas formativas, muitas vezes fragmentadas e desarticuladas das necessidades reais dos professores, limitam o potencial da profissão e dificultam a construção de uma atuação mais alinhada às demandas da contemporaneidade.

Diante disso, é fundamental repensar a formação de professores, tornando-a um processo contínuo, conectado à realidade escolar e voltado ao desenvolvimento de competências que ajudem o docente a compreender e atuar sobre a realidade que está inserido. A formação precisa valorizar a troca de experiências, o aprendizado colaborativo e o papel ativo do professor na construção de conhecimento. Mais do que rever as políticas de formação docente, é necessário garantir acompanhamento e

mensuração de resultados que permitam avaliar se as ações desenvolvidas realmente estão contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática pedagógica. Esse olhar avaliativo é imperativo para fortalecer a formação dos professores como eixo central de uma educação de qualidade e transformadora.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Traduzido por Plínio Dentzien. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.816 de 26 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Diário Oficial da União Brasília, DF, 16 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114817.htm. Acesso em 01/11/2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 01/11/2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 01/11/2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em 01/11/2025.

CASTELLS, Manuel. CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301788806_A_Sociedade_em_Rede_Do_Conhecimento_a_Acao_Politica. Acesso em 28/09/2025.

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

IMBEMÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

ISOBE, Rogeria Moreira Rezende et al. **Breve histórico das políticas de formação de professores no Brasil**. Cadernos da Fucamp: 2022. Disponível em

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2794>. Acesso em 28/09/2025.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Traduzido por Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Traduzido por Catarina Eleonara F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. 2009

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

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SABERES DOCENTES NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE UM PERÍODO PÓS PANDÊMICO

Elisiane de Bem Casarin³⁴
Luci Mary Duso Pacheco³⁵

Eixo Temático: Direito Educativo e Saberes da Docência

Resumo

Para garantir a eficácia e qualidade da educação em âmbito nacional é necessário a abordagem de um estudo que venha ao encontro das discussões a respeito da educação atualmente. Através da temática: Formação do professor e saberes docentes na concepção de educação em um período pós pandêmico, objetivou-se investigar a formação do docente bem como a concepção de Educação nas significativas mudanças de um cenário de retorno a presencialidade, buscando produzir conhecimentos relacionados à formação inicial e continuada de professores.

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, através de observações bibliográficas evidenciando a estruturação da formação de professores da Educação Básica no Brasil, que ao passar por um período de pandemia verificou principalmente o despreparo do corpo docente para com a utilização de recursos digitais, bem como as transformações na relação professor e aluno e aspectos emocionais alterados durante este período de isolamento social.

Conclui-se que a educação passou por grandes modificações, estas evidenciaram a importância da criação de novas políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação, especialmente na formação de professores, representando um conjunto de ações voltadas para o aprofundamento de práticas pedagógicas que contribuam para a construção de estudantes empenhados em fazer a diferença na sociedade.

Palavras-chave: Formação docente. Pandemia. Escola. Educação.

FORMACIÓN DOCENTE Y CONOCIMIENTO DOCENTE EN EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN UN PERÍODO POST-PANDEMIA

Resumen

Para garantizar la eficacia y la calidad de la educación en todo el país, es necesario un enfoque de estudio que aborde las discusiones actuales sobre educación. A través del tema: Formación Docente y Conocimientos Docentes en la Concepción de la Educación en un Período Pospandémico, el objetivo fue investigar la formación docente y la concepción de la educación en los cambios significativos del retorno a la presencialidad, buscando generar conocimiento relacionado con la formación docente inicial y continua.

Esta investigación, de naturaleza cualitativa, utiliza observaciones bibliográficas para destacar la estructuración de la formación docente de Educación Básica en Brasil.

³⁴ Acadêmica do IV semestre do curso de Pedagogia da Uri Campus de Frederico Westphalen e Bolsista CNPq. E-mail: elisianecasarini36@gmail.com

³⁵ Doutora em Educação e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU – Mestrado e Doutorado – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br.

Durante la pandemia, el estudio reveló principalmente la falta de preparación del profesorado para el uso de recursos digitales, así como las transformaciones en la relación profesor-alumno y los cambios emocionales durante este período de aislamiento social.

Se puede concluir que la educación ha experimentado cambios significativos, lo que resalta la importancia de crear nuevas políticas públicas para mejorar la calidad de la educación, especialmente en la formación docente. Estas políticas representan un conjunto de acciones destinadas a profundizar las prácticas pedagógicas que contribuyen al desarrollo de estudiantes comprometidos con la transformación social.

Palabras clave: Formación docente. Pandemia. Escuela. Educación.

Introdução

O professor assume um papel fundamental no campo educativo, atuando como responsável na elaboração de aprendizagens significativas, bem como as intervenções pedagógicas e princípios que são repassados para os alunos em decorrência de um convívio diário, de modo que o educando possa se tornar um sujeito ativo e participativo na vida em sociedade.

A formação inicial surge como pilar na construção deste indivíduo ativo, representando o início de todo o processo atrelado aos saberes do docente, é nela que se formam as principais ideias e concepções, que posteriormente serão aplicadas no contexto educacional. Assim, uma base sólida e que busque estimular a reflexão crítica do professor é essencial neste primeiro momento, de modo que promova a construção de docentes humanizados na compreensão de alunos como um ser integral.

É na preparação de profissionais da educação que os cursos de licenciatura desempenham um papel fundamental para a formação docente. Segundo (NÓVOA 1999, p. 26). “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais, aqui produz-se uma profissão”. Analisando essa concepção, é evidente os caminhos percorridos para uma sequência de estudos que sejam contínuos na construção de profissionais da educação, indo muito além de apenas conhecimentos teóricos, mas sim preparando docentes que estejam verdadeiramente engajados para seu pleno desenvolvimento.

Logo, traz-se em relevância a importância de estudos que sejam sequências na vida daquele responsável por mediar os aprendizados do espaço educativo. A formação continuada busca se imergir neste cenário. Procurando se encaixar como peça fundamental desta pesquisa. Consequentemente, Nóvoa possibilita um meio de

compreensão desta prática destacando a importância do olhar atento a si mesmo:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA,1992, p. 25)

Então, faz-se necessário uma metodologia que priorize a identidade de cada indivíduo, na observação das dificuldades e habilidades dos educandos que podem ser amplamente desenvolvidas, partindo do conceito de práxis e averiguando os saberes por eles compreendidos, para que, posteriormente, possa se enquadrar as melhores intervenções pedagógicas, estas, capazes de fazer um profissional com reflexão crítica aos conhecimentos construídos com os alunos.

Ademais, é essencial apontar os grandes desafios para a construção de aprendizagens em decorrência da pandemia, onde alunos e professores de diferentes áreas de conhecimento sofreram grandes empecilhos para que o saber pudesse acontecer de fato. Em âmbito nacional, notou-se as grandes desigualdades presentes no país, sucedendo um ensino remoto carregado de defasagens e colocando em evidência a urgência de pensar-se sobre a formação inicial e continuada dos professores, bem como as concepções de educação que sucederam este cenário.

A razão da discussão deste presente tema se justifica nas grandes transformações que a educação e o corpo docente está a passar atualmente, bem como as modificações dos cenários observados, a partir de impactos oriundos de uma pós pandemia e grandes avanços tecnológicos que afetaram diretamente a aprendizagem dos alunos e na construção de uma formação docente, que seja capaz de ressignificar a educação priorizando sua qualidade.

A formação docente e as lacunas do momento pandêmico

Historicamente a educação vem passando por significativas mudanças. As mais recentes, aconteceram em 2020, com a passagem de um vírus, conhecido como COVID-19, que resultou em drásticas sequelas, principalmente no que diz respeito ao ensino no país. Emergindo atenção nas concepções de escolas e educação, bem como os professores e suas qualificações, trazendo reflexões para aprimoramento do contexto educacional em âmbito nacional.

Nesse sentido, é fundamental compreender as raízes da educação, levando em

consideração a formação inicial e continuada de professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Ações estas que buscam modificar o percurso social, bem como conduzir o educando na construção de valores éticos e transformador de sua própria realidade

É essencial ressaltar a teoria e a prática como questões norteadoras na formação dos professores de forma integral, observando principalmente o que compreende a sua ação pedagógica. Logo, concordando com (LA TORRE2012, p. 30), que: “teoria e prática não são dois pólos contrapostos senão complementários”. Assim, se dá a importância da relação entre estas duas esferas, de modo que se complementem no processo de ensino, trazendo significados que integrem uma formação continuada na construção de um docente preocupado com a aprendizagem verdadeira de seus alunos. Sob esta visão, Libâneo enfatiza:

A formação continuada dos professores não pode ser vista como um complemento ou um diferencial, mas como uma necessidade inerente ao exercício da docência. Os desafios educacionais contemporâneos exigem profissionais que estejam em constante atualização e reflexão sobre sua prática pedagógica. Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente deve ser pautado em processos formativos contínuos, que integrem teoria e prática e que sejam acessíveis a todos os professores, independentemente do contexto escolar em que atuam. (LIBÂNEO, 2020, p. 89)

Sendo assim, é evidente a importância das atualizações pedagógicas especialmente no atual contexto social, onde lacunas oriundas de um cenário pandêmico enfatizam o pensamento da importância de dar mais atenção à formação continuada. Dessa forma, ao atribuir o uso de ferramentas digitais em uma esfera remota, notou-se o despreparo da qualificação de alguns docentes, tendo assim, que construir um novo saber de maneira emergencial para que parte dos alunos que tinham acesso às ferramentas digitais, pudesse adquirir algum tipo de conhecimento, independente da distância social. Nesse sentido, os profissionais da educação buscaram maneiras de chegar até o ambiente do aluno, mesmo que de forma remota, construindo novas práticas e habilidades para este encontro:

Em poucos dias foi possível alterar o que muitos consideravam ser impossível mudar: desde logo, o espaço das aprendizagens, da sala de aula para casa, com todas as consequências na vida familiar e social; depois, a organização do trabalho, da lição para o estudo através de trabalhos propostos pelos professores, realizados num continuum diário e não no tradicional horário escolar; finalmente, as modalidades de trabalho docente que se alteraram profundamente, com recurso a actividades várias, sobretudo através de dispositivos digitais. (NÓVOA; ALVIM, 2022, p.29)

Sobretudo, evidenciou-se as grandes desigualdades sociais no país, onde boa parte dos educandos não tinham acesso a estes recursos digitais, assim a aprendizagem não pode se fazer presente de forma significativa. Houve uma ruptura e atraso nos conteúdos pois os saberes docentes e a mediação do professor não chegaram nestes espaços.

Como também, a pandemia distanciou a relação do professor em contato com o aluno, interferindo neste vínculo afetivo e revelando ainda mais a importância do espaço educativo como um lugar de escuta e fala sensível. Ressaltando assim; Vygotsky aborda a relevância do espaço educacional para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e sua interação com os demais sujeitos:

[...] O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 117-118).

Prosseguindo, observou-se o meio social no qual os alunos viveram durante este período de pandemia, longe das demais crianças e do contato direto com o docente, simbolizando uma dificuldade na construção de relações com os colegas após o retorno presencial das aulas. Bem como, trouxe à tona a importância do bem-estar emocional, tanto dos alunos, como também dos professores, que viveram deste momento remoto.

Foi durante este cenário de isolamento que se colocou em relevância, principalmente a importância da relação com o outro no processo de construção de conhecimentos. Atribuindo como e quanto a escola pode ser um espaço de convívio que contribua para uma aprendizagem significativa, na maneira pela qual o aluno interage com os demais colegas. Logo compreende-se Nóvoa; Alvim:

O modelo escolar está no fim. Precisamos de uma metamorfose da escola, de uma transformação da sua forma. O mais importante é construir ambientes escolares propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. A auto-educação é importante, mas não chega. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação. (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 44)

É de supra, averiguar como a escola necessita de transformações no que compreende seu processo de ensino, fazendo-se presente um espaço que construa aprendizados ao relacionar-se com os colegas e professores, na busca coletiva por conhecimentos que

contribuam para o pleno desenvolvimento ao educando. Contudo, notou-se os empecilhos que surgiram para que este modelo se fizesse presente, principalmente no que se compreende o surgimento do COVID 19.

Durante este período pandêmico notou-se as defasagens atribuídas ao ensino no Brasil e a falta de preparação e engajamento para com educação no país, colocando em destaque a importância de repensar a respeito da formação dos professores, de forma, que aborde temáticas como a utilização dos recursos digitais, com o intuito de contribuir de maneira eficaz na qualificação do corpo docente para recurso de suas aulas.

Logo, é essencial que o docente se constitua de ações pedagógicas centradas na profundidade das experiências e vivências, levando a uma formação docente mais bem preparada. Corroborando assim com John Dewey. “Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (DEWEY, 1979, p. 16). A qualidade da educação encontra-se estreitamente ligada aos conhecimentos do docente na busca pela construção de práticas assertivas, especialmente no que se refere o aluno, construindo aprendizagens significativas e que façam sentido. Com reflexão e caminhos a serem seguidos para experiências que transformem o educando em um ser com autonomia e criticidade.

Consoante a esta visão é inegociável que a formação docente, siga de forma crescente, e não com atrasos em determinados períodos, ou modificações de suas estruturas. Por conseguinte (SAVIANI, 2009, p.148) destaca: “Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”. Por esta ótica, revela-se um modelo de educação baseado em objetivos específicos, e não em construções que contribuam para uma formação com caminhos qualitativos e de continuidade.

À medida que este cenário é observado, torna-se mais evidente o quanto a pandemia provocou mudanças na compreensão de educação, haja vista que o professor, não foi mais colocado como único detentor de conhecimento, mas sim ocupando um lugar de mediador, fazendo a relação do educando para com as questões das quais compreendem a vida. Por essa linha de análise (CORTELLA, 2016, p. 18-19), aborda em uma de suas falas que: “O conhecimento é uma construção histórica cultural (portanto, social e histórica) e a Escola (como veículo que a transporta),”. Assim, a escola age como um meio de levar o conhecimento, enfatizando a importância do espaço educativo para os indivíduos, de modo que seja um lugar de aprendizados e descobertas, contribuindo

para que o aluno possa relacionar suas vivências, com as questões adquiridas neste ambiente.

Reconstrução da formação docente

Após a passagem da pandemia do COVID-19, evidenciou-se a urgência de reconstrução dos pilares e meios de uma formação docente com um melhor preparo. De modo, a garantir que os educandos construam aprendizagens com sentidos, promovendo o desenvolvimento do aluno como um todo, e não apenas como um receptor de conteúdos, mas sim, engajado na elaboração coletiva de suas aprendizagens, sendo visto como alguém com saberes e ideias promissoras.

Na busca por diminuir os impactos causados durante a pandemia surge principalmente a importância de olhar com maior atenção aos professores e como está a ocorrer o processo de formação continuada e seus aprimoramentos relacionados especificamente ao uso das ferramentas tecnológicas, que se tornou indispensável às preparações das aulas no atual contexto educacional.

Os meios digitais foram um dos recursos atribuídos ao ensino no período pandêmico, sendo utilizados como ferramentas para que o processo de aprendizagem acontecesse. Com isso, evidenciou-se as mudanças tanto nos estudantes como nos profissionais da educação que a partir de suas relações com a tecnologia foram transformando seus pensamentos a respeito da utilização desta alternativa no espaço educacional de modo que os recursos digitais contribuam para o desenvolvimento de habilidades dos educandos.

Assim, é interessante salientar os métodos aplicados na construção de indivíduos capazes de manipular os recursos digitais. Diante esta visão (LÉVY, 1999, p. 157) enfatiza: “Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber”, pressupondo assim, a importância do papel do professor na mediação do uso consciente das tecnologias, e sua contribuição para a construção das aprendizagens e dos saberes educacionais.

É válido verificar que os professores devem estar atentos a uma variedade de recursos que possam vir a somar no exercício de sua profissão, levando em consideração o atual cenário contemporâneo e a observação sobre as mudanças sociais que o país vem passando.

Ao mensurar os principais saberes que um professor necessita obter para construção de uma prática pedagógica de excelência, é essencial que o docente carregue consigo a capacidade de olhar para o educando como um ser no mundo. Partindo da perspectiva de motivar e instigar o conhecimento de cada um, pela maneira na qual o observa.

Logo, é imprescindível a busca por uma construção docente que valide um olhar, uma escuta e uma fala que seja sensível às questões abordadas durante a aula, observando e concordando que o educando é alguém carregado de conhecimentos. É na reflexão e construção de uma formação diária que o saber se modifica e se constitui de maneira coletiva, averiguando os processos de relação tanto de aluno para aluno, como de aluno para professor e assim vice e versa.

Ensinar é muito mais do que meramente transmitir os conhecimentos, onde o docente vem a depositar seus saberes, ensinar é uma construção em conjunto, que se faz na relação e troca com o outro. Paulo Freire destaca essa dimensão ao afirmar que: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p. 68). Partindo desta análise, é fundamental que haja o convívio no processo de construção de aprendizagens que sejam significativas, alunos ativos e engajados para com o ensino, buscando a compreensão de mundo, partindo de questionamentos com reflexividade.

Por esta linha de análise, evidencia como e quanto o docente aprende no convívio diário com o aluno, nas trocas de experiências e nas ressignificações e reflexões sobre suas práticas, construindo seus conhecimentos na integração com o outro e observando cada um como único no mundo. Portanto, as experiências e vivências adquiridas pelo docente e sua busca por transformá-las em conhecimento irão se constituir como base em seus principais saberes.

A intensa velocidade de propagação do vírus COVID-19, emergiu ações para que a vida fosse colocada em primeiro lugar, em poucos dias aquilo que antes era considerado normal, seja sair com os amigos, frequentar a escola ou até mesmo ir ao mercado se tornaram momentos raros. Com estas restrições, onde cada indivíduo passou a ficar mais isolado, configurou-se além de um cenário de desigualdades, a urgência pela reconstrução da educação e das aprendizagens que ficaram boa parte interrompidas durante este período de distanciamento.

Sobretudo, (SANTOS 2020, p.29), prioriza o impasse no qual se impôs o espaço escolar: “Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras? Desaparecerá o Estado de exceção que foi criado para responder a pandemia tão rapidamente quando a

pandemia?”. Apartir destas indagações, coloca-se em relevância a necessidade de construção de novos saberes docentes para conseguir suprir e dar conta das brechas surgidas neste intervalo de tempo que foi a pandemia, superando esta crise na revisão de uma prática pedagógica que venha a preencher a ausência dos conhecimentos que competem todo o educando.

Conclusão

Diante da presente construção da pesquisa, verificou-se a importância de uma formação docente que esteja empenhada em fazer a diferença na vida dos estudantes. Atrelada às transformações das quais a sociedade perpassa, de modo que estas intervenções não prejudiquem o ensino de maneira tão catastrófica como tem ocorrido.

É necessário a elaboração de políticas públicas educacionais que sejam mais sérias ao pensar-se sobre a formação inicial de professores, priorizando o verdadeiro ensino de forma clara e com sentidos, fazendo a observação da educação mais de perto, ao imergir-se no espaço de atuação profissional com práticas e pesquisas, assim adquirindo um ensino mais contextualizado e principalmente voltado para a atual realidade das quais vivem as escolas.

Adiante, destaca-se como o professor deve estar atento às atualizações pedagógicas para atender os educandos com maior segurança, atribuindo assim a formação continuada como fundamental para o desenvolvimento do ensino. Evidenciando suas contribuições em um processo recorrente de reestruturação, para que os profissionais possam dominar e estar preparados às transformações que sucedem uma sociedade, marcada por avanços e transições no que diz respeito ao campo da educação.

Portanto, é determinante a bagagem de conhecimentos da qual o professor busca construir, de maneira que esta, muita das vezes orienta as escolhas do educador no contexto de sua aula. Condicionado às mudanças da sociedade, como na passagem de um período pós pandêmico, bem como a rapidez do avanço das tecnologias, priorizando encontrar meios que desenvolvam os alunos como um ser integral, com base nos processos por eles adquiridos no campo investigativo da educação.

Assim, é necessário a construção de um professor com uma base forte, para que este siga firme no processo de renovação e reconstrução pedagógica. Para Paulo Freire é essencial que o docente esteja engajado em uma formação contínua, onde ao mesmo tempo que ele ensine, também possa estar aprendendo. Logo, ele defende que “Quem

ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, (FREIRE, 2024, p. 25). Deste modo, é notório a relevância do processo de ensino, onde tanto o aluno quanto o professor constroem aprendizados com base nas suas relações e integrações no espaço educativo.

Contudo, verifica-se a importância de saberes docentes pautados principalmente em um olhar interno, em que cada educador possa observar a si próprio de maneira reflexiva, para que através de suas percepções possa ressignificar as suas práticas pedagógicas e contribuir para elaboração de conhecimentos essenciais na vida dos alunos.

Em tese, a formação docente representa um conjunto de ações voltadas para o melhor aprofundamento de práticas pedagógicas que contribuem para a construção de estudantes empenhados em fazer a diferença na sociedade. Deste modo, é necessário que enquanto professores sigamos firme no comprometimento com uma educação de qualidade, priorizando seus alunos e valorizando todo o corpo docente.

Referências

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

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

LA TORRE, S. de. Didática, uma perspectiva evolucionista: passado, presente e futuro. In: SUANNO, M. V. R.; RAJADELL, N. (orgs.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED Publicações; PUC Goiás, 2012. p. 30. Disponível em: https://repositorio.uema.br/jspui/bitstream/123456789/1765/6/Disserta%20a7%20a3o_1%20Charle%20F.%20Paz%20-PDF-A.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2020. Disponível em: <https://iisicentific.com/artigos/5b36a3/>. Acesso em: 13 out. 2025.

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

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara (colab.). **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almeida, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

SABERES QUE ACOLHEM: A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA POSTURA HUMANIZADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emily Kummer Muller³⁶

Marines Aires³⁷

Eixo Temático: 3. Direito Educativo e Saberes da Docência

Resumo

Introdução: A formação de professores é um processo contínuo que articula teoria e prática, consolidando valores éticos, humanos e sociais. Na Educação Infantil, ela torna-se essencial para preparar docentes capazes de promover ambientes acolhedores, afetivos e inovadores, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, o professor humanizador assume papel central ao unir conhecimento, sensibilidade e compromisso transformador. **Objetivo:** Analisar a importância e as implicações dos saberes do acolhimento na formação inicial e/ou contínua de professores, visando à construção de uma prática e postura docente efetivamente humanizadora no contexto da Educação Infantil. **Metodologia:** Pesquisa bibliográfica em produções de artigos científicos e livros, embasado em autores como Paulo Freire, Marli André, Maria Montessori, Roger Hansen, António Nóvoa e Carl R. Rogers. **Resultados:** As pesquisas evidenciam a importância de os professores buscarem constantemente o conhecimento e desenvolverem práticas pedagógicas afetivas, destacando que a formação de educadores humanizadores é essencial para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. **Conclusões:** A formação de professores na Educação Infantil deve ir além da dimensão técnica, integrando reflexão crítica, afetividade e compromisso ético. O educador humanizador torna-se capaz de valorizar as singularidades infantis e construir práticas transformadoras. Assim, investir nessa formação é assegurar uma educação mais justa, sensível e emancipadora.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Humanização. Afetividade.

KNOWLEDGE THAT EMBRACES: TEACHER EDUCATION AND THE CONSTRUCTION OF A HUMANISING APPROACH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

Introduction: Teacher training is a continuous process that combines theory and practice, consolidating ethical, human and social values. In Early Childhood Education, it is essential to prepare teachers who are capable of promoting welcoming, caring and

³⁶ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU) Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais, Graduada em Pedagogia. Professora dos Anos Iniciais do ensino fundamental. E-mail: emilykummermuller5@gmail.com

³⁷ Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU). Pós Doutora em Educação/PPGEDU/URI. E-mail: maires@uri.edu.br

innovative environments that foster the integral development of children. In this context, the humanising teacher plays a central role by combining knowledge, sensitivity and a commitment to transformation. **Objective:** To analyse the importance and implications of welcoming knowledge in the initial and/or continuing training of teachers, aiming to build an effectively humanising teaching practice and attitude in the context of Early Childhood Education. **Methodology:** Bibliographic research in scientific papers and books, based on theorists such as Paulo Freire, Marli André, Maria Montessori, Roger Hansen, António Nóvoa and Carl R. Rogers. **Results:** The research highlights the importance of teachers constantly seeking knowledge and developing affective pedagogical practices, emphasising that the training of humanising educators is essential for the integral development of children in Early Childhood Education. **Conclusions:** Teacher training in Early Childhood Education must go beyond the technical dimension, integrating critical reflection, affectivity and ethical commitment. Humanising educators become capable of valuing children's uniqueness and building transformative practices. Thus, investing in this training ensures a more just, sensitive, and emancipatory education.

Keywords: Teacher Training. Early Childhood Education. Humanisation. Affectivity.

Introdução

A infância é a etapa mais significativa do desenvolvimento humano, marcada por descobertas, vínculos afetivos e pela construção das primeiras percepções sobre si e sobre o mundo. Nesse período, a criança desenvolve a linguagem, a autonomia e a capacidade de se relacionar, fortalecendo sua identidade e suas competências emocionais, cognitivas e sociais. A Educação Infantil, como primeiro espaço coletivo de convivência, tem papel essencial nesse processo, pois possibilita o contato com diferentes culturas, experiências e formas de viver. Quando o ambiente educativo valoriza o acolhimento, o cuidado e a curiosidade natural da criança, favorece-se a aprendizagem significativa e o prazer em descobrir e aprender (Montessori, 2024).

Nessa perspectiva, o professor atua como agente de vínculo e humanização, promovendo respeito, afetividade e escuta sensível. Pois, é a partir do vínculo que a criança tem com o professor que ela passa a ir feliz para a sua escola. Todavia, para a criação deste vínculo é essencial que o professor tenha cuidado na hora de falar, olhar e tocá-las, pois as crianças compreendem cada intencionalidade (Hansen, 2019). O profissional deverá compreender as necessidades de cada criança, pois cada uma tem seu processo e seu tempo, e cabe a ele auxiliá-la da melhor forma para que ela possa se desenvolver integralmente.

A formação de professores na Educação Infantil constitui uma das etapas mais significativas do processo educativo, pois é a partir dela que os futuros profissionais têm

a oportunidade de articular saberes teóricos e experiências práticas. É na formação docente que se consolida a docência que exige não só competências técnicas, mas também dimensões humanas, éticas e afetivas abrangendo aspectos humanos, éticos e sociais. Dessa forma, a formação de professores não deve ser vista apenas como um requisito acadêmico, mas como um processo contínuo de aprendizagem, que prepara o educador para atuar de maneira reflexiva, criativa e comprometida com a transformação da sociedade por meio da educação.

Ao analisar a importância da formação, o perfil de um professor humanizador e afetivo na Educação Infantil tem se tornado pauta central nas metodologias humanizadoras. Por esse meandro, a afetividade, o cuidado e a empatia são pilares fundamentais de uma educação humanizadora que devem ser direcionados à infância e à criança, dimensões que se expressam sobretudo por meio da afetividade. Um profissional que atua com práticas humanizadas contribui para o desenvolvimento infantil justamente porque demonstra preocupação e zelo por cada integrante de sua turma, respeitando as suas singularidades e valorizando a infância como o início da formação humana.

A formação de professores para o desenvolvimento de práticas humanizadoras é relevante não apenas para as crianças, mas também para o próprio docente. Quando o professor conhece suas potencialidades, fragilidades e necessidades, torna-se mais capaz de compreender e atender às demandas de cada aluno, promovendo uma prática educativa mais sensível, consciente e transformadora.

À vista disso, apresenta-se a seguinte questão problematizadora: como a formação docente (inicial e/ou continuada) tem preparado os educadores para desenvolver esses saberes e posturas humanizadoras frente aos desafios da sala de aula na Educação Infantil? Para responder tal questionamento, o presente capítulo visa analisar a importância e as implicações dos saberes do acolhimento na formação inicial e/ou contínua de professores, visando à construção de uma prática e postura docente efetivamente humanizadora no contexto da Educação Infantil.

O trabalho está estruturado em três subcapítulos. O primeiro, intitulado “Educação Infantil e Desenvolvimento Integral da Criança: a importância de um espaço acolhedor”, aborda o papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral das crianças, destacando a relevância de ambientes seguros, afetivos e estimulantes para promover seu crescimento cognitivo, emocional, social e físico. O segundo, “A Postura Humanizadora: Fundamentos Teóricos e Conceituais”, apresenta os conceitos centrais

do estudo, como humanização, afetividade e vínculo, oferecendo a fundamentação teórica que sustenta a prática educativa humanizadora. Já o terceiro subcapítulo, denominado “Saberes que Acolhem: Formação de Professores”, explora os saberes necessários à prática docente humanizadora e analisa como a formação de professores contribui para o desenvolvimento dessas competências, considerando aspectos afetivos, éticos e pedagógicos. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica com buscas de livros e artigos científicos.

Desenvolvimento

Educação Infantil e o desenvolvimento integral da Criança: a importância de um espaço acolhedor

A humanização na Educação Infantil tem um papel fundamental para que a criança passe a se desenvolver de maneira tranquila e acolhedora. Logo, para que isso aconteça, o espaço pedagógico precisa estar proporcionando um ambiente educativo acolhedor, seguro e estimulante favorece o desenvolvimento e a autonomia infantil. É neste momento que ocorre o primeiro contato da criança fora de seu vínculo fraternal, muitas vezes, quando as crianças ainda não completaram o seu primeiro ano de vida e, portanto, o ambiente em que ela está inserida influenciará o seu desenvolvimento.

Para que um ambiente seja considerado acolhedor e bom para se desenvolver, é preciso compreender que cada espaço deve ser pensado minuciosamente com cuidado, desde a quantidade de brinquedos e até a sua qualidade. De acordo com Goldschmied e Jackson (2006), a creche deve ser pensada como um espaço de vida cotidiana, onde as crianças possam sentir-se acolhidas e seguras. Para isso, o ambiente precisa equilibrar aspectos de conforto e familiaridade com a funcionalidade necessária às atividades pedagógicas próprias da educação infantil.

Dessa forma, o professor de Educação Infantil precisa intencionalmente preparar o ambiente para cada faixa etária da criança. Ter um ambiente preparado é crucial para um bom desenvolvimento, pois levará em consideração cada habilidade e potencialidade que cada faixa etária pode desenvolver, sendo pensado para que sejam reduzidas as situações de perigos, para que o professor não precise estar em constante preocupação ou ficar alertando a criança de um perigo iminente (Hansen, 2019).

Esta situação acontece no cotidiano de muitas crianças brasileiras, nas quais a

falta de estrutura qualificada traz consigo situações de risco e frustrações. Por muito tempo, o cuidado com as crianças nem sempre recebeu a devida atenção em termos de investimento público. Por isso, muitas creches e centros infantis precisaram adaptar-se com poucos recursos, reutilizando móveis e materiais disponíveis. Essa limitação financeira fez com que o critério de escolha priorizasse o baixo custo, e não o conforto ou a harmonia estética, resultando em ambientes com mobiliário pouco adequado e composições visuais despadronizadas (Goldschmied e Jackson 2006).

Entretanto, mais do que a estrutura física, é fundamental que esses espaços expressem uma intencionalidade educativa voltada para o desenvolvimento integral das crianças. Para que isso aconteça, é preciso que elas possam explorar, criar e imaginar livremente, sem a interferência constante de adultos movidos pelo medo de que algo possa dar errado. Rogers (1977) defende que a educação deve despertar a curiosidade e a autonomia, incentivando a pesquisa e o questionamento constante. O professor com prática pedagógica humanizada é aquele que acredita no potencial da infância e confia nas capacidades das crianças, promovendo um ambiente seguro, acolhedor e estimulante para o aprendizado e a autonomia, independentemente das limitações ou dificuldades do contexto escolar em que atua.

Além disso, o perfil do docente da referida metodologia corresponde a proporcionar espaços de vivências calmos, respeitosos e afetuosos, trazer vivências nas quais as crianças possam se desafiar sozinhas, mas sempre com um olhar atento para que a criança saiba que quando precisar o seu professor estará lá. E essa criação de um vínculo afetivo entre a criança e o seu professor é essencial, pois quando a criança confia, ela passa a se desafiar mais, pois tem conhecimento que sempre quando precisar seu professor vai lhe ajudar (Hansen, 2019).

Dessa maneira, ele compreende que educar vai muito além da transmissão de conteúdos, envolvendo cuidar, escutar e reconhecer a criança como um sujeito ativo, capaz de pensar, sentir e criar. Rogers (1977) ressalta que essa postura é favorecida quando o educador desenvolve a compreensão empática, sendo capaz de perceber o processo de aprendizagem a partir da perspectiva do aluno. Assim, o professor promove um ambiente que valoriza o diálogo, a empatia e o respeito às individualidades, permitindo que cada criança desenvolva sua autonomia de forma segura e confiante. Essa postura pedagógica, pautada na sensibilidade e na presença genuína do educador, contribui para o desenvolvimento integral da criança e fortalece o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e prazeroso.

A Postura Humanizadora: Fundamentos Teóricos e Conceituais

O ser humano é um dos seres vivos que teve os maiores saltos do desenvolvimento e evolução, mas como qualquer ser vivo ele precisa do afeto e do amor para que a sua vida seja completa e boa de viver. Conforme Banzato (2023), a constituição do ser humano ocorre nas interações e experiências que vivencia ao longo da vida, nas aprendizagens construídas e nas emoções despertadas nesse percurso. Entretanto, muitos desses sentimentos acabam sendo silenciados ou mascarados, já que nem sempre temos clareza sobre o que sentimos ou sobre como expressar essas emoções de maneira adequada.

O afeto, o carinho e o amor constituem virtudes fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano, sendo elementos indispensáveis à construção da qualidade de vida. Essas dimensões afetivas possibilitam que os indivíduos se sintam acolhidos, respeitados e seguros nos diferentes espaços de convivência. Assim como os adultos buscam o amor, seja pela vida, pelo trabalho, pelo crescimento pessoal ou pela família, as crianças também necessitam dessa experiência afetiva para desenvolver-se plenamente em seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Conforme Freire (2024), a prática educativa deve ser sustentada pelo amor e pelo compromisso ético com o outro, pois não há educação sem afeto e sem a abertura ao diálogo. O educador que ensina com afeto reconhece a humanidade do educando e estabelece com ele uma relação de respeito e confiança, essencial à construção do conhecimento. Nesse sentido, o amor, o afeto e o carinho demonstrados pelo professor podem transformar significativamente as vivências e aprendizagens das crianças, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis, empáticos e humanizados.

Compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem envolve dimensões emocionais e relacionais, nas quais o cuidado e a escuta sensível são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, segundo Rogers (1977), quando o professor adota uma postura empática, elimina-se a diferenciação afetiva entre os alunos, de modo que todos se sentem igualmente valorizados e acolhidos. Em um ambiente assim, cada estudante tende a desenvolver uma autoimagem mais positiva, fortalecer seus vínculos com a escola e utilizar suas potencialidades de forma mais ampla no processo de aprendizagem.

Essa compreensão reforça a importância da empatia como elemento essencial na construção de um ambiente escolar humanizador. O professor empático é capaz de

reconhecer as necessidades e sentimentos de cada criança, estabelecendo relações baseadas no respeito e na escuta sensível. Essa atitude não apenas favorece a convivência harmoniosa em sala de aula, mas também promove o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos, pois eles se sentem seguros para se expressar, participar e aprender.

Essa compreensão reforça a importância da empatia como elemento essencial na construção de um ambiente escolar humanizador. Embora a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394/1996, estabeleça princípios e diretrizes para garantir uma educação que promova o desenvolvimento integral e respeite as necessidades individuais das crianças, muitos contextos sociais ainda apresentam desafios que comprometem a experiência educativa. Nesses casos, o carinho e a atenção recebidos do professor podem representar um elemento essencial de acolhimento e segurança da criança, destacando a importância de práticas humanizadoras na escola. Isso é humanizar na educação: ajudar as crianças a se desenvolver integralmente de maneira segura e não se importar somente com os avanços de habilidades, mas se importar com a maneira que elas estão se desenvolvendo.

Nesta perspectiva, Rogers (1977) destaca que o professor não precisa ser alguém perfeito ou possuir atitudes impecáveis, mas sim uma pessoa autêntica, capaz de compreender e acolher as necessidades de seus alunos. Para ele, é fundamental que as crianças percebam o educador como um ser humano real, sensível e acessível, alguém com quem possam se identificar e se sentir à vontade para aprender, expressar dúvidas e partilhar emoções. Essa postura genuína aproxima o professor de seus alunos, favorecendo vínculos de confiança e um ambiente educativo mais humano e significativo.

O professor com metodologia humanizada se atém a cada detalhe, compreende cada necessidade de sua criança, pois cada uma é única, com habilidades e necessidades diferentes, mesmo que sejam da mesma faixa etária. Cada criança é singular e necessita de atenção ao seu tempo e às suas necessidades. A dualidade que constrói um futuro promissor, uma sociedade que se importa com a qualidade e a quantidade seria o fator crucial para as melhorias de muitos problemas graves.

Para que o educador compreenda sua identidade profissional e reconheça a importância de cada cuidado no processo educativo, é fundamental que ele também seja capaz de compreender seus próprios sentimentos e vivências. Nesse sentido, torna-se essencial investir em uma formação inicial consistente e em uma formação continuada

reflexiva, que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Conforme Banzato (2023), o aprendizado ocorre de forma ativa quando o sujeito se envolve com a realidade, atribui-lhe significado e a transforma por meio de suas ações. Aprender, portanto, implica um movimento de criação e mudança que se manifesta na capacidade de rever posturas, modificar comportamentos e evoluir continuamente um processo que demanda tempo, reflexão e experiência.

Desse modo, o ato de aprender ultrapassa a simples aquisição de informações, visto que envolve transformação pessoal e ampliação de consciência. Quando o indivíduo reflete sobre suas experiências e as ressignifica, o aprendizado torna-se um processo de autoconhecimento e de construção de novas formas de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, o docente também precisa estar em constante mudança, aberto a rever suas práticas, compreender suas próprias emoções e adaptar-se às necessidades das crianças. Somente assim poderá promover uma educação viva, sensível e verdadeiramente transformadora.

Saberes que acolhem: formação de professores

A formação de professores é um processo contínuo e essencial para o desenvolvimento da identidade docente. Não se trata apenas de adquirir conhecimentos técnicos e metodológicos, mas de construir uma postura reflexiva, crítica e comprometida com a realidade social e educacional.

De acordo com Fávero e Tonieto (2010), a formação docente constitui um dos temas mais discutidos no cenário educacional contemporâneo, mobilizando diferentes perspectivas e abordagens teóricas. Essa recorrência evidencia não apenas a relevância do debate, mas também a necessidade de compreender como tais reflexões podem contribuir para práticas formativas que articulem teoria, experiência e a dimensão humanizadora do trabalho docente, especialmente na educação infantil.

Nessa perspectiva, Rogers (1977) ressalta que o verdadeiro aprendizado ocorre quando o indivíduo desenvolve a capacidade de aprender continuamente, de adaptar-se às mudanças e de reconhecer que o conhecimento não é algo fixo ou definitivo. Para ele, a verdadeira segurança não está em possuir saberes prontos, mas no próprio processo de buscá-los e reconstruí-los ao longo da vida.

Isto posto, o professor precisa estar em constante desenvolvimento, visto que a educação é dinâmica e está em permanente transformação, acompanhando as mudanças

culturais, científicas e tecnológicas da sociedade. Segundo Freire (2025), o ato de estudar deve ser entendido como um processo crítico e criador, que pode ocorrer tanto pela leitura de textos propostos pela escola quanto pela reflexão sobre acontecimentos sociais ou naturais. Esse movimento, guiado pela curiosidade e pela experiência intelectual, leva o sujeito à busca de novos saberes, seja por iniciativa própria ou por indicação de outras pessoas. Nesse sentido, estudar e atualizar-se é fundamental para que o educador possa oferecer uma prática pedagógica de qualidade, capaz de atender às demandas do presente e preparar os estudantes para os desafios do futuro.

Conforme Tardif (2014), os saberes docentes não são fixos, mas se constroem e se transformam ao longo da trajetória profissional, em um movimento contínuo de aprendizagem. O conhecimento do professor ultrapassa o que foi adquirido na formação inicial, abrangendo também a formação continuada, os cursos de atualização, as experiências compartilhadas com outros educadores e a reflexão constante sobre a própria prática pedagógica.

Outrossim, os saberes docentes, além de estarem intrinsecamente relacionados à formação inicial e continuada do professor, são constantemente construídos e ressignificados ao longo de sua trajetória profissional, em decorrência das transformações sociais, culturais e pedagógicas que permeiam o contexto educacional (Tardif, 2014). Essa construção contínua reflete a necessidade de o docente acompanhar as mudanças nas metodologias de ensino, nas tecnologias educacionais e nas demandas dos alunos, ajustando suas práticas e ampliando suas competências. Desse modo, o professor assume um papel ativo na renovação de seus saberes, fortalecendo sua identidade profissional e promovendo uma educação mais crítica, reflexiva e significativa.

Conforme Freire (2023), à medida que o professor se dedica à busca pelo conhecimento, amplia sua capacidade crítica e sua curiosidade epistemológica, reconhecendo tanto a importância de compreender o saber já existente quanto a necessidade de estar aberto à produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, a formação continuada torna-se uma competência essencial do educador comprometido com a qualidade do ensino, pois o aprofundamento em novos saberes é indispensável em um campo em constante transformação. O que é considerado adequado em um momento pode se tornar insuficiente em outro, já que o ensino se molda às necessidades e às particularidades de cada geração.

O processo de formação docente deve articular teoria e prática, considerando

que a formação docente deve articular teoria e prática, com reflexão sobre a experiência do cotidiano (Fávero e Tonieto, 2010). Essa formação precisa ser contínua, favorecendo o pensamento crítico e a construção de uma educação infantil humanizadora. Conforme Freire (2025), estudar implica não apenas ler textos, mas também interpretar o mundo e suas múltiplas significações — atitude que o educador crítico deve cultivar e inspirar em seus alunos.

Assim, a formação de professores deve ser compreendida como um processo vitalício, marcado pela busca de novos saberes, pela ressignificação das experiências e pela constante disposição de aprender e reaprender, pois somente um educador em permanente formação pode contribuir para uma educação transformadora e humanizadora.

Essa perspectiva evidencia que compreender a identidade e a profissionalização docente exige mais do que a simples descrição de práticas, sendo necessário analisar os contextos sociais, institucionais e pedagógicos que moldam essas experiências. A valorização da voz do professor, nesse sentido, precisa estar articulada a uma reflexão crítica sobre as condições que sustentam ou limitam sua atuação, de modo que a pesquisa possa contribuir efetivamente para o fortalecimento da profissão docente e para a construção de práticas educativas mais significativas. Sendo assim, o processo de aprendizagem do professor deve se caracterizar pela humildade e pela disposição em rever suas próprias concepções, permitindo-se ser guiado pela curiosidade e pelos diversos percursos que ela pode oferecer (Freire, 2025).

Destarte, o professor deverá compreender que não há um saber absoluto e não pode considerar que sua formação será realizada somente uma vez, pois esse é um dos processos mais sensíveis da educação: o professor ser humilde em saber que precisa estar em constante mudança, evolução, visto que a Educação é marcada por essas mudanças. Mas, por vezes, os professores não continuam seus estudos após se formarem na graduação por pensar que estão prontos profissionalmente. Freire (2024) aponta que um educador democrático deve ter uma percepção diferente, saber que está sempre em constante evolução, reforçar sempre que possível os seus saberes, e estar aprimorando quando necessário.

Como supracitado ao longo do texto, a Educação Infantil é uma etapa essencial para o desenvolvimento da criança, pois é a partir dela que a criança passa a se reconhecer como ser humano e não uma extensão de sua mãe. Além do mais, é neste momento em que ocorrem os maiores saltos do desenvolvimento humano, com maiores

percepções do mundo ao seu redor e suas primeiras impressões.

Para isso, é necessário que o professor saiba a importância do cuidado e respeito nesta etapa com a vida, pois em conformidade com Hansen (2019), tudo que ocorre na infância se perpetua ao longo da vida. Caso a criança passe por situações delicadas e, por vezes inaceitáveis, seus traumas podem ser levados consigo em sua trajetória. Dessa forma, a partir da seriedade da situação, é necessário ter um cuidado com esta etapa, assim como as demais etapas da vida de um ser humano, bem como um olhar sensível do professor para oportunizar às crianças o melhor possível para a infância de cada uma.

Em suma, a formação de professores da Educação Infantil traz consigo a importância da humanização, cuidado, respeito, afeto e vivências significativas, para que as crianças possam sentir-se confortáveis e amadas para experienciar a vida. Porém, para que isso aconteça, os profissionais precisam estar solícitos para “sentir” viver a humanização na Educação Infantil e, para isso, também precisam ser oportunizados mais estudos voltados para a Formação de Professores Humanizadores e Afetivos na Educação Infantil, dado coletado a partir do Estado do Conhecimento.

Segundo Fávero e Tonieto (2010), os processos formativos pessoais e profissionais se entrelaçam constantemente, já que a formação profissional também envolve a constituição de um sujeito inserido em um contexto conceitual e prático. Toda formação profissional de uma pessoa acarreta em sua própria vida. Logo, para o professor se constituir humanizador e afetivo na prática docente, ele levará os seus ideais para sua vida pessoal, pois não há como separar, visto que no momento em que se aprimora em alguma metodologia, isso se deve ao fato de acreditar, e acreditar na Humanização e na Afetividade é se tornar uma pessoa amorosa e humana.

Há a necessidade de processos formativos que contemplem o fazer experiencial, estimulem a corporalidade dos participantes e considerem não apenas os aspectos teóricos e cognitivos da formação docente. Essa demanda torna-se ainda mais urgente quando se trata da educação infantil, etapa em que as professoras são constantemente chamadas a se engajar e se disponibilizar corporalmente nas propostas junto às crianças (Oliveira, Duda e Bersch, 2025).

Tardif (2014) destaca que a experiência profissional se constitui como uma fonte essencial de saber, pois é a partir dela que o docente transforma os conhecimentos teóricos em práticas significativas. Nessa perspectiva, os saberes docentes não se limitam à formação inicial, mas se constroem continuamente por meio das vivências cotidianas, das reflexões sobre a prática e das interações com o contexto escolar. Assim,

a experiência torna-se um espaço de aprendizagem permanente, no qual o professor ressignifica seus conhecimentos e desenvolve novas estratégias pedagógicas. Essa construção dinâmica evidencia que o fazer docente está em constante transformação, exigindo do educador uma postura investigativa, crítica e comprometida com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento integral dos alunos.

Sendo assim, em conformidade com André (2010), a constituição da identidade profissional deve integrar as propostas curriculares que orientam os cursos e experiências formativas, tornando-se um elemento fundamental no processo de desenvolvimento dos docentes. Diante desse cenário, torna-se urgente repensar políticas públicas e institucionais que garantam melhores condições de trabalho e estudo aos professores em formação. Investir em saúde mental, valorização profissional e incentivo acadêmico não é apenas uma questão individual, mas coletiva, uma vez que a qualidade da prática docente está diretamente relacionada ao bem-estar do educador. Assim, assegurar suporte emocional e estrutural ao professor significa também contribuir para a construção de uma Educação Infantil mais humanizadora, ética e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças.

É importante destacar que as crianças não devem ser concebidas de maneira romantizada, como seres sempre dóceis ou angelicais. Elas são sujeitos integrais, que expressam emoções diversas, demonstram frustrações, limites e comportamentos desafiadores, pois estão em constante processo de construção de sua identidade e de suas relações sociais. Reconhecer essa complexidade é fundamental para que o professor desenvolva práticas pedagógicas mais realistas e humanizadoras, capazes de acolher as diferentes expressões infantis, sem reduzi-las a estereótipos idealizados. Como afirma Wallon (1975), a criança é um ser completo em constante interação entre o afetivo, o cognitivo e o social, e compreender essas dimensões é essencial para o desenvolvimento integral.

Como destaca Nóvoa (2009), é preciso que os sistemas educacionais reconheçam a formação docente como parte integrante do trabalho pedagógico, valorizando o professor como sujeito de saber e de transformação social. Por isso, cabe às entidades educacionais promover ainda mais formações gratuitas para seus profissionais e cabe também ao profissional o interesse para participar de formações continuadas, pois ainda há professores que acreditam nos ideais tradicionalistas, nos quais o professor é o detentor do conhecimento e não um facilitador.

Ser professor na Educação Infantil implica compreender que a formação não é

absoluta, pois sempre há algo a complementar ou a inovar. Essa é uma das grandes dádivas da docência: estar em constante evolução, mesmo diante das dificuldades que o processo possa apresentar. Tal movimento contínuo de aprendizagem contribui significativamente para o desenvolvimento crítico e emocional do educador, enriquecido pelas experiências e vivências que marcam sua trajetória profissional.

De acordo com André (2010), a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, que se estende ao longo da vida profissional e exige planejamento e intencionalidade, de modo a promover transformações reais na prática pedagógica. Essa perspectiva ressalta que a formação do professor não deve se restringir a momentos pontuais, mas constituir-se como um percurso permanente de reflexão, atualização e aperfeiçoamento, capaz de gerar mudanças significativas no fazer pedagógico e na qualidade do ensino.

Conclusão

A análise realizada evidencia que a formação de professores na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo que ultrapassa a aquisição de competências técnicas, englobando as dimensões humanas, éticas, sociais e afetivas. A docência, especialmente na Primeira Infância, exige do educador não apenas conhecimento teórico e metodológico, mas também sensibilidade e disponibilidade para se relacionar de forma respeitosa e humanizadora com cada criança.

Ao longo da discussão, percebe-se que a formação docente é um processo contínuo de evolução profissional e pessoal, na qual teoria e prática se entrelaçam, permitindo ao professor ressignificar suas experiências e consolidar sua identidade profissional. A reflexão crítica, conforme apontam diferentes autores, torna-se elemento indispensável nesse percurso, pois possibilita que o docente não se limite à reprodução de práticas, mas desenvolva uma postura investigativa, criadora e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Destaca-se, ainda, que a afetividade ocupa um papel central nesse processo, uma vez que educar na infância pressupõe reconhecer as singularidades, valorizar as interações e garantir um ambiente acolhedor e estimulante. O professor humanizador, nesse contexto, contribui para que a criança não apenas aprenda conteúdos, mas vivencie experiências significativas que marcam sua formação como sujeito.

Assim, investir na formação de professores humanizadores é condição essencial

para a educação transformadora na Educação Infantil é condição essencial para a consolidação de uma educação emancipadora. Tal investimento não deve ser visto como mera exigência acadêmica, mas como um compromisso ético e social com o futuro das crianças e, conseqüentemente, com a transformação da sociedade. Afinal, ao formar educadores reflexivos, críticos e afetivos, forma-se também um caminho para a construção de uma educação mais justa, sensível e humanizadora.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

BANZATO, Maria Amália Forte. **Por uma educação mais saudável e afetiva**. São Paulo: Literare Books International, 2023.

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.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o Educador: Reflexões Sobre a Formação Docente**. Campinas: Mercado de letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 79 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim; Tia, Não**. Cartas a quem ousa ensinar. 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche**. 2 ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

HANSEN, Roger. **Pedagogia Florença I: Bases para a educação infantil de 0 a 3 anos**. 2.ed. Santa Catarina: Colégio Acadêmico Florença, 2019.

MONTESSORI, Maria. **A Educação do Potencial Humano**. Tradução: Guilherme Borges. 1 ed. Campinas: Kíron, 2024.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Lindsey Machado de; DUDA, Milzalia Aoki; BERSCH, Ângela Adriane Schmidt. **A emergência do adulto brincante na formação continuada com professoras da educação infantil**.

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. p 31-35.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1975.

REFORMAS CURRICULARES E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: O QUE REVELA O ESTADO DO CONHECIMENTO?

Fernando Frank³⁸
Luci dos Santos Bernardi³⁹

Eixo Temático: Direito Educativo e Saberes da Docência

Resumo

Este artigo resulta da elaboração do estado do conhecimento realizado como parte de projeto de pesquisa⁴⁰ que busca investigar os impactos das reformas curriculares na profissionalidade docente do Ensino Médio, com ênfase nas Ciências Humanas, após a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. O levantamento bibliográfico foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em dezembro de 2024, com análise de 28 estudos relacionados às temáticas de reforma curricular, formação de professores e práticas pedagógicas. Os resultados revelam que as reformas têm sido implementadas de forma verticalizada, gerando desvalorização dos saberes docentes, sobrecarga de trabalho, precarização e marginalização das Ciências Humanas. Conclui-se que é necessário repensar as políticas educacionais sob uma perspectiva crítica e participativa, que reconheça o professor como sujeito ativo na construção do currículo e que promova formação docente contextualizada, crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Reforma curricular. Profissionalidade docente. Ensino Médio. Formação de professores. Ciências Humanas.

CURRICULUM REFORMS AND TEACHER PROFESSIONALISM: WHAT DOES THE STATE OF KNOWLEDGE REVEAL?

Abstract

This article stems from a state-of-the-art review conducted as part of a research project that investigates the impacts of curriculum reforms on teacher professionalism in upper-secondary education, with an emphasis on the Humanities, following the implementation of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the *Novo Ensino Médio*. The bibliographic survey was carried out in the CAPES Thesis and Dissertation Catalog in December 2024, analyzing 28 studies related to curriculum reform, teacher education, and pedagogical practices. The findings reveal that the reforms have been implemented top-down, leading to the devaluation of teachers' knowledge, increased workload, job precarity, and the marginalization of the

³⁸ Mestrando em Educação. Professor na rede pública do Estado de Santa Catarina. Email: fernandopms@gmail.com

³⁹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Email: lucisantosbernardi@gmail.com

⁴⁰ Pesquisa de Mestrado em andamento, desenvolvida pelo primeiro autor e orientada pela segunda autora.

Humanities. It is concluded that educational policies must be rethought from a critical and participatory perspective that recognizes teachers as active agents in curriculum development and promotes contextualized, critical, and emancipatory teacher education.

Keywords: Curriculum reform. Teacher professionalism. Secondary education. Teacher education. Humanities.

Introdução

O presente artigo resulta de um levantamento do estado do conhecimento elaborado com o propósito de dar suporte e fundamentação à pesquisa de mestrado que investiga os impactos das constantes mudanças curriculares na profissionalidade docente na área das Ciências Humanas, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996).

No campo da pesquisa acadêmica, o estado do conhecimento permite compreender o percurso teórico e metodológico já trilhado por outros pesquisadores. Dessa forma, investigar os possíveis impactos das reformas curriculares sobre a profissionalidade docente exige, antes de tudo, conhecer o que já foi discutido, analisado e produzido até o momento, de modo a identificar lacunas, convergências e contribuições que possam orientar novos caminhos investigativos.

Compreender os impactos das reformas curriculares na profissionalidade docente também implica reconhecer que a construção do conhecimento — seja no âmbito individual, social ou histórico — é um processo dinâmico, cumulativo e em constante transformação. A trajetória humana é marcada justamente por essa capacidade de aprender, sistematizar e transmitir saberes, o que permite não apenas a evolução das práticas educacionais, mas o próprio desenvolvimento civilizacional. Nesse sentido, para melhor situar a discussão sobre o conhecimento e sua relação com a formação e a atuação docente, faz-se necessário retomar brevemente a trajetória histórica do saber humano, desde suas origens mais remotas até a constituição das formas organizadas de produção e difusão do conhecimento.

Desde os tempos mais remotos, o ser humano tem evoluído enquanto espécie. Por razão de sua capacidade em assimilar, aperfeiçoar e transmitir os conhecimentos adquiridos a partir de experiências cotidianas, conseguiu dominar processos que lhe permitem, enquanto espécie, controlar aquilo que pode custar sua existência. A chamada revolução agrícola é o exemplo mais claro do domínio de um conhecimento, transmitido e aperfeiçoado, que alterou o curso histórico da espécie humana, pois, ao dominar o

ciclo de vida dos vegetais e seu processo de cultivo, pela primeira vez na história pré-literária, o homem passou a não depender exclusivamente da sorte para sobreviver. Segundo Vilelas (2020, p. 24):

O homem parece ter estado sempre preocupado em perceber o mundo que o rodeia, em penetrar nas suas conexões e compreender o possível sentido das coisas que existem à sua volta. [...] Dado que a espécie humana é, por definição, geradora de cultura, decidindo modificar e remodelar o ambiente que a rodeia para sobreviver e desenvolver-se, o conhecimento surge indissoluvelmente ligado à prática vital e ao trabalho dos homens, sendo um instrumento na sua relação com o meio ambiente que procuram pôr ao seu serviço.

A reflexão de Vilelas (2020) destaca a intrínseca relação entre o ser humano e o ambiente, evidenciando como o conhecimento surge e se desenvolve a partir das necessidades práticas de sobrevivência e adaptação. O domínio do ciclo de vida dos vegetais durante a Revolução Agrícola, por exemplo, não apenas transformou o modo de vida das sociedades, mas também estabeleceu as bases para a criação de culturas e tecnologias. Esse processo de construção e remodelação do ambiente ilustra o papel central do conhecimento como ferramenta de transformação, ligado tanto à prática quanto à capacidade humana de interpretar e modificar o mundo ao seu redor. Nesse contexto, o saber torna-se um meio de emancipação, permitindo que a humanidade não apenas sobreviva, mas também desenvolva formas de organização social mais complexas.

Em vista disso, podemos conceber que, ao longo do tempo, a humanidade formou uma base de conhecimentos sem a qual não se pode criar, inventar ou descobrir absolutamente nada. Ou seja, sem a escrita, sem os sistemas numéricos, sem as formas geométricas mais elementares, não se poderia criar nada mais complexo. Isto é, nenhum conhecimento é totalmente novo, sempre há alguma coisa, mesmo que sutil, já descoberta por alguém anteriormente, que é reutilizada, de forma parcial ou total em cada nova descoberta.

O Estado do Conhecimento é basicamente a busca por aquilo que já existe acerca do que se pretende pesquisar, ou seja, saber melhor o que outros pesquisadores já descobriram acerca do tema em questão. Trata-se de um levantamento em repositórios de pesquisa a fim de encontrar trabalhos cujos temas são próximos ou idênticos ao proposto.

Concordamos com Morosini e Fernandes acerca da importância do Estado de

Conhecimento para fundamentar e direcionar a pesquisa científica. Segundo os autores:

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando com mais exatidão para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo (2014, p.158).

A análise de Morosini e Fernandes (2014) ressalta a relevância do Estado de Conhecimento como uma ferramenta essencial para situar o pesquisador dentro do campo investigativo. Ao permitir uma visão ampla dos movimentos acadêmicos, ele facilita a identificação de lacunas e pontos de convergência nas pesquisas existentes, orientando com precisão as próximas etapas do estudo. Essa abordagem não só amplia o repertório teórico-metodológico do pesquisador, mas também abre novas perspectivas para a problematização do objeto de pesquisa, enriquecendo o estudo com ângulos inovadores e promovendo a produção de conhecimento mais qualificado e contextualizado.

Isso posto, o Estado do Conhecimento não apenas mapeia o que já foi descoberto, mas também identifica as lacunas que precisam ser preenchidas por futuras pesquisas. Dessa forma, ele serve como uma bússola para pesquisadores, indicando caminhos já explorados e aqueles que ainda necessitam ser desbravados. O objetivo principal é garantir que a pesquisa científica seja construída sobre uma fundação sólida de conhecimento acumulado, permitindo que novas descobertas sejam feitas de forma mais eficiente e com maior profundidade.

No contexto acadêmico e de pesquisa, o Estado do Conhecimento é essencial para o desenvolvimento de dissertações, teses e outros trabalhos científicos. Ele auxilia para que o trabalho do pesquisador tenha relevância, contribuindo para o conhecimento existente de forma significativa e original. Isso é importante, principalmente em um mundo onde a quantidade de informações disponíveis cresce exponencialmente, tornando cada vez mais desafiador identificar o que é verdadeiramente inovador e relevante.

Tomemos a definição de Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

[...] o estado do conhecimento é identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada

área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

Os autores destacam a essência do Estado do Conhecimento para uma pesquisa inovadora e relevante. Ao catalogar e analisar a produção científica de uma área, ele não só guia os pesquisadores nas suas investigações, mas também promove a originalidade e a contribuição significativa para o campo de estudo. Assim, o Estado do Conhecimento se configura como um alicerce indispensável para o avanço acadêmico e científico, garantindo que cada nova pesquisa esteja bem-informada e alinhada com as fronteiras do conhecimento.

Seleção das Informações Relevantes

Para a elaboração do estado do conhecimento, utilizamos o Repositório de Teses e Dissertações da CAPES como principal fonte para o levantamento do Estado do Conhecimento. Criada em 1951 e vinculada ao Ministério da Educação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma das principais agências de fomento à pesquisa e à produção científica no Brasil. O repositório reúne informações sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação desde 1987, oferecendo uma ferramenta de busca e consulta com resumos. Os dados são fornecidos diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

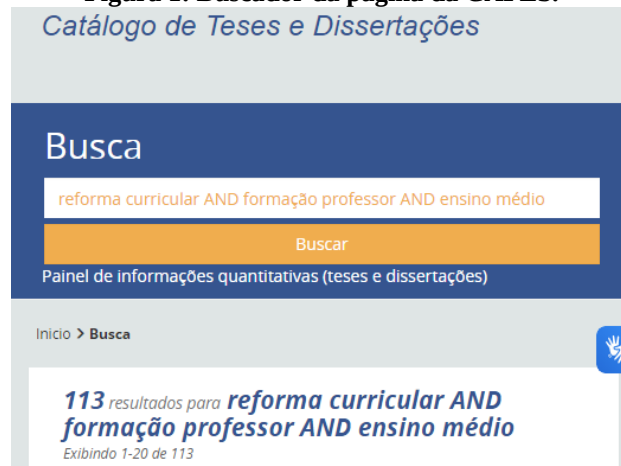
Entre os dias 01/12/2024 e 23/12/2024, analisamos os trabalhos disponíveis, buscando compreender as tendências recentes, as lacunas existentes e as metodologias aplicadas em pesquisas anteriores. Esse levantamento é fundamental para a construção de uma base teórica e metodológica sólida, assegurando que a investigação proposta contribua de forma relevante para o campo de estudo.

A busca⁴¹ no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi realizada utilizando os descritores ‘reforma curricular AND formação professor AND ensino médio’, aplicando o operador booleano “AND”. Esse operador permite recuperar

⁴¹ No caso específico da busca exposta na figura acima, foram feitos testes utilizando *asterisco* (*) e *aspas* (") como truncadores, contudo, os resultados foram mais limitados do que aqueles que obtivemos ao não os utilizar. Por exemplo, quando utilizamos "reforma curricular" AND "formação de professores" AND "ensino médio", com o uso do truncador *aspas* ("), o resultado foi de apenas 13 (treze) trabalhos recuperados.

resultados que contenham todos os termos, mesmo que estejam dispostos de forma não contínua no título dos trabalhos. A pesquisa resultou na localização de 113 trabalhos relevantes, como podemos observar na Figura 1:

Figura 1: Buscador da página da CAPES.



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações de CAPES.
Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>>.

Para realizar a seleção e análise dos 113 trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, aplicamos a metodologia ilustrada na Figura 2:

Figura 2 – Fluxograma: análise do Estado do Conhecimento.



Fonte: Produzido pelo Autor (2025).

As etapas foram assim realizadas:

- 1ª etapa: Levantamento e identificação dos trabalhos relevantes por meio da análise dos títulos que correspondem diretamente às palavras-chave: “Formação de Professores”, “Reformas Curriculares” e “Ensino Médio” e leitura flutuante dos resumos;
- 2ª etapa: Registro das informações essenciais, incluindo objeto, objetivo, principais referenciais teóricos, metodologia e resultados dos trabalhos selecionados;
- 3ª etapa: Categorização dos trabalhos relevantes em três grupos: “Reformas curriculares no ensino”, “Impactos nas práticas didático-pedagógicas” e “Formação de professores”;

- 4ª etapa: Reflexão e síntese dos trabalhos analisados, apresentando conclusões próprias.

A partir da 1ª etapa do Fluxograma, 38 trabalhos foram selecionados para análise, no intuito de um estudo mais profundamente para a realização desta pesquisa. No entanto, 10 trabalhos não foram possíveis acessar, visto que são produções anteriores à Plataforma Sucupira e não estavam disponíveis para *download* no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os mencionados trabalhos foram também buscados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/IBICT e na plataforma online Google Acadêmico e não foram localizados, sendo, dessa forma, desconsiderados deste Estado do Conhecimento. Portanto, a investigação resultou em 28 trabalhos eleitos.

A seleção dos trabalhos foi refinada para focar especificamente em estudos relacionados às reformas curriculares no Ensino Médio e seus impactos na profissionalidade docente. Optamos por incluir alguns trabalhos que, embora não estejam diretamente relacionados às Ciências Humanas, podem oferecer perspectivas comparativas ou *insights* sobre as políticas curriculares em geral.

Ainda, trabalhos que abordam aspectos muito particulares da educação sem uma relação clara com as reformas curriculares, ou que se concentram em análises de políticas educacionais em um contexto mais amplo sem uma ligação direta com a formação de professores, não foram considerados para leitura e análise.

Essa abordagem assegura que a seleção esteja alinhada com o cerne do tema de pesquisa, contribuindo para uma compreensão aprofundada dos impactos das reformas curriculares na profissionalidade docente. Assim, ao integrar os conhecimentos acumulados com novos olhares e perspectivas, este estudo busca não apenas contribuir para o avanço acadêmico, mas também fortalecer a compreensão e o impacto da pesquisa no campo das Ciências Humanas e Educação.

Organização de Dados: registro e categorização

A organização dos dados permite ao pesquisador comparar diferentes bibliografias sobre um mesmo tema, identificando relações e conexões relevantes entre elas. Para isso, os trabalhos foram segmentados em três categorias: “Reformas curriculares no Ensino Médio”, “Impactos nas práticas didático pedagógicas” e

“Formação de professores”. Essa categorização visa simplificar a análise de fatos e perspectivas, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas das reformas educacionais e de seus impactos na prática pedagógica e na formação docente.

Quadro 1 – Síntese do Estado do Conhecimento sobre Reformas Curriculares e Profissionalidade Docente no Ensino Médio

Categoria	Principais autores / ano	Eixos de análise	Conclusões gerais
I. Reformas curriculares no Ensino Médio.	Schreiber (2023); Rhimaykon Lima (2023); Amorim (2021); Oliveira (2020).	Implementação do Novo Ensino Médio; relação entre política prescrita e prática escolar; lugar das disciplinas das Ciências Humanas e da Arte; tensões entre formação integral e demandas do mercado.	As reformas curriculares têm caráter fragmentador e tecnicista, subordinando a formação geral a interesses produtivistas. Há redução da autonomia docente, desvalorização das Ciências Humanas e desigualdades entre redes e áreas do conhecimento.
II. Impactos nas práticas didático-pedagógicas.	Hendges (2023); Martins (2020); Lopes (2021); Masullo (2012).	Repercussões das reformas nas práticas docentes; desafios da interdisciplinaridade; reorganização curricular; precarização do trabalho docente.	As reformas exigem mudanças na prática pedagógica sem o devido suporte formativo ou estrutural. Falta de clareza normativa, sobrecarga e ausência de diálogo comprometem a efetividade das políticas e a autonomia docente.
III. Formação de professores.	Marcelino (2021); Valdineia Lima (2022); Werlang (2012); Chrum (2009).	Formação inicial e continuada; influência de políticas neoliberais e organismos internacionais; contradições entre discurso emancipador e práticas tecnicistas; desvalorização e precarização docente.	As políticas de formação docente reforçam a lógica de mercado, priorizando competências técnicas em detrimento da formação crítica. Persistem descontinuidades, falta de articulação entre teoria e prática e baixa valorização profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base em levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Reflexão e Síntese

A análise dos 28 trabalhos acadêmicos revisados nos quadros anteriores revela uma rica diversidade de perspectivas sobre os impactos das reformas curriculares na profissionalidade docente, especialmente no contexto do Ensino Médio. Na condição de pesquisadores, reconhecemos que esses estudos destacam desafios, lacunas e oportunidades que dialogam diretamente com os fundamentos teóricos discutidos nos capítulos 3 e 4 deste projeto. A seguir, apresentamos uma síntese crítica desses achados, articulando-os aos autores e conceitos que embasam esta pesquisa.

Emergem, nesses estudos, apontamentos sobre a necessidade de uma formação docente crítica e reflexiva, conforme preconizado por Nóvoa (2017). Muitos dos

estudos apontam que as reformas curriculares recentes, como a Lei nº 13.415/2017, que estabelece o Novo Ensino Médio – NEM, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, trouxeram mudanças significativas nas práticas pedagógicas, mas também evidenciaram fragilidades na preparação dos professores para lidar com essas transformações.

Neste projeto, sustentamos que tais transformações só podem ser enfrentadas com políticas formativas que considerem as condições concretas do trabalho docente. A luz disso, citamos Brena Kécia Andrade de Oliveira (2020) e Angélica de Cássia Gomes Marcelino (2021), que evidenciam a tensão entre as prescrições normativas e a realidade cotidiana das escolas. Essa constatação reforça a relevância da perspectiva de Pimenta (1999) sobre a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente. Nesse sentido, compartilhamos da visão de que a escola deve ser compreendida como um espaço privilegiado para a construção coletiva de saberes, no qual os professores possam desenvolver autonomia e criatividade frente às demandas contemporâneas.

Além disso, Tardif (2014) contribui para essa discussão ao ressaltar que estes saberes docentes são plurais e constituem a cultura profissional em ação. Diversos estudos revisados corroboram essa ideia, mostrando que os professores mobilizam saberes experienciais, disciplinares e curriculares para enfrentar os desafios impostos pelas novas diretrizes educacionais. Contudo, a falta de investimento em formação continuada e a desvalorização dos saberes docentes persistem como obstáculos, como destacado por Adriana Vitória Cardoso Lopes (2021). Entendemos que tais obstáculos evidenciam a urgência de repensar os modelos formativos que têm sido adotados nas políticas públicas.

Outro tema recorrente nos trabalhos analisados é a resistência docente às reformas curriculares, fenômeno que pode ser interpretado a partir das contribuições de Foucault (1987) e Bourdieu & Passeron (1992). Ana Cristina Quintanilha Schreiber (2023), por exemplo, identifica diferentes perfis de atuação docente frente à implementação do NEM: desde professores "envolvidos", que participam ativamente das mudanças, até aqueles que adotam posturas "céticas" ou "imparciais". Esse leque de respostas reflete não apenas as condições materiais e institucionais, mas também as disputas simbólicas e ideológicas subjacentes às políticas educacionais. Nesse ponto, compreendemos tais resistências como formas legítimas de expressão profissional e política dos docentes, e não como simples obstáculos à implementação de reformas.

Nesse contexto, Sacristán (2017) alerta para a importância de envolver os professores como protagonistas nas decisões curriculares, algo que ainda parece distante na prática. Os estudos revisados indicam que, quando as reformas são implementadas de cima para baixo, sem considerar as particularidades locais, elas tendem a gerar resistências e sobrecarga de trabalho, como observado nos trabalhos de Leonardo Avelhaneda Hendges (2023) e Maria Helena Masullo (2012).

A formação inicial insuficiente e a ausência de políticas consistentes de formação continuada são apontadas como lacunas críticas em vários estudos. Flávio Antônio Rodrigues Abraão (2018) e Fábio Luiz Alves de Amorim (2010) destacam que, sem uma formação sólida e contextualizada, os professores enfrentam dificuldades para integrar teoria e prática, especialmente em áreas como Educação Física e Geografia. Garcia (1999) complementa essa análise ao propor que a formação docente deve transcender a dimensão técnica e promover uma mudança educativa que valorize os saberes dos professores.

Nessa perspectiva, a proposta de formação continuada baseada em problemas práticos, conforme discutido por Saviani (2019), aparece como uma alternativa promissora. Bianca Maria de Lima (2022) exemplifica essa abordagem ao analisar estratégias desenvolvidas em escolas-piloto do NEM, onde a colaboração entre professores e gestores permitiu avanços significativos na implementação das novas diretrizes. Consideramos, essa abordagem, como um caminho viável para superar o tecnicismo e aproximar as políticas formativas da realidade escolar.

Finalmente, os estudos apresentados evidenciam a fragilidade da posição das Ciências Humanas no currículo escolar, especialmente após as reformas recentes. Rhimaykon Teotonio de Sousa Lima (2023) e Angélica de Cássia Gomes Marcelino (2021) destacam que disciplinas como Sociologia e Filosofia correm o risco de ser marginalizadas em um modelo centrado em competências técnicas e habilidades instrumentais. Esse cenário reforça a crítica de Paulo Freire (1996) ao tecnicismo e a defesa de uma educação humanizadora, capaz de promover justiça social e emancipação.

Por fim, o estudo empreendido nos permite defender a necessidade de olhar para as políticas de formação de professores e para as reformas curriculares a partir de uma perspectiva crítica. Os desafios identificados, como a falta de autonomia dos professores, a desvalorização dos saberes docentes e a marginalização das Ciências

Humanas, exigem intervenções que vão além de ajustes técnicos. Como propõem Nóvoa (2022), é fundamental construir políticas educacionais com os professores, reconhecendo-os como agentes de transformação e promovendo um diálogo constante entre teoria, prática e justiça social.

Diante desse cenário, o conjunto das análises realizadas reforça a necessidade de se investigar com profundidade as relações entre as reformas curriculares do ensino médio brasileiro e a profissão docente. Para tanto, esta pesquisa elege como foco central a constituição da profissionalidade do professor, examinando os elementos que definem sua atuação. A execução de um Estado do Conhecimento mostrou-se fundamental para esse intento, pois proporcionou um mapeamento abrangente e atualizado das investigações sobre o tema. Dessa forma, este estudo não apenas sintetiza as discussões presentes na literatura especializada, mas também se consolida como base essencial para as definições e os rumos metodológicos que serão adotados na sequência da investigação.

Conclusão

A análise realizada no estado do conhecimento evidenciou que as reformas curriculares implementadas no Ensino Médio brasileiro, especialmente após a BNCC e o Novo Ensino Médio, têm gerado impactos profundos sobre a profissionalidade docente, muitas vezes reforçando uma lógica tecnicista e descontextualizada da realidade escolar. Os estudos revisados apontam que tais mudanças têm sido conduzidas de forma verticalizada, sem a participação efetiva dos professores, o que tem resultado na perda de autonomia, desvalorização dos saberes docentes e sobrecarga de trabalho. Esses achados reforçam a necessidade de repensar as políticas educacionais sob uma perspectiva crítica e emancipatória, que reconheça o professor como sujeito ativo na construção do currículo e não mero executor de diretrizes impostas.

Outro aspecto central identificado é a fragilidade da formação docente, tanto inicial quanto continuada, para enfrentar as demandas impostas pelas reformas. A ausência de articulação entre teoria e prática, a descontinuidade das políticas de formação e a falta de diálogo com a realidade escolar são apontadas como barreiras significativas para a efetivação de mudanças qualitativas na educação. Diante disso, torna-se urgente investir em processos formativos que sejam pautados na problematização da prática, na colaboração entre pares e no reconhecimento dos saberes

experienciais dos professores, conforme defendido por autores como Saviani, Pimenta e Tardif.

A marginalização das Ciências Humanas no currículo escolar também emergiu como uma preocupação recorrente nos estudos analisados. A tendência de subordinar a educação a interesses produtivistas e técnicos tem contribuído para a redução do espaço das disciplinas como Sociologia e Filosofia, comprometendo a formação crítica e cidadã dos estudantes. Essa configuração reforça a importância de se resistir a uma visão utilitarista da educação e de se defender um currículo que promova a reflexão, o pensamento crítico e a compreensão da realidade social, conforme preconizado por Paulo Freire e outros educadores comprometidos com uma educação emancipadora.

Por fim, este estado do conhecimento demonstra que a profissionalidade docente não pode ser compreendida apenas como o desenvolvimento de competências técnicas, mas como um processo de construção identitária, política e ética, que envolve a capacidade de resistir, reinventar e criar alternativas frente às imposições do contexto educacional. A pesquisa aqui fundamentada aponta para a necessidade de políticas educacionais que envolvam os professores como protagonistas, que valorizem seus saberes e que promovam uma formação contínua ancorada na realidade escolar. E ainda, como asseveram Madalozzo e Bernardi (2024), é importante “escutar” os professores, conhecer suas inquietações, refletir sobre o “ser” professor e seus processos constituintes. Somente assim será possível enfrentar os desafios das reformas curriculares de forma crítica, ética e transformadora, garantindo uma educação pública de qualidade, comprometida com a justiça social e a emancipação humana.

Referências

- ABRAÃO, Flavio Antônio Rodrigues. **Formação continuada para professores de Ensino Médio no estado de Rondônia: realidade e perspectivas**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz De Fora, 2018. Orientador: Dra. Beatriz de Basto Teixeira.
- AMORIM, Fábio Luiz Alves de. **Dimensões políticas/pedagógicas em percursos negociados da formação continuada de professores e professoras nas escolas**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Orientador: Dra Regina Helena Silva Simões.
- AMORIM, Rebeca. **A arte como componente nas propostas curriculares de formação integral: um estudo das reformas para o Ensino Médio do Brasil, do Chile e da Argentina**. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021. Orientador: Dra. Cássia Ferri.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Cloude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. 3 ed. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1992.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jan. 2025.

CHRUN, Salete Gerardi de Lima. **Formação de professores da Educação Infantil no Paraná: políticas e legislação educacionais (1961-1996)**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009. Orientador: Dra. Ana Clara Bortoleto Nery.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

HENDGES, Leonardo Avelhaneda. **O Novo Ensino Médio: entre as normativas/orientações para a reestruturação curricular e a prática didático pedagógica de professores da Formação Geral Básica**. 2023. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Orientador: Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan.

LIMA, Bianca Maria de. **O Novo Ensino Médio numa escola piloto (2019-2022): análise na área de Ciências da Natureza**. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2022. Orientador: Dra. Lisete Funari Dias.

LIMA, Rhimaykon Teotonio de Sousa. **O lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio da rede estadual do Ceará a partir de suas diretrizes curriculares referenciais: tendências promovidas pela reforma do Ensino Médio e pela BNCC**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Regional do Cariri, Crato, 2023. Orientador: Dra. Maria Marcia Melo De Castro.

LOPES, Adriana Vitória Cardoso. **A reestruturação curricular da Educação Física escolar na Educação Profissional no estado da Bahia diante da reforma do Ensino Médio**. 2021. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021. Orientador: Dr. Cristiano de Sant’Anna Bahia.

MADALOZZO, Daniele Freitas Bica; BERNARDI, Luci dos Santos. Médicos que formam médicos: os saberes mobilizados e os desafios da prática no cotidiano da docência. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 25, n. 58, p. 358–388, 2024. DOI: 10.5965/1984723825582024358.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes. **A reforma do Ensino Médio: tensões e**

contradições no currículo e na formação de professores. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Orientador: Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto.

MARTINS, Steffany Temóteo. **O ensino de Ciências/Química no contexto da Base Nacional Comum Curricular e da reforma do Ensino Médio.** 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Orientador: Dra. Carolina dos Santos Fernandes.

MASULLO, Maria Helena. **O componente curricular Filosofia e seus professores no Ensino Médio da rede estadual de educação de São Paulo.** 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Orientador: Dra. Branca Jurema Ponce.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 19 dez. 2024.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Colaboração: Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 11 jan. 2025.

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de. **Políticas de currículo em cena: discursos dos professores de Sociologia sobre a reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017).** 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020. Orientador: Dra. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 32 ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHREIBER, Ana Cristina Quintanilha. **Atores da Política? Traduções docentes na reforma do Ensino Médio.** 2023. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2023. Orientador: Dra. Cássia Ferri.

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

VILELAS, José. **Investigação: o processo de construção do conhecimento.** 3 ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2020.

WERLANG, Adriana da Cunha. **As políticas públicas de formação dos professores no Brasil a partir da LDB 9394/96 e sua relação com o programa para reforma educacional na América Latina e Caribe (PREAL)**. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Orientador: Dra. Edaguimar Orquizas Viriato.

IDENTIDADES DOCENTES E DIREITOS EDUCATIVOS NA MODERNIDADE TARDIA

Giovana Boicko Poli⁴²
Odilon Luiz Poli⁴³

Eixo Temático: Direito Educativo e Saberes da Docência

Resumo

Este capítulo discute a identidade docente na modernidade tardia, articulando-a à efetivação dos direitos educativos, com ênfase na formação inicial e continuada, na valorização profissional e nas condições de trabalho. Fundamentado em autores como Dubar (1997), Day (2001; 2004), Nóvoa (1995; 2022), Tardif e Lessard (2005), Saviani (2008), Cury (2002; 2018), Gentili (1996) e Libâneo (2012), compreende a identidade docente como processo dinâmico e relacional, atravessado por tensões entre dimensões pessoais, sociais e institucionais. Argumenta-se que, diante das transformações tecnológicas, políticas e culturais, a identidade docente encontra-se fragilizada, mas também apresenta espaços de resistência e reinvenção. Conclui-se que sua (re)construção depende de um duplo movimento: as estratégias individuais e coletivas dos professores e as políticas públicas que garantam efetivamente os direitos educativos. Assim, a identidade profissional dos docentes deve ser compreendida não apenas como dimensão subjetiva, mas como um fenômeno social vinculado ao reconhecimento e à valorização do trabalho. Destaca-se ainda que assegurar os direitos educativos implica garantir não só o acesso dos alunos à escola, mas também condições que permitam aos professores desenvolver uma prática pedagógica de qualidade, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes, reforçando a educação como direito humano fundamental.

Palavras-chave: Identidades Docentes. Saberes Docentes. Direitos Educativos na Modernidade Tardia

Identidades Docentes y Derechos Educativos en la Modernidad Tardía

Resumen

Este capítulo analiza la identidad docente en la modernidad tardía, articulándola con la efectividad de los derechos educativos, con énfasis en la formación inicial y continua, en la valorización profesional y en las condiciones de trabajo. Fundamentado en autores como Dubar (1997), Day (2001; 2004), Nóvoa (1995; 2022), Tardif y Lessard (2005), así como Saviani (2008), Cury (2002; 2018), Gentili (1996) y Libâneo (2012), comprende la identidad docente como un proceso dinámico y relacional, atravesado por tensiones entre dimensiones personales, sociales e institucionales. Se argumenta que,

⁴² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), câmpus de Frederico Westphalen-RS, Brasil, Mestre em Educação pela Unochapecó, Pedagoga, professora da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, giovanaaboicko@gmail.com

⁴³ Doutor e Mestre em Educação Universidade Estadual de Campinas. Professor Universitário Stricto Sensu Unochapecó. odilon@unochapeco.edu.br

frente a las transformaciones tecnológicas, políticas y culturales, la identidad docente se encuentra fragilizada, pero también presenta espacios de resistencia y reinención. Se concluye que su (re)construcción depende de un doble movimiento: por un lado, las estrategias individuales y colectivas de los docentes y, por otro, las políticas públicas que garanticen de manera efectiva los derechos educativos. Asimismo, se destaca que asegurar tales derechos no significa únicamente garantizar el acceso de los estudiantes a la escuela, sino también crear condiciones que permitan a los docentes desarrollar una práctica pedagógica de calidad, capaz de formar ciudadanos críticos y conscientes, reafirmando la educación como un derecho humano fundamental.

Palabras Clave: Identidades Docentes. Saberes Docentes. Derechos Educativos en la Modernidad Tardía.

Introdução

A identidade docente é um dos temas centrais dos debates educacionais contemporâneos, sobretudo em um contexto em que a profissão é marcada por intensas transformações sociais, culturais e políticas. A modernidade tardia, caracterizada pela aceleração das mudanças tecnológicas e pela complexidade das relações sociais, desafia a docência e a forma como os professores constroem e reconhecem sua identidade profissional. Ao mesmo tempo em que se reafirma a importância social da profissão docente, observa-se um processo de precarização e desvalorização que atravessa a carreira e fragiliza a identidade dos educadores.

Compreender esse fenômeno implica reconhecer que a identidade não é estática, mas construída em processos dinâmicos e situados. Dubar (1997) argumenta que a identidade profissional se forma na articulação entre trajetórias individuais e dimensões coletivas, num movimento em constante negociação. A docência é, portanto, um campo de disputas simbólicas e sociais, no qual se articulam experiências pessoais, histórias de vida, práticas institucionais e políticas públicas. Essa abordagem ajuda a entender que o ser professor não pode ser reduzido a atributos individuais, mas precisa ser compreendido em sua inserção histórica, social e política.

Day (2001) reforça essa visão ao destacar que a identidade docente se molda pelas pressões externas – como políticas educacionais, reformas curriculares, tecnologias digitais – e pelas dimensões internas que cada professor mobiliza em sua prática. Nesse processo, experiências afetivas, vínculos estabelecidos com os alunos, relações com colegas e valores pessoais desempenham papel central na constituição da identidade profissional. Ensinar não é apenas aplicar métodos, mas envolver-se

emocionalmente com o processo educativo, o que torna a identidade docente também atravessada por dimensões subjetivas, emocionais e éticas.

Nóvoa (1995; 2022) acrescenta que a docência exige equilibrar valores pessoais e exigências institucionais, o que faz da identidade docente um espaço de tensões, mas também de resistência. Para o autor, a construção de uma identidade profissional sólida passa, necessariamente, pela valorização da formação docente e pela criação de comunidades colaborativas em que os professores possam refletir coletivamente sobre sua prática. Essa perspectiva rompe com a visão individualista da docência e ressalta a importância da dimensão coletiva na constituição identitária.

Entretanto, discutir a identidade docente não pode restringir-se a analisar crises ou dificuldades da profissão. É necessário articulá-la ao debate sobre os direitos educativos. A educação é um direito social fundamental e, como tal, depende da valorização dos professores. Saviani (2008) afirma que não basta garantir o acesso dos estudantes à escola: é imprescindível assegurar condições de qualidade, o que implica reconhecer o direito dos docentes a uma formação sólida, inicial e continuada. Para o autor, a efetivação do direito à educação depende de políticas que assegurem a permanência dos alunos e que valorizem os professores. Nessa mesma direção, Cury (2002; 2018) sustenta que o direito à educação não se efetiva sem que os professores tenham acesso a condições dignas de trabalho e valorização social. O direito do aluno e da sociedade à educação está diretamente vinculado ao direito do professor a condições de exercício profissional. Isso significa que políticas de valorização docente, tais como salários adequados, estabilidade, tempo de planejamento e investimento em formação continuada, devem ser vistos como requisitos estruturantes para a garantia de uma educação de qualidade.

A fragilização da identidade docente, portanto, não decorre apenas de fatores individuais ou institucionais, mas está relacionada à insuficiente efetivação dos direitos educativos. O modo como a sociedade reconhece e valoriza a profissão impacta diretamente a forma como os professores constroem sentidos para sua prática. Nesse sentido, é preciso compreender que os processos de identidade docente não se separam das condições objetivas em que os professores atuam, das políticas públicas que orientam a educação e das representações sociais que circulam sobre a docência.

A modernidade tardia amplia ainda mais esse cenário de tensões. As mudanças sociais e culturais afetam profundamente a escola e os professores. Por um lado, a escola é convocada a responder a problemas sociais complexos, como a violência, a

desigualdade e a exclusão. Por outro, os professores precisam lidar com a pressão de incorporar novas tecnologias, adaptar currículos a contextos diversos e responder a avaliações externas que muitas vezes reduzem a complexidade do trabalho educativo a indicadores numéricos. Tudo isso compõe um ambiente em que a identidade docente se fragiliza, mas também se reinventa.

Este capítulo, portanto, propõe discutir as identidades docentes na modernidade tardia, articulando os processos de (re)construção profissional às condições objetivas garantidas (ou negadas) pelas políticas educacionais. Busca-se compreender a identidade docente não apenas como um atributo do sujeito, mas como uma construção social vinculada ao reconhecimento, à valorização e à garantia de direitos educativos. O texto organiza-se em três eixos principais: na primeira parte, discute-se a identidade docente na modernidade tardia, evidenciando suas tensões e possibilidades; na segunda, analisam-se os direitos educativos e sua relação com a formação e a valorização docente; e, na terceira, apresentam-se os desafios e estratégias de (re)construção da identidade profissional, culminando em conclusões que reafirmam a docência como profissão essencial para a efetivação do direito à educação e para a construção de sociedades democráticas e justas.

Identidade docente na modernidade tardia

O debate sobre identidade docente consolidou-se nas últimas décadas como um campo fundamental de investigação e reflexão, tanto no Brasil quanto em outros contextos educacionais. Historicamente, a docência foi concebida de modos ambivalentes: em alguns períodos, o professor era visto como referência social; em outros, era reduzido à condição de executor de tarefas técnicas, submetido a políticas que restringiam sua autonomia pedagógica. Na modernidade tardia, essas ambiguidades se intensificam, pois a sociedade exige da escola e de seus profissionais respostas imediatas a problemas cada vez mais complexos, como desigualdades sociais, crises de valores, demandas tecnológicas e expectativas de desempenho. Esse quadro coloca a identidade docente sob constante pressão, exigindo que os professores busquem permanentemente novos sentidos para sua atuação.

Dubar (1997) sustenta que a identidade profissional é construída socialmente, resultado de negociações contínuas entre a trajetória individual e os contextos coletivos. A identidade docente, portanto, não pode ser vista como algo estável, mas como um processo em constante transformação, atravessado por relações de poder, políticas

educacionais e práticas pedagógicas. Nesse movimento, o professor precisa articular sua autoimagem, marcada por valores, crenças e histórias pessoais, com o reconhecimento (ou a ausência dele) oferecido pela sociedade.

Day (2001) observa que os professores conciliam pressões externas e dimensões internas ao elaborar sua identidade profissional. As políticas públicas, as reformas curriculares e as demandas sociais exercem pressões constantes sobre a docência. Ao mesmo tempo, cada professor mobiliza valores pessoais, concepções de ensino e vínculos afetivos que dão sentido ao trabalho. Esse equilíbrio é fonte de tensões, mas também de ressignificações. É nesse entrecruzamento de forças que a identidade docente se constrói como fenômeno dinâmico e relacional.

Beauchamp e Thomas (2009) reforçam essa ideia ao defender que a identidade deve ser compreendida como processo aberto, nunca concluído, em que cada etapa da carreira docente traz novos desafios e novas possibilidades de reinvenção. Um professor em início de carreira, por exemplo, constrói sua identidade a partir das inseguranças típicas da inserção profissional, enquanto docentes experientes reinterpretam suas trajetórias à luz de mudanças institucionais, tecnológicas e culturais. A identidade, nesse sentido, não se limita ao que o professor pensa de si mesmo, mas resulta da constante interação entre sujeitos, instituições e políticas educacionais.

Nóvoa (1995) destacou, já nos anos 1990, que a formação de professores é um dos espaços privilegiados para a constituição da identidade docente. Segundo o autor, a formação não deve ser entendida como mera acumulação de técnicas ou cursos, mas como um processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática e de (re)construção permanente da identidade profissional. O autor defende que a docência não pode ser entendida apenas como aquisição de competências, mas como inserção em uma cultura profissional. Em publicação mais recente, Nóvoa (2022) retoma essa reflexão ao argumentar que a identidade docente se fortalece em comunidades colaborativas. Esses espaços coletivos permitem que os professores compartilhem práticas, aprendam juntos e construam projetos comuns, rompendo com o isolamento que tantas vezes caracteriza a profissão.

Essa dimensão coletiva é essencial, pois a identidade não se limita à experiência individual. As relações estabelecidas no espaço escolar, com alunos, colegas, gestores e famílias, têm impacto direto sobre a forma como os professores se percebem e são percebidos. Quando há reconhecimento, valorização e apoio, a identidade tende a se

fortalecer. Quando predominam o desprestígio, a precarização e a falta de condições de trabalho, a identidade docente é fragilizada, dando lugar a sentimentos de mal-estar, frustração e desmotivação.

A modernidade tardia, descrita por Bauman (2001) como modernidade líquida, amplia as contradições já presentes na docência. O mundo líquido caracteriza-se pela instabilidade das instituições, pela velocidade das transformações e pela volatilidade dos referenciais sociais. Para a escola, isso significa lidar com constantes mudanças de políticas, currículos, métodos e expectativas. Para os professores, significa construir sua identidade em meio a um cenário incerto, no qual valores e práticas precisam ser constantemente revisados.

Tardif e Lessard (2005) lembram que o trabalho docente é atravessado por uma multiplicidade de saberes: saberes pessoais (construídos na trajetória individual e familiar), saberes escolares (formados pela experiência como aluno), saberes da formação profissional (adquiridos na licenciatura), saberes curriculares (presentes nos programas e livros didáticos), saberes da experiência (desenvolvidos na prática cotidiana da profissão). Essa pluralidade enriquece a profissão, mas também a torna mais complexa. Exige-se do professor domínio do conteúdo, capacidade de mediação pedagógica, sensibilidade para lidar com a diversidade cultural e social dos alunos e competência para se adaptar a novas tecnologias e metodologias. No entanto, as condições objetivas de trabalho frequentemente não acompanham essas exigências, gerando frustração e intensificação do mal-estar docente.

Hargreaves (2003) descreve o professor contemporâneo como um profissional situado em uma sociedade do conhecimento, em que se espera inovação, flexibilidade e rápida adaptação. Entretanto, esse modelo convive com condições materiais de trabalho insuficientes, baixos salários e sobrecarga de funções. O paradoxo da profissão docente na modernidade tardia é justamente esse: quanto mais se exige dos professores, menos se oferece em termos de valorização, estabilidade e reconhecimento. Essa contradição alimenta sentimento de insegurança e fragilidade identitária, que impactam diretamente a permanência e a motivação dos docentes.

Ao mesmo tempo, a identidade docente também se revela como espaço de resistência. Professores criam estratégias para ressignificar sua prática, elaboram projetos coletivos, engajam-se em atividades de formação e buscam novos sentidos para a profissão. Essa dimensão resistente demonstra que, embora fragilizada, a identidade docente não está condenada à crise permanente. Ela é continuamente reconstruída em

meio às tensões e pode ser fortalecida a partir de práticas colaborativas e políticas públicas de valorização.

Diante desse quadro, pode-se afirmar que a identidade docente na modernidade tardia encontra-se em permanente negociação. Ela é atravessada por transformações sociais, políticas e culturais que ora ampliam, ora limitam as possibilidades de exercício profissional. Reconhecer essa complexidade é essencial para compreender que a identidade docente não é apenas um atributo individual, mas uma construção social, histórica e coletiva, vinculada ao modo como a sociedade reconhece e valoriza o trabalho dos professores.

Discutir identidade docente, portanto, é também discutir os direitos fundamentais ligados à educação e às condições que permitem aos professores exercerem sua profissão de maneira plena e digna.

Educação como direito social

Saviani (2008) argumenta que a educação deve ser compreendida como um **direito social fundamental** inscrito na Constituição, mas que, para além do discurso jurídico, precisa se materializar em práticas efetivas. Isso significa que o direito não se restringe ao acesso físico à escola: ele engloba permanência, qualidade e a garantia de que cada estudante terá professores preparados, valorizados e em condições de exercer sua função.

Essa visão amplia o debate, pois coloca os **professores no centro da discussão do direito à educação**. Se a aprendizagem dos alunos é uma prioridade social, então a profissão docente precisa ser reconhecida como elemento estruturante desse direito. Para Saviani (2008), não é possível dissociar o direito dos estudantes ao aprendizado do direito dos professores à formação, valorização e reconhecimento. Assim, qualquer política educacional que negligencie as condições de trabalho docente enfraquece, na prática, a própria noção de direito à educação.

Essa concepção é ainda mais relevante na modernidade tardia, em que os desafios sociais e culturais são intensos e a escola é constantemente convocada a resolver problemas para os quais, muitas vezes, não dispõe de recursos adequados. Professores lidam diariamente com desigualdades sociais profundas, violências, novas demandas tecnológicas e currículos sobrecarregados. Garantir o direito social à educação, nesse cenário, significa também **garantir condições concretas para que os professores possam responder a tais desafios**.

Portanto, compreender a educação como direito social implica também compreender a docência como prática política, que só pode ser exercida de modo pleno quando há respaldo social e institucional. A identidade docente, nesse contexto, fortalece-se na medida em que o professor se reconhece como sujeito de direitos e como agente fundamental na concretização do direito à educação de toda a sociedade.

O papel das políticas educacionais

Cury (2002; 2018) reforça que a **Constituição Federal de 1988** e a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996)** representam marcos importantes ao definir a educação como direito de todos e dever do Estado. Contudo, o autor alerta que a efetivação desse direito não ocorre automaticamente: ela depende da implementação de **políticas educacionais consistentes**, que garantam meios para a valorização do magistério.

Essas políticas incluem:

- remuneração compatível com a responsabilidade da função;
- estabilidade profissional, que assegure ao docente condições de desenvolver projetos a longo prazo;
- tempo destinado ao planejamento pedagógico e ao estudo;
- turmas em tamanho adequado, que permitam relações pedagógicas mais significativas;
- acesso a formação continuada de qualidade;
- infraestrutura escolar que não sobrecarregue os professores.

Quando tais condições não são asseguradas, o direito à educação fica comprometido. Como lembra Cury, o direito do aluno à aprendizagem **é indissociável do direito do professor a condições dignas de trabalho**. Essa interdependência é crucial: professores desvalorizados, mal remunerados e sobrecarregados não conseguem sustentar práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem de qualidade, pois situações precárias induzem ao desenvolvimento do mal-estar docente.

Nesse sentido, as políticas educacionais exercem influência direta sobre a identidade docente. Reformas que desconsideram os professores como sujeitos ativos do processo acabam fragilizando sua autoestima profissional e seu reconhecimento social. Ao contrário, políticas que asseguram valorização e participação docente fortalecem tanto a identidade profissional quanto a qualidade da educação.

Assim, discutir políticas educacionais é discutir, ao mesmo tempo, **identidade docente e direitos educativos**. Se o Estado reconhece a educação como direito social, ele deve reconhecer os professores como parte essencial desse direito, assegurando-lhes condições que vão além da sobrevivência profissional, alcançando a realização plena de sua função social e cultural.

Impactos do neoliberalismo

Gentili (1996), ao analisar as reformas educacionais no contexto neoliberal, chama atenção para a **mercantilização da educação**. Nesse modelo, a escola deixa de ser vista como espaço público de formação e passa a ser tratada como serviço, sujeito à lógica de mercado. Tal perspectiva enfraquece a noção de educação como direito social e transforma professores em meros prestadores de serviços. Essa mudança afeta profundamente a identidade docente, pois a reduz a parâmetros de eficiência e produtividade, desconsiderando a complexidade do trabalho educativo.

Esse processo de mercantilização também repercute na subjetividade dos professores, que passam a ser cobrados por resultados mensuráveis em avaliações externas, frequentemente dissociados das condições reais de ensino. Isso intensifica o mal-estar docente e coloca em xeque o sentido social da profissão.

Libâneo (2012) acrescenta que não é possível pensar em qualidade social da educação sem valorização docente. Para ele, a qualidade da escola não se mede apenas por indicadores quantitativos, mas pelo conjunto de condições que permitem ao professor desenvolver um trabalho significativo. Entre essas condições, destacam-se: salários adequados, tempo de preparação das aulas, turmas com número reduzido de alunos, recursos pedagógicos atualizados e apoio institucional.

Sem essas condições, mesmo os currículos mais inovadores ou as metodologias mais modernas perdem efetividade. A identidade docente, nesse caso, torna-se frágil e vulnerável, pois o professor se vê privado das bases necessárias para exercer sua função.

Direitos docentes e identidade profissional

Professores que têm seus direitos assegurados conseguem mobilizar estratégias de engajamento, construir vínculos afetivos positivos com seus alunos e participar de comunidades de prática que fortalecem a profissão. Por outro lado, a negação desses

direitos gera um ciclo de desvalorização que atinge tanto os profissionais quanto a própria escola pública.

Reconhecer a centralidade dos professores é reconhecer que eles não apenas transmitem conhecimentos, mas também desempenham papel de mediadores culturais, de formadores de cidadãos e de construtores de um projeto democrático de sociedade.

Desafios e estratégias na (re)construção da identidade docente

Na modernidade tardia, a docência se caracteriza por um acúmulo de exigências que impacta diretamente a identidade dos professores. A intensificação do trabalho docente é uma realidade amplamente reconhecida por estudiosos da área. Os professores assumem, além da tarefa de ensinar, funções que envolvem atendimento a famílias, elaboração de relatórios extensos, participação em conselhos e reuniões administrativas, acompanhamento de avaliações externas e, em muitos contextos, até mesmo atividades de caráter social, como o apoio a alunos em situação de vulnerabilidade. Essa multiplicidade de funções, embora revele a centralidade da escola na sociedade contemporânea, também contribui para a sobrecarga e para a sensação de que a docência se tornou uma profissão sem limites claramente definidos.

Tardif e Lessard (2005) descrevem essa realidade como um processo de “polivalência forçada”, no qual o professor precisa responder a inúmeras demandas, sem que haja tempo ou recursos adequados para cada uma delas. Esse cenário gera um sentimento de mal-estar docente, caracterizado pelo esgotamento físico e emocional, pela perda de motivação e, em alguns casos, pelo abandono da carreira. Não por acaso, diversos estudos apontam índices crescentes de adoecimento mental entre professores, ligados ao estresse, à ansiedade e ao burnout.

Outro desafio diz respeito às **novas demandas socioemocionais** que recaem sobre os professores. Em um contexto de crise de valores, desigualdades sociais e aumento da violência, a escola é frequentemente chamada a assumir funções de acolhimento e cuidado que vão além de sua dimensão pedagógica. Professores tornam-se, muitas vezes, mediadores de conflitos, orientadores emocionais e até mesmo referências afetivas para alunos em situação de vulnerabilidade. Embora essas funções sejam fundamentais, elas também geram pressões adicionais sobre a identidade docente, que precisa lidar com expectativas crescentes sem o devido suporte institucional.

A inserção das **tecnologias digitais** na educação também representa um desafio importante. Se por um lado elas ampliam as possibilidades pedagógicas, por outro

exigem que os professores se reinventem constantemente, adquirindo novas competências e lidando com a desigualdade de acesso entre alunos. Essa pressão por atualização contínua pode gerar insegurança e fragilidade identitária, especialmente entre professores que não tiveram formação tecnológica consistente.

A **burocratização da prática docente** constitui mais um elemento que fragiliza a identidade profissional. A centralidade atribuída a avaliações externas, indicadores de desempenho e relatórios administrativos muitas vezes desloca o foco da aprendizagem para o cumprimento de metas. Essa lógica, ao tratar o trabalho docente em termos quantitativos, tende a desconsiderar sua dimensão qualitativa e relacional, esvaziando o sentido pedagógico da profissão e enfraquecendo a identidade docente.

Diante de tantos desafios, os professores constroem **estratégias de resistência e (re)significação** que lhes permitem manter o sentido da profissão. No plano individual, destaca-se a **resiliência**, entendida como a capacidade de superar adversidades e continuar exercendo a função com compromisso ético e pedagógico. Essa resiliência se expressa no esforço de preparar aulas significativas, no investimento em vínculos afetivos com os alunos e na disposição de se reinventar constantemente diante das dificuldades. Day (2004) lembra que ensinar é também um ato emocional, e que os laços afetivos estabelecidos na prática docente são fonte de energia e motivação para os professores.

Além da resiliência, o **engajamento em projetos pedagógicos significativos** aparece como uma importante estratégia de enfrentamento. Projetos interdisciplinares, ações culturais, atividades ligadas à comunidade e iniciativas de inovação pedagógica permitem ao professor ressignificar sua prática e fortalecer sua identidade profissional. Tais experiências renovam o sentido do trabalho docente e reforçam a percepção de que a profissão pode produzir impactos transformadores na vida dos estudantes e na sociedade.

No plano coletivo, a **colaboração entre pares** tem se mostrado fundamental para a (re)construção da identidade docente. Nóvoa (2022) destaca que a identidade se fortalece em comunidades de prática, nas quais os professores compartilham experiências, aprendem uns com os outros e constroem estratégias conjuntas. Esse trabalho colaborativo rompe com o isolamento docente e cria um sentimento de pertencimento, essencial para enfrentar os desafios da profissão. A colaboração, portanto, é não apenas uma estratégia pedagógica, mas também identitária e política.

Outro aspecto relevante é a forma como os professores lidam com seu **locus de controle**. Aqueles que desenvolvem um *locus* de controle interno (Rotter, 1966) tendem a acreditar que podem, por meio de sua ação, influenciar os resultados de sua vida e a de sua prática profissional dependem, em grande medida, de suas próprias ações e decisões. Por outro lado, quando predomina um *locus* de controle externo, ou seja, quando os professores sentem que suas ações pouco interferem diante de condições adversas, há maior risco de fragilidade identitária e de desenvolvimento de sentimento de impotência. Pessoas que possuem *locus* de controle interno estão mais propensas ao bem-estar docente.

Em síntese, a (re)construção da identidade docente na modernidade tardia se dá em meio a múltiplos desafios, mas também revela espaços de resistência e reinvenção. Os professores não são apenas vítimas de processos de precarização: eles também são protagonistas na construção de novos sentidos para a profissão. Contudo, para que essas estratégias individuais e coletivas tenham sustentabilidade, é imprescindível que sejam acompanhadas de políticas públicas consistentes que assegurem condições dignas de trabalho.

Conclusão

As reflexões apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que a identidade docente, na modernidade tardia, é um fenômeno dinâmico, relacional e atravessado por tensões sociais, políticas e culturais. Longe de ser uma essência fixa, a identidade dos professores é continuamente reconstruída, em diálogo com suas histórias pessoais, com as condições de trabalho e com as expectativas sociais que recaem sobre a profissão.

Autores como Dubar (1997), Day (2001; 2004) e Beauchamp e Thomas (2009) mostraram que a identidade docente é um processo inacabado, que se redefine ao longo da carreira e diante das mudanças contextuais. Nóvoa (1995; 2022) ressaltou que a formação inicial e as comunidades colaborativas são espaços privilegiados para o fortalecimento identitário. Tardif e Lessard (2005) lembraram que a complexidade da docência decorre da multiplicidade de saberes mobilizados no cotidiano escolar. Hargreaves (2003) apontou o paradoxo entre as crescentes exigências da sociedade do conhecimento e as insuficientes condições oferecidas aos professores.

Ao relacionar identidade docente e direitos educativos, foi possível compreender que a valorização dos professores não é apenas uma questão corporativa, mas um

requisito estruturante para a efetivação do direito à educação. Saviani (2008) sublinhou que a qualidade da educação está diretamente vinculada à valorização docente. Cury (2002; 2018) destacou que o direito à educação só se concretiza quando os professores têm assegurados seus próprios direitos de formação, reconhecimento e condições dignas de trabalho. Gentili (1996) denunciou os efeitos da mercantilização da educação, que fragiliza a escola pública e compromete a identidade profissional. Libâneo (2012) reforçou que não há qualidade social na educação sem políticas de valorização docente.

As estratégias elaboradas pelos professores, resiliência, engajamento em projetos, colaboração entre pares, vínculos afetivos, demonstram que, mesmo em condições adversas, a identidade docente pode ser fortalecida. Contudo, essas estratégias têm limites quando não são apoiadas por políticas públicas consistentes. A resiliência individual, por mais significativa que seja, não substitui a necessidade de condições objetivas de trabalho. É por isso que se afirma que a (re)construção da identidade docente depende de um **duplo movimento**: por um lado, as estratégias pessoais e coletivas mobilizadas pelos professores; por outro, o compromisso do Estado e da sociedade em garantir direitos educativos que sustentem essas estratégias.

Conclui-se que a defesa da identidade docente é inseparável da defesa da democracia e da cidadania. Professores valorizados e reconhecidos são condição fundamental para que a educação cumpra seu papel social e para que sociedades mais justas e democráticas sejam possíveis. Nesse sentido, investir na valorização da docência é investir no futuro coletivo, na consolidação de direitos sociais e na construção de uma escola pública capaz de transformar realidades.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEAUCHAMP, Catherine; THOMAS, Lynn. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 91-110, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000005>

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1109-1128, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018185756>

DAY, Christopher. *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press, 2001.

DAY, Christopher. *A passion for teaching*. London: Routledge, 2004.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

HARGREAVES, Andy. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Press, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2012.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (org.). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2022.

ROTTER, Julian B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, v. 80, n. 1, p. 1-28, 1966. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0092976>

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DIVERSIFICAÇÃO DE RECURSOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, TECNOLOGIA E PRÁTICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Juliana Meregalli Schreiber Moraes⁴⁴
Elson Luciano Weber⁴⁵

Eixo Temático: Direito Educativo e saberes da Docência

Resumo

Este artigo discute a diversificação de recursos didáticos no ensino de matemática, com ênfase na formação docente e nas metodologias ativas aplicadas ao contexto do curso de Pedagogia. A pesquisa teve como objetivo compreender como os futuros professores percebem e utilizam diferentes recursos pedagógicos, incluindo tecnologias digitais, no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Fundamentado em Foucault, Wittgenstein, Knijnik (2015), Bardin (2016) e Vasconcellos (2005), o estudo analisa entrevistas com estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade privada da Região Metropolitana de Porto Alegre. Os resultados revelam que a qualificação docente impacta diretamente as práticas pedagógicas, que ainda carecem de ressignificação em relação às experiências anteriores dos estudantes com a matemática. Conclui-se que o uso consciente das tecnologias e das metodologias ativas potencializa a aprendizagem significativa, desde que mediado criticamente pelo professor.

Palavras-chave: Ensino de matemática. Formação docente. Tecnologias digitais. Metodologias ativas. Pedagogia.

DIVERSIFICATION OF RESOURCES IN MATHEMATICS TEACHING: REFLECTION ON TEACHER EDUCATION, TECHNOLOGY AND PRACTICES IN THE PEDAGOGY COURSE

Abstract

/

Resumen

This article discusses the diversification of didactic resources in mathematics teaching, emphasizing teacher education and active methodologies applied to the Pedagogy course context. The study aimed to understand how future teachers perceive and use different pedagogical resources, including digital technologies, in the process of teaching and learning mathematics. Based on Foucault, Wittgenstein, Knijnik (2015), Bardin (2016), and Vasconcellos (2005), the research analyzes interviews with Pedagogy students from a private university in the Metropolitan Region of Porto Alegre, Brazil. The results reveal that teacher qualification directly impacts pedagogical practices, which still need to be re-signified in relation to students' previous experiences with mathematics. It is concluded that the conscious use of technologies and active methodologies enhances meaningful learning when critically mediated by the teacher.

⁴⁴ Doutora em Educação. Professora e pesquisadora na Universidade La Salle- Canoas/RS. E-mail: juliana.schreiber@unilasalle.edu.br

⁴⁵ Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Professor e pesquisador na Universidade La Salle- Canoas/RS. E-mail: elson.weber@unilasalle.edu.br

Keywords / Palabras Clave: Mathematics teaching; teacher education; digital technologies; active methodologies; Pedagogy.

Introdução

O ensino da matemática constitui um campo de tensões históricas, epistemológicas e pedagógicas. Tradicionalmente, essa área do conhecimento foi marcada por abordagens transmissivas, centradas no professor e na memorização de fórmulas e procedimentos. Tal perspectiva, embora ainda predominante em muitos contextos escolares, tem sido amplamente questionada por estudiosos da educação matemática que defendem a necessidade de práticas mais participativas, dialógicas e reflexivas (KNIJNIK, 2015; D'AMBROSIO, 2005).

O cenário educacional contemporâneo demanda um novo olhar sobre o papel da matemática na formação humana e cidadã. Ensinar matemática vai muito além de desenvolver habilidades técnicas de cálculo; implica promover o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a criatividade e o pensamento crítico. Tais dimensões estão profundamente relacionadas à capacidade dos sujeitos de interpretar o mundo e agir sobre ele, o que confere à matemática um papel social e político dentro da escola.

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido o principal espaço para a reconstrução dessas práticas e concepções. É durante a formação inicial que futuros pedagogos e professores passam a refletir sobre as metodologias de ensino e sobre como o conhecimento matemático pode ser mediado de forma significativa. Nesse processo, o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais emerge como alternativa potente, capaz de ressignificar o modo como se aprende e se ensina matemática, especialmente em um contexto permeado por transformações tecnológicas e culturais.

Ao longo do tempo, as práticas educativas no ensino da matemática foram fortemente influenciadas por concepções tecnicistas e eurocêntricas, que privilegiaram o domínio formal do conteúdo em detrimento da compreensão dos processos de aprendizagem. Esse modelo reforçou desigualdades e gerou resistência por parte de muitos alunos, que passaram a associar a matemática à dificuldade e à exclusão. Superar esse paradigma requer que a formação docente integre novas abordagens pedagógicas, que valorizem o diálogo, o erro como parte do processo e a mediação sensível entre o conhecimento científico e a realidade dos estudantes (FREIRE, 1996).

É nesse contexto que se insere o presente estudo, que propõe analisar as percepções de estudantes do curso de Pedagogia acerca da diversificação dos recursos no ensino de matemática, considerando o impacto da formação docente e da mediação pedagógica. Busca-se compreender de que forma as experiências formativas contribuem para transformar a visão tradicional do ensino da matemática, fomentando práticas mais criativas, críticas e contextualizadas.

A relevância desta investigação também se apoia nas discussões sobre a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica. Tais ferramentas, quando utilizadas de forma crítica, não apenas dinamizam o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribuem para a inclusão e a democratização do acesso ao conhecimento. No entanto, quando empregadas sem intencionalidade, podem reforçar desigualdades e perpetuar práticas tradicionais sob uma aparência de inovação (KENSKI, 2012).

O estudo justifica-se, portanto, pela necessidade de repensar o papel das metodologias ativas e das tecnologias na formação de professores, bem como pela urgência de compreender como os discursos sobre o ensino da matemática se constituem e produzem subjetividades docentes. Nesse sentido, o ensino de matemática é compreendido como uma prática social e cultural, permeada por discursos, relações de poder e modos de subjetivação que afetam tanto quem ensina quanto quem aprende (FOUCAULT, 1979; WITTGENSTEIN, 2000). Assim, a investigação pretende contribuir para o debate sobre a formação docente crítica e transformadora, capaz de articular o saber matemático às realidades sociais e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Referencial Teórico

A pesquisa dialoga com os pressupostos da etnomatemática, campo teórico que, segundo Knijnik (2015), busca compreender as práticas matemáticas em suas dimensões culturais, sociais e históricas. Para a autora, inspirada nas contribuições de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein, a matemática não é um saber neutro ou universal, mas uma construção histórica atravessada por jogos de linguagem e relações de poder. Nesse sentido, compreender a matemática escolar implica reconhecer as diferentes formas de produção de conhecimento que coexistem e dialogam com as práticas sociais e culturais.

Ao analisar o discurso dos estudantes de Pedagogia, observa-se que muitos trazem uma imagem cristalizada da matemática como um campo exato, difícil e distante da realidade cotidiana. Essa percepção está diretamente relacionada às experiências escolares que tiveram, nas quais o ensino tradicional era centrado no acerto e no erro, desconsiderando o processo de construção do pensamento. Como aponta Foucault (1979), o discurso educacional também é um espaço de poder, onde certas verdades são legitimadas e outras silenciadas, evidenciando o papel das instituições na produção e reprodução do saber.

A etnomatemática, conforme D'Ambrosio (2005), amplia essa compreensão ao reconhecer que toda prática matemática é socialmente situada e culturalmente produzida. Essa perspectiva permite valorizar os saberes locais e as experiências cotidianas como fontes legítimas de conhecimento, desafiando o monopólio da matemática acadêmica eurocêntrica. Essa abordagem crítica reforça a importância de uma formação docente que promova o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e estimule a reflexão sobre o papel social da escola.

Assim, a formação inicial precisa abrir espaço para que os futuros professores reflitam sobre suas próprias experiências e questionem as práticas que perpetuam exclusões e dificuldades. O trabalho com metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas, os jogos didáticos e o uso de tecnologias, possibilita novas formas de engajamento e protagonismo estudantil. Essas práticas favorecem a construção de significados, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da autonomia (AVRELLA, 2018). Além de Avrella, Moran (2018) reforça que as metodologias ativas permitem ao estudante ser protagonista de sua aprendizagem, participando ativamente do processo de construção do conhecimento e tornando o ensino mais contextualizado e significativo.

A discussão sobre o uso das tecnologias digitais é essencial nesse contexto. Bardin (2016) alerta que a tecnologia não deve ser um fim em si mesma, mas um meio de potencializar processos pedagógicos críticos. Para Kenski (2012), a integração das tecnologias à prática docente requer uma mudança de postura e de concepção pedagógica, uma vez que os recursos tecnológicos só adquirem sentido quando articulados a uma proposta de ensino reflexiva e intencional. Vasconcellos (2005) complementa ao destacar que o planejamento docente é um ato político, que envolve intencionalidade, mediação e compromisso com a transformação da realidade educativa. Nessa mesma linha, Freire (1996) lembra que ensinar exige ética, reflexão crítica e

diálogo, e que a prática educativa precisa estar comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Metodologia

A pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida no âmbito do curso de Pedagogia de uma universidade privada localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Participaram vinte estudantes matriculados na disciplina Ação Docente e Matemática, durante o segundo semestre de 2023. As entrevistas foram realizadas individualmente e em pequenos grupos, gravadas com autorização dos participantes e posteriormente transcritas para análise. Além das entrevistas, também foram utilizados registros produzidos pelos estudantes em fóruns de discussão e diários reflexivos, que documentavam suas percepções sobre o ensino da matemática e sobre o processo de formação docente.

O enfoque metodológico baseou-se em uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, na qual o pesquisador assume um papel de mediador e intérprete das experiências relatadas. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa visa compreender os significados e motivações que orientam as ações humanas, mais do que medir ou quantificar fenômenos. Assim, buscou-se interpretar as narrativas dos participantes à luz de seus contextos socioculturais e formativos, considerando o ambiente institucional e a trajetória acadêmica de cada sujeito.

Para a coleta de dados, foram utilizadas imagens como disparadores de diálogo, representando diferentes contextos de ensino: crianças brincando com materiais não estruturados, estudantes em grupos de trabalho e alunos utilizando tablets e computadores. Essa estratégia buscou estimular os estudantes a refletirem sobre concepções e práticas no ensino da matemática, bem como sobre o papel das tecnologias e metodologias ativas. O uso de imagens, conforme defendem Banks e Zeitlyn (2015), constitui uma poderosa ferramenta de pesquisa visual, capaz de despertar memórias, emoções e reflexões, favorecendo a construção coletiva de sentidos e de narrativas.

Além das entrevistas, observações e registros, o trabalho incorporou uma etapa de socialização dos dados, em que os estudantes foram convidados a discutir os resultados preliminares em seminários internos. Essa devolutiva foi fundamental para validar as interpretações do pesquisador e ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. A

triangulação de dados — que combinou entrevistas, observações e reflexões escritas — possibilitou maior consistência analítica e fidelidade às experiências formativas.

A análise foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), seguindo três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A fase de pré-análise envolveu a leitura flutuante dos materiais, identificação de unidades de registro e definição de categorias preliminares. Na etapa de exploração, os excertos das falas e textos dos participantes foram classificados em eixos temáticos, e na fase de interpretação final os resultados foram articulados com o referencial teórico, especialmente com as contribuições de Knijnik (2015), Foucault (1979) e Vasconcellos (2005). As categorias emergentes foram agrupadas em torno de três eixos: (1) qualificação docente e prática reflexiva, (2) ressignificação das experiências matemáticas e (3) uso crítico da tecnologia e metodologias ativas.

Como extensão do estudo, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica em duas escolas públicas do município de Canoas/RS — a Escola Estadual André Leão Puente e a Escola Municipal Rio de Janeiro — em parceria com o projeto integrador do curso. Os estudantes elaboraram oficinas didáticas envolvendo o uso de tecnologias digitais e materiais manipuláveis. As atividades abrangeram desde jogos matemáticos até experimentos com softwares educativos e planilhas digitais, estimulando a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos. Durante o processo, os pesquisadores observaram o envolvimento dos participantes, as estratégias utilizadas e as reações das crianças às diferentes propostas.

Além das observações, foram realizadas rodas de conversa com professores das escolas parceiras, buscando compreender como a inserção das tecnologias e metodologias ativas era percebida pela equipe docente. Essa interlocução revelou tanto o entusiasmo com as novas possibilidades quanto as dificuldades enfrentadas, como falta de infraestrutura, tempo e formação específica. As observações e reflexões foram registradas em diários de campo e sistematizadas em relatórios analíticos, posteriormente examinados à luz do referencial teórico e das categorias construídas durante a análise. Esse processo conferiu profundidade e densidade interpretativa ao estudo, reforçando a coerência entre as dimensões empírica e teórica da investigação.

Análise e Discussão dos Resultados

Os resultados obtidos a partir das entrevistas e dos relatórios de intervenção revelam a complexidade do processo de formação docente no ensino de matemática. As narrativas

dos estudantes expressam percepções distintas sobre a disciplina, que oscilam entre lembranças de dificuldades e o reconhecimento de novas possibilidades pedagógicas. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitiu identificar categorias que elucidam as relações entre formação, prática e uso de tecnologias na construção de uma docência reflexiva e transformadora.

1 Qualificação docente e prática reflexiva

A formação inicial mostrou-se decisiva para a construção de novas compreensões sobre o papel do professor no ensino de matemática. As falas dos estudantes indicam que a formação oferece oportunidades para romper com o ensino tradicional e construir uma visão mais ampla, interdisciplinar e contextualizada. Muitos destacaram a importância de vivenciar práticas formativas que dialoguem com a realidade da sala de aula, permitindo-lhes experimentar metodologias inovadoras.

As discussões em grupo e as oficinas realizadas durante a disciplina favoreceram a percepção de que o conhecimento matemático pode ser construído de forma colaborativa. Esse movimento reflete a perspectiva de Vasconcellos (2005), para quem o planejamento é uma mediação teórico-metodológica orientada à ação intencional. A formação, portanto, deve preparar o futuro professor para planejar conscientemente, compreender o contexto de seus alunos e promover aprendizagens significativas.

A análise revelou ainda que a qualificação docente não se resume à aquisição de técnicas, mas envolve a ampliação da consciência crítica sobre o papel social do professor. Essa dimensão política e ética do ensino da matemática destaca o compromisso com a democratização do conhecimento e a superação das desigualdades educacionais. Assim, o processo formativo precisa estimular o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual e a capacidade de adaptar estratégias de ensino às realidades diversas dos estudantes.

2 Ressignificação das experiências com a matemática

As experiências escolares anteriores, frequentemente marcadas por frustração e medo, emergiram como um elemento central na formação dos futuros pedagogos. Muitos relataram que a matemática era percebida como uma disciplina inacessível, voltada à memorização e à punição pelo erro. Esse imaginário, construído ao longo da trajetória escolar, influencia a identidade docente e precisa ser desconstruído para que o professor possa ensinar de forma mais sensível e criativa.

Durante as entrevistas, os estudantes relataram que o contato com novas metodologias e com a discussão teórica sobre o ensino da matemática os fez repensar o papel da disciplina. Perceberam que ensinar matemática não significa apenas transmitir conteúdos, mas promover o desenvolvimento de habilidades de raciocínio, argumentação e resolução de problemas. A ressignificação dessas experiências implica, portanto, um processo de autoconhecimento e reconstrução identitária, no qual o sujeito em formação revisita suas memórias, ressignifica seus medos e transforma-os em potência pedagógica.

Essa transformação está relacionada ao que Foucault (1979) denomina de constituição do sujeito, processo em que os indivíduos produzem novas formas de ser e agir a partir da reflexão crítica sobre os discursos que os constituem. No caso dos estudantes de Pedagogia, ao ressignificarem suas experiências, constroem também novos modos de compreender e ensinar matemática, distanciando-se da lógica de reprodução e aproximando-se de uma pedagogia da problematização e da investigação.

3 Uso crítico da tecnologia e das metodologias ativas

A análise das oficinas pedagógicas realizadas nas escolas parceiras evidenciou que o uso de tecnologias digitais é um recurso potente, mas que exige intencionalidade e planejamento. Quando as tecnologias são inseridas de modo superficial, tendem a reforçar o ensino tradicional. No entanto, quando mediadas criticamente, promovem novas formas de engajamento e aprendizagem. Bardin (2016) lembra que o uso de recursos deve estar subordinado à construção de significados, e não ao simples uso instrumental.

Os relatos dos alunos indicaram que as atividades mediadas por tablets, jogos digitais e aplicativos educativos favoreceram a aprendizagem colaborativa e o protagonismo dos estudantes. Além disso, o uso de materiais manipuláveis associado às ferramentas tecnológicas ampliou as possibilidades de exploração dos conceitos matemáticos. Essa integração entre o concreto e o digital mostrou-se essencial para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, conforme defende Avrella (2018).

Por outro lado, os participantes destacaram desafios como a falta de formação adequada para o uso das tecnologias e a necessidade de recursos nas escolas públicas. Essa constatação reforça a importância de políticas públicas que garantam infraestrutura e capacitação docente. O desafio não está apenas em incorporar a tecnologia, mas em transformá-la em instrumento de inclusão, reflexão e criatividade.

Em síntese, os resultados apontam para a urgência de uma formação que articule teoria e prática, crítica e ação, tecnologia e humanização. O ensino da matemática deve ser compreendido como um espaço de experimentação e construção coletiva do conhecimento, no qual o erro é parte do processo e a diversidade é reconhecida como valor formativo.

Conclusão

A ampliação da análise permite reafirmar que a diversificação de recursos didáticos no ensino de matemática constitui uma estratégia essencial para a formação de professores comprometidos com a transformação social. O estudo evidencia que o processo de formação docente deve ir além da mera transmissão de métodos e conteúdos, incorporando a reflexão crítica, a autonomia intelectual e o engajamento ético-político dos futuros educadores.

A partir das análises, compreende-se que a qualificação docente não se restringe à apropriação de técnicas pedagógicas, mas envolve uma profunda revisão das concepções de ensino e aprendizagem. Ao promover a reflexão sobre as próprias experiências e incentivar o uso criativo das tecnologias, a formação inicial permite que o professor em formação desenvolva uma postura investigativa e transformadora.

Além disso, a tecnologia, quando utilizada de forma crítica e contextualizada, torna-se um importante aliado na construção de aprendizagens significativas. A mediação docente é o elemento que dá sentido a esses recursos, evitando o risco da dependência tecnológica e da superficialidade das práticas. A formação, portanto, deve preparar o professor para ser um sujeito autônomo, capaz de interpretar as demandas do contexto escolar e responder a elas com criatividade e sensibilidade.

Outro ponto relevante é o papel das metodologias ativas como práticas que colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem. Essas metodologias possibilitam uma aprendizagem participativa e colaborativa, na qual o conhecimento é construído por meio da ação, da investigação e da problematização. No ensino da matemática, isso significa reconhecer o erro como parte do processo e valorizar as múltiplas formas de pensar e representar o conhecimento.

Por fim, o estudo contribui para o debate sobre o papel do professor no século XXI, destacando a necessidade de uma formação que una a criticidade, à dialogicidade e à prática reflexiva. O ensino da matemática deve ser visto como uma prática cultural e

política, capaz de promover a inclusão, a cidadania e a emancipação dos sujeitos. A diversificação dos recursos, nesse contexto, não é apenas uma questão metodológica, mas uma escolha ética e pedagógica que reafirma o compromisso com uma educação democrática e transformadora.

Referências

AVRELLA, S. **Metodologias ativas e o ensino de matemática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

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

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

KNJUNIK, G. **Etnomatemática e educação: jogos de linguagem e diferença na produção do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Instituto Singularidades, 2018.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2005.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIREITO À FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL E RESPEITO AOS SABERES DA DOCÊNCIA

Jussani Derussi⁴⁶
Silvia Regina Canan⁴⁷
Fabiano Derussi⁴⁸

Eixo Temático: 3. Direito Educativo e Saberes da Docência - Refletir sobre as implicações jurídicas e éticas na construção dos saberes docentes, considerando o direito à formação inicial e continuada de qualidade

Resumo

O presente estudo constitui um recorte de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU), referente a um projeto de doutoramento que tem por objetivo promover reflexões acerca do direito à educação e da formação continuada como princípios inafiançáveis em uma sociedade democrática, orientada por concepções inclusivas e comprometida com o enfrentamento de práticas autoritárias e de equívocos recorrentes na compreensão sobre formação docente. Quanto à metodologia, trata-se de uma revisão de literatura fundamentada em Morosini e Fernandes (2015), aliada à análise documental com base em Bardin (2011). O texto discute os preceitos que sustentam o processo de formação do professorado, destacando o direito à dignidade no ambiente de trabalho, a liberdade de expressão, a manutenção dos saberes docentes e a garantia de tratamento igualitário em relação às demais profissões, direitos estes assegurados juridicamente nas diretrizes estabelecidas para o país.

Palavras-chave: Formação Continuada, Práticas Profissionais, Saberes Docentes.

DERECHO A LA FORMACIÓN CONTINUA COMO ELEMENTO DE LA VALORIZACIÓN PROFESIONAL Y DEL RESPETO A LOS SABERES DE LA DOCENCIA

Resumen

El presente estudio constituye un recorte de una investigación en curso en el Programa de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación (PPGEDU), correspondiente a un proyecto de doctorado que tiene como objetivo promover reflexiones acerca del derecho a la educación y de la formación continua como principios inalienables en una sociedad democrática, orientada por concepciones inclusivas y comprometida con el enfrentamiento de prácticas autoritarias y de errores recurrentes en la comprensión sobre la formación docente. En cuanto a la metodología, se trata de una revisión de la

⁴⁶ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da URI/FW na linha de “Políticas Públicas e Gestão da Educação”. Pedagoga, Assistente Técnico Pedagógico - Coordenadoria Regional de Educação (CRE) - Chapecó. E-mail: jjjderussi@gmail.com.

⁴⁷ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/URI), na linha de “Políticas Públicas e Gestão da Educação”. E-mail: silvia@uri.edu.br.

⁴⁸ Mestre em Direito pela UNOCHAPECÓ (2017); Professor titular de Direito Civil da UNOCHAPECÓ.

literatura fundamentada en Morosini y Fernandes (2015), aliada al análisis documental con base en Bardin (2011). El texto discute los preceptos que sustentan el proceso de formación del profesorado, destacando el derecho a la dignidad en el ambiente de trabajo, la libertad de expresión, el mantenimiento de los saberes docentes y la garantía de un trato igualitario en relación con las demás profesiones, derechos estos asegurados jurídicamente en las directrices establecidas para el país.

Palabras clave: Formación continua; prácticas profesionales; saberes docentes.

Introdução

Então, educamos, e somos educados. Ao compartilharmos, no dia a dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modo de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir reflexivo-crítico, autônomo, criativo e eficaz, solidário. Tido em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia (José Carlos Libâneo, 2001).

Iniciamos o capítulo com a epígrafe de Libâneo (2001), que afirma: *Então, educamos e somos educado*, somos seres humanos em constante transformação, modificamo-nos enquanto aprendizes no ato de aprender e educar. Nessa perspectiva, a formação fundamenta o ato educativo tanto dos aprendizes quanto dos professores.

O capítulo consiste em um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, correspondendo a uma proposta de doutoramento que discute a formação de professores compreendida em duas etapas: (i) a formação inicial, período de aprendizagem sobre a docência, que envolve conhecimentos acerca dos espaços de atuação e das especificidades da carreira; e (ii) a formação continuada, que se desenvolve após a graduação, ao longo da trajetória profissional do magistério. Para Nóvoa (2017, p. 67), a formação continuada constitui “o ciclo do desenvolvimento profissional que completa” a carreira docente e sustenta os processos educativos nas diversas dimensões do exercício profissional.

A profissão docente e a formação continuada de professores no Brasil são entendidas como componentes essenciais para o fortalecimento da educação pública e do desenvolvimento profissional no ato de educar e ser educado (Libâneo, 2001). O direito à formação encontra respaldo legal nos Direitos Humanos, que asseguram a dignidade, a liberdade e a igualdade dos seres humanos. Tais valores fundamentam a

educação e as políticas de formação docente, garantindo o direito à dignidade no espaço de trabalho, à liberdade de expressão em sala de aula e ao tratamento igualitário em relação às demais profissões, preceitos também consagrados na Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

No âmbito das garantias fundamentais, a CF/1988 constitui o marco principal em relação aos direitos educacionais, complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei n. 9.394/96. Segundo Mármol (2011), a década de 1990 foi marcada por um expressivo avanço nas iniciativas de formação continuada no país, acompanhado de debates sobre os conceitos que permeiam esse processo. Em 2004, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, entre outras políticas.

Todavia, nas últimas três décadas, a formação inicial e continuada de professores passou por avanços e retrocessos, especialmente no que se refere à concepção e implementação de políticas públicas. Destacamos duas diretrizes nacionais que exemplificam esse cenário: o Parecer CNE/CP n. 2/2015 e a Resolução CNE/CP n. 2/2019. O primeiro, vigente entre 2015 e 2019, contou com ampla participação social, com contribuições de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), sendo considerado um importante avanço para o magistério. Já a normativa de 2019, embora tenha entrado em vigor, gerou forte repercussão no campo educacional e não chegou a ser plenamente implementada.

Com a mudança de governo em 2023, foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 4/2024, em 12 de março de 2024, que revogou três documentos anteriores: o Parecer CNE/CP n. 2/2015, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 e o Parecer CNE/CP n. 1/2020. Essas alterações sucessivas têm contribuído para o descompasso na organização da política de formação docente no Brasil, ocasionando instabilidades e impactos diretos na implementação das orientações formativas no país.

A crise política e econômica, de 2024, evidenciou a vulnerabilidade da formação continuada de professores, exposta às pressões das políticas neoliberais que fragilizam o direito à formação ao promoverem ações formativas fragmentadas e descontínuas por parte dos órgãos públicos (Derussi, 2024). Esse cenário reforça a necessidade de maior atuação dos sindicatos e do engajamento da categoria em associações e fóruns de defesa da educação pública, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

Educação (ANFOPE), a fim de fortalecer o diálogo com os órgãos responsáveis e assegurar a implementação de políticas públicas que garantam educação de qualidade a estudantes e professores, como um direito humano fundamental.

Para Libâneo (2004), a formação continuada é a essência da aprendizagem permanente e do desenvolvimento pessoal e profissional docente. Ela representa um processo contínuo ao longo da carreira, que proporciona a manutenção e a ressignificação dos saberes profissionais após a formação inicial. Esse percurso formativo orienta revisões constantes de conhecimentos teóricos, práticos, didáticos, metodológicos, éticos e políticos do trabalho pedagógico, reafirmando o professor como autor do processo educativo. Sob esse entendimento, Soligo (2015) destaca que a participação em ações formativas diversas como cursos, palestras, grupos de estudos, grupos de pesquisa, entre outros, constitui meio de qualificação profissional e de reflexão crítica sobre as práticas educativas e o contexto sociopolítico em que a escola está inserida.

À vista dessas demandas, emerge o problema de pesquisa que norteia este estudo: como é possível formar professores sem garantir uma formação continuada permanente para uma profissão que trabalha diretamente com a formação humana? Assim, este trabalho tem por objetivo promover reflexões acerca do direito à formação continuada como parte essencial da profissão docente e do reconhecimento dos saberes da docência.

O percurso metodológico se caracteriza por revisão de literatura baseada em Morosini e Fernandes (2015) e análise documental conforme Bardin (2011). O *corpus* da pesquisa incluiu artigos, livros, revistas científicas e diretrizes legais fundantes (leis, resoluções e pareceres), além de autores nacionais e internacionais como Libâneo (2001; 2004) e Nóvoa (2017), entre outros. A pesquisa segue os critérios epistemológicos próprios das Ciências Humanas, considerando o rigor teórico-metodológico preconizado na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, a partir de proposta de doutoramento em Educação pelo PPGEDU/URI.

Defendemos a formação continuada como um compromisso com a formação humana, garantindo o direito à aprendizagem de estudantes e professores/as, logo “compartilharmos, o dia a dia do ensinar e do aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes de modo ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, valores, rumo a um agir reflexivo-crítico, autônomo, criativo e solidário” (Libânio, 2004, p. 191).

Portanto, a corresponsabilidade pela formação deve ser assumida pelos professores, juntamente com as instituições educativas, resgatando conhecimentos acumulados ao longo da trajetória profissional e refletindo sobre os novos perfis dos estudantes e suas famílias, as condições de trabalho, as transformações sociais, econômicas e culturais, a globalização dos currículos e o crescimento da violência, fatores que repercutem diretamente na escola (Libâneo, 2004). Em síntese, o direito à educação e à formação constitui princípio inafiançável em uma sociedade democrática, fundada na inclusão e na garantia de enfrentamento ao autoritarismo, às narrativas que culpabilizam, exclusivamente, a formação inicial e às tentativas de responsabilização do magistério pelas fragilidades das escolas públicas (Diniz-Pereira, 2009). Assim, reafirma-se a necessidade de políticas permanentes de formação continuada e de reflexão crítica sobre as condições reais do trabalho docente no Brasil.

Diante dessas reflexões, apresenta-se a seguir a organização do estudo, estruturado em três seções articuladas entre si: (i) Formação docente: a garantia dos saberes da docência, na qual se discute a formação inicial e continuada, suas bases conceituais e seu papel para o desenvolvimento profissional do professor; (ii) Saberes docentes e mobilização profissional, seção dedicada à compreensão dos saberes da prática e das exigências pedagógicas que orientam a ação educativa; e (iii) Conclusão, que retoma os principais argumentos defendidos, reafirmando o direito à formação continuada como elemento indissociável da valorização e do fortalecimento da profissão docente. Assim, o artigo está composto de modo a sustentar o entendimento de que a formação docente constitui fundamento essencial para a qualidade social da educação pública e para o reconhecimento dos saberes profissionais que caracterizam o magistério na contemporaneidade.

Formação Docente: a garantia dos saberes da docência

A ampliação do preparo intelectual dos professores graduados depende da garantia da formação continuada, a formação ao longo da vida profissional garante o prolongamento e a permanência dos profissionais recém graduados e profissionais experientes na profissão. Para Nóvoa (2017, p.130), “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém sozinho domina a profissão completamente[...]precisamos dos outros para nos tornarmos professores”. As formações dos profissionais do magistério no território brasileiro, são pautadas, pelas concepções

dos marcos legais que estabelecem diretrizes e garantias do direito à educação pública, com qualidade nas redes públicas de ensino, e sua eficácia depende de uma intenção coletiva (governos, federais, estaduais, municipais, organizações privadas, formadores) em efetivar as políticas e qualificar a profissão professor.

Em defesa da formação como direito profissional e humano dos professores, buscamos amparo legal na CF/1988, em específico no artigo 206, que estabelece os princípios da educação no Brasil, entre eles: a defesa dos direitos humanos, garantia igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, justiça curricular, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, valorização dos profissionais da educação e garantia de padrão de qualidade (art. 206, VII).

Os princípios que caracterizam a obrigatoriedade dos entes federados e das secretarias de educação na oferta de formação continuada ao magistério estão previstos na legislação educacional brasileira. A LDB/1996 dispõe que a formação docente deve ocorrer em nível superior, nas áreas de atuação dos professores, e estabelece a continuidade da formação em níveis de especialização, mestrado e doutorado, reconhecendo ainda outras formações ofertadas por instituições devidamente credenciadas (art. 62, § 1º). Embora a valorização dos profissionais da educação esteja expressa como princípio estruturante do ensino nacional (art. 206, inciso V, da CF/1988; art. 3º, inciso VII, da LDB/1996), persistem contradições que precisam ser superadas para o fortalecimento da profissão no país.

Segundo Batista e Justino (2022), a formação continuada, muitas vezes, tem sido transformada em mercadoria, com ofertas de cursos de curta duração desarticulados das necessidades docentes, configurando pacotes comerciais sem compromisso com a qualidade formativa. Nesse cenário, observa-se o desafio da ausência de políticas públicas estáveis, coerentes com as realidades escolares e com as experiências profissionais de quem atua na educação básica.

Visando enfrentar esse quadro, foi sancionada recentemente a Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Essa lei prevê a criação de planos de carreira que estimulem o desenvolvimento profissional e resultem em melhoria da qualidade educacional (art. 3º, I). O inciso II, do mesmo artigo, torna obrigatória a formação continuada, determinando que ela assegure constante atualização dos docentes. Em conexão direta com os planos de carreira, estabelece-se que a progressão funcional deve estar vinculada ao permanente aperfeiçoamento profissional (art. 4º, incisos II, b; III, b).

Defendemos, assim, que a valorização do magistério somente se concretiza quando a formação ocorre de forma contextualizada à realidade das escolas, combatendo contrariedades como: descontinuidade formativa, desvalorização profissional, precarização curricular, entre outras. A formação continuada tem sido alvo recorrente de disputas no campo político, refletindo mecanismos de controle sobre a docência por meio de plataformização, avaliações externas e regramentos curriculares rígidos (Libâneo, 2001).

Em 2001, foi sancionado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). O segundo PNE (2014-2024), por não ter sido totalmente implementado, foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei n. 14.934/2024. Após esse prazo, aguarda-se o terceiro PNE, previsto para vigorar entre 2026 e 2036, com maior ênfase na formação inicial e continuada e na qualificação do trabalho docente, propondo metas e estratégias específicas para o alcance dos objetivos educacionais.

Outro avanço reside no monitoramento das políticas de formação, exemplificado pela Plataforma Mapeamento da Formação Docente (MAPFOR), que avalia indicadores e contribui para aprimorar ações e metas planejadas, com a finalidade de impulsionar a formação adequada nas diferentes áreas do conhecimento (UFPR, [2022?]).

Com o objetivo de fortalecer as redes de ensino e garantir o alcance das metas educacionais, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Essa organização, composta por universidades brasileiras que atuam como centros de pesquisa e desenvolvimento educacional, tem a missão de apoiar prioritariamente os sistemas públicos de educação básica, contribuindo qualitativamente para a formação continuada dos profissionais do magistério (Brasil, 2004). A Rede tem como princípio assegurar ao professor “o direito à formação”, entendendo-a como dimensão constitutiva do exercício profissional, além de promover uma formação continuada integrada às escolas, buscando aproximar a cultura educacional das realidades escolares (UFMG/CEALE, 2014).

Outro aspecto relevante é a função da Rede no diálogo com os órgãos públicos responsáveis pela educação, a fim de propor e cobrar políticas e ações que garantam o direito a uma formação ofertada por instituições universitárias. Isso contribui para que escolas e sistemas de ensino recorram aos Centros credenciados em vez de aderirem a cursos de formação mercantilizados, frequentemente alheios às necessidades reais da prática docente (UFMG/CEALE, 2014). A crescente oferta comercial de formação continuada tem afetado a qualidade dos processos formativos e, conseqüentemente, da

educação pública.

O Parecer CNE/CP n. 2/2015 representou um avanço significativo para o processo formativo no país, tanto no âmbito da formação inicial, quanto da formação continuada. Suas diretrizes reforçaram o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes ao longo da carreira, prevendo incentivo à progressão profissional e salarial por meio da titulação em níveis de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), com concepções fundamentadas no respeito à integridade humana e ao desenvolvimento profissional da docência.

Sob outro ângulo, no Parecer CNE/CP n.2/2019, as diretrizes invertem a concepção de formação, a BNC-formação (Brasil, 2019), estabeleceu padronização da formação, com listagem de exigências profissionais. As competências educativas pretendiam delinear as competências e habilidades como parte central da formação docente (Perrenoud, 2000)⁴⁹ e dos conhecimentos, visando a construção de um perfil docente voltados para atender os interesses e valores econômicos globalizados⁵⁰. A diretriz foi contestada em carta aberta pela ANFOPE e por pesquisadores como Evangelista (2012), Dourado e Oliveira (2018), entre outros. O desdobramento para a formação docente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), denominada Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), visava qualificar os professores para atender às exigências estabelecidas pela BNCC. Contudo, os pareceres que a instituíam foram revogados em 2024.

Entretanto, sublinha-se que o maior desafio enfrentado na formação docente decorreu do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. A turbulência política que se seguiu gerou morosidade institucional, substituição de agentes públicos e reorganização do Conselho Nacional de Educação (CNE), fatores que favoreceram maior influência das elites dominantes na formulação de políticas educacionais (Pinheiro, 2024). Em 2017, o sistema de ensino nacional passou a se orientar por novas diretrizes promovidas pela BNCC. Para Dourado e Oliveira (2018, p.40):

Na BNCC, sobretudo na terceira versão produzida pelo Ministério da Educação (MEC), foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em

⁴⁹ Perrenoud (2000, p.172), em seu livro, propôs dez novas competências de ensinar, o autor defendia que a pedagogia das competências seriam práticas docentes inovadoras, segundo o autor, “elas foram organizadas pelo referencial genebrino (Genebra) da formação continua dos professores em 1996”.

⁵⁰ Boneti (2011, p.16), em suas pesquisas, traz a nomenclatura “elites dominantes”, classes culturais dominantes que são constituídas por elites globais e nacionais, agentes que exercem forças sobre as políticas públicas para defender os interesses do projeto econômico do capitalismo global, neoliberais.

competências, com concepções curriculares restritivas e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandarizada.

Para os autores, a terceira versão da BNCC inaugurou, no Brasil, uma pedagogia das competências, com conteúdo curricular mínimo, conectado às avaliações em larga escala⁵¹. A BNC-Formação, nesse contexto, estaria a serviço da implementação da BNCC, sendo sua viabilidade, efetivação e continuidade dependentes da formação docente.

Na nova concepção curricular prevista no PNE (2024-2034), a proposta se torna mais abrangente, com metas e estratégias de ensino-aprendizagem ampliadas em comparação aos documentos anteriores. No que se refere à formação continuada, embora o PNE (2024-2034) não utilize explicitamente essa expressão, menciona a valorização profissional e a progressão na carreira como elementos fundamentais para o alcance de seus objetivos.

Além disso, o Parecer CNE/CP n. 4/2024 normatiza os princípios da formação inicial e regulamenta a oferta da Educação à Distância (EaD), aparentando desacelerar a lógica mercantil da educação, porém, ainda deixa lacunas no que diz respeito às diretrizes para a formação continuada no Brasil. Conforme discute Boneti (2011, p. 35), as políticas públicas expressam concepções de conhecimento que se tornam determinantes “na elaboração e efetivação das políticas públicas [...] ou seja, nas últimas décadas aflorou uma relação competitiva e seletiva entre os sujeitos”. Para o autor, as mudanças ocorrem quando o Estado decide transformar as bases da política, projetando um novo perfil para os sujeitos envolvidos. Nessa lógica, os princípios de igualdade acabam por não se efetivar de maneira equitativa, e a própria legislação, por vezes, exclui o direito ao conhecimento em condições iguais.

A formação continuada acompanha essas oscilações. As políticas públicas estabelecem parâmetros que buscam reconfigurar o perfil profissional docente, desconsiderando que o magistério carrega, intrinsecamente, uma dimensão humanizadora voltada tanto às necessidades pessoais dos estudantes quanto às particularidades do professor. Para Nóvoa (2017, p. 1130), é imprescindível “relacionar as dimensões pessoais com a vida profissional e a vida profissional com a ação

⁵¹ As avaliações externas da Educação Básica, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Prova Brasil e o *Programme for International Student Assessment* (PISA), analisam o desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, com a intencionalidade de produzir um sujeito alinhado às demandas do mercado neoliberal e a uma lógica de trabalho reprodutivo (Libâneo, 2025). Mais informações em: <https://www.youtube.com/watch?v=3fToWE8EgNc>. Acesso em: 10 ago. 2025.

pública”, uma vez que “a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum” (Nóvoa, 2017, p. 1130). Assim, pode-se afirmar que a docência permanece impregnada nos valores sociais de uma população que passou pela escolarização e nela encontrou condições para a vida coletiva.

Libâneo (2001) e Nóvoa (2017) defendem que a vida profissional e a ação pública dos professores no espaço social impulsionam o educar dos jovens para a vida em sociedade. Para tanto, os percursos formativos devem ser planejados e organizados de modo a atender às especificidades da profissão docente, alinhando-se às necessidades reais das escolas.

No que diz respeito aos processos formativos, Soligo (2015) destaca que estes só se tornam efetivamente aliados da formação continuada quando “os programas de formação incluam a socialização de materiais de qualidade, que subsidiem efetivamente o trabalho pedagógico dos professores com os alunos e, dessa perspectiva, sejam também eles – os materiais – formativos” (Soligo, 2015, s/p).

A autora compreende que a formação inicial e continuada dos professores não é homogênea, pois cada instituição formadora estabelece diferentes orientações curriculares, ocasionando a entrada de novos profissionais no magistério com distintos referenciais teóricos, saberes e condições de atuação. Essa diversidade de conhecimentos repercute nas práticas pedagógicas e nas concepções de formação continuada, bem como na compreensão de justiça social e do empobrecimento dos currículos escolares. Consequentemente, propostas educativas mais restritas, de caráter técnico e instrumental, acabam por reforçar uma lógica de educação de mercado, sem que se problematize o controle que tal concepção exerce sobre os sistemas de ensino (Soligo, 2015).

Soligo (2015) e Libâneo(2001) retomam a defesa do direito humano de estudantes e professores em estudar e aprender. No contexto escolar coletivo, é possível resgatar a dignidade e promover inclusão social em uma sociedade marcada por desigualdades. Nesse sentido, a garantia de direitos essenciais, tais como o acesso à cultura (dos estudantes e dos docentes), à educação de qualidade, à formação ao longo da carreira e à progressão profissional, resulta imprescindível. Trata-se de assegurar condições de trabalho e aprendizagem que permitam ensinar e aprender com dignidade, considerando a diversidade que constitui as escolas brasileiras.

Saberes docentes e mobilização profissional

A mobilização dos saberes pedagógicos se insere na perspectiva de um professor intelectual e pesquisador. Aqui, atribui-se à intelectualidade docente o papel de articular conhecimentos técnicos dos saberes didático-pedagógicos e fundamentos científicos necessários ao desenvolvimento qualificado da ação educativa. Para Tardif(2013), os saberes dos professores são saberes sociais, com conexões e pertencimento individual e coletivo, conforme cita: “[...]o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos (Tardif,2013, p.11).

Para o autor, o saber é pessoal, variável e faz parte da identidade docente, instrumento intelectual usado conforme o ciclo de ensino que o professor atua. O conhecimento compartilhado entre jovens e demais pessoas envolvidas na escola mobiliza o saber considerado social, porque seus “próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais”de quem ensina outros seres humanos(Tardif,2013,p.13).

O autor espanhol, Contreras Domingo (2013), vai um pouco além quando assinala que a experiência docente infere nas mudanças necessárias para uma renovação pedagógica, como explana:

[...] el saber de la experiencia es un saber paradójico, ya que a la vez que es un saber sedimentado en lo vivido, y que proporciona un bagaje y una orientación para la acción, sin embargo, es un saber siempre naciente, un saber siempre renovación, y que revela una cualidad esencial del saber pedagógico necesario: aquel que ayuda a vivir en novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa, abiertos a las preguntas que nos despiertan aquellas personas con las que realizamos nuestro trabajo, y los acontecimientos que compartimos, así como abiertos a la pregunta por las transformaciones necesarias para una educación más atenta a la realidad y sus circunstancias(Contreras Domingo, 2013,p.129).

Para o escritor espanhol, o conhecimento da experiência é paradoxal, pois constitui um saber construído na prática, pela ação e pela interação que renovam diariamente as práticas docentes. São essas ações que fundamentam e conferem sentido ao conhecimento pedagógico do professor. As vivências cotidianas suscitam questões, dúvidas, formulações de hipóteses, problematizações dos jovens acerca da realidade social e reflexões sobre os conhecimentos compartilhados com aqueles com quem os professores interagem, exigindo decisões pedagógicas constantes.

No âmbito do exercício profissional, os saberes da docência são produzidos e

fortalecidos pelos saberes da experiência. O conhecimento adquirido no fazer pedagógico cotidiano do professor junto aos estudantes configura um “saber da experiência”, que “se produz a partir da experiência e não dos programas oficiais e, portanto, ao menos potencialmente, está ao alcance de todos” (Soligo, 2015, s/p).

Os valores atribuídos à experiência pedagógica decorrem da compreensão das necessidades de aprendizagem dos jovens, do respeito à diversidade cultural, religiosa e econômica daqueles que estão sob responsabilidade da ação educativa e da capacidade de reconhecer que ensinar implica observar, escutar e interpretar, garantindo que as particularidades dos sujeitos sejam consideradas no processo formativo.

Para a mesma autora, os saberes da experiência são um aprendizado que pode ser considerado legado do professorado, conforme cita: “São experiências de aprendizagem e um patrimônio do sujeito, as ações de formação institucionalmente planejadas só se fertilizarão se funcionarem como provocações capazes de mobilizar o desejo pessoal de aprender, de estudar, de mudar, de inventar” (Soligo, 2015, s/p).

O desejo pessoal do professor de inovar, de transformar sua metodologia e de se manter em constante estudo promove o desenvolvimento de um saber profissional qualificado, que lhe proporciona condições intelectuais para atuar em sala de aula com maior amplitude, sensibilidade e planejamento das ações docentes, como argumenta a autora.

Nessa perspectiva, Tardif (2013, p. 16) destaca que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são, ao mesmo tempo, saberes dele”. Ou seja, os saberes pedagógicos se relacionam ao domínio da didática, das metodologias que se consolidam na experiência prática e da gestão de sala de aula.

Os professores dispõem de diferentes saberes plurais, uma vez que estes não derivam de uma única fonte, mas resultam da integração de conhecimentos provenientes de esferas distintas. Parte desses saberes se originam nas vivências familiares, na trajetória escolar e na cultura pessoal do docente; outros são adquiridos nas universidades ou em instituições de formação docente; alguns advêm das normas institucionais, como programas, regras, princípios pedagógicos e objetivos educacionais, e outros emergem das trocas entre pares e dos cursos de aperfeiçoamento (Tardif, 2013).

Esse conjunto de saberes remete à capacidade de ensinar, articular e gerir

conhecimentos necessários ao exercício da docência. Conforme o autor: “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (Tardif, 2013, p. 21). Nessa lógica, o conhecimento profissional do professor, especialmente o saber pedagógico, constitui sua principal tecnologia, o instrumento científico que sustenta sua atuação e seu poder docente no cotidiano escolar. Ou seja, o objeto de trabalho é composto por um conjunto de saberes que advém de várias formações especializadas, como o estudioso da causa explica abaixo:

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (Tardif, 2013, p. 117).

Com base em Tardif (2013) e demais autores que discutem o tema, os saberes pedagógicos envolvem diferentes dimensões. Entre eles, destacam-se os saberes curriculares, que correspondem aos conhecimentos relacionados às diretrizes e documentos oficiais que orientam os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo, como a BNCC, os planos de ensino e os materiais didáticos. Há também os saberes disciplinares, que dizem respeito ao domínio teórico dos conteúdos científicos específicos (como Língua Portuguesa, Matemática, História), necessários para o ensino qualificado. Outra dimensão se refere aos saberes racionais, que englobam capacidades cognitivas, raciocínio, discernimento e julgamento, que fundamentam as decisões docentes no cotidiano escolar, conferindo sentido pedagógico às práticas. Sem essas bases, o trabalho do professor se torna exaustivo, prejudicado pela ausência de suporte teórico e epistemológico para ensinar os jovens (Tardif, 2013; Nóvoa, 2017).

No exercício da docência, marcado por sua complexidade e responsabilidade social, a profissão depende diretamente da formação inicial e continuada. Os processos formativos devem ser estruturados de modo a promover e ampliar o conhecimento humano dos estudantes. A variedade de saberes que compõem a docência, revisitados e aprofundados nas formações, demandam atenção especial quanto ao uso de terminologias destinadas a nomear e orientar as propostas formativas, evitando simplificações ou reduções tecnicistas desse processo. Os vocábulos formação continuada e capacitação, por exemplo, possuem as seguintes concepções:

[...] o processo pelo qual o professor passa para torná-lo capaz, habilitado, por um lado, ou convencer, persuadir, por outro, há discussões que admitem

que o primeiro conjunto de enunciados do significado desse termo demonstra certa coerência com a formação continuada, pois a capacitação pode ser expressa por patamares mais elevados de profissionalidade(Soligo,2015,p.20).

Os autores Garcías (1999), Mármol (2011) e Soligo (2015) defendem o uso do termo formação continuada, por se tratar de um vocábulo técnico que se articula com outros correlatos, como educação permanente e educação continuada, entendidos como um contínuo formativo que integra práticas pedagógicas, intervenções curriculares, articulação entre teoria e prática e ações planejadas. Esses processos, por sua própria natureza, carregam intencionalidades e ideologias.

Garcías (1999) ressalta a necessidade de cautela na adoção das terminologias utilizadas para nomear a formação docente, pois essas expressões são impregnadas de visões de mundo e concepções de educação. Para o autor, a formação não se limita à aquisição de técnicas, mas envolve um saber-fazer e um saber-ser que contribuem para o desenvolvimento e a estruturação da identidade do professor, concebida como um processo de evolução humana e profissional. Marin (1995 *apud* Mármol, 2011) entende que os termos têm um significado fundamental: “[...] o uso do termo formação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão (Marin, 1995 *apud* Mármol, 2011,p.21).

Em contraponto, Garcías (1999) argumenta que a simples alteração de nomenclaturas na formação docente modifica o foco, o conteúdo e a ideologia que orientam tais processos. Nesse sentido, Mármol (2011) alerta para os desafios relacionados à formação de professores, considerando que ainda existem visões equivocadas sobre o papel dos centros de formação continuada. A autora enfatiza que é preciso superar a ideia de que os “projetos de formação continuada têm o propósito de consertar e contornar os ‘defeitos’ da formação inicial” (Mármol, 2011, p. 25), visto que a formação continuada não deve ser reduzida à função de corrigir lacunas pregressas, mas sim promover desenvolvimento profissional, aperfeiçoamento dos saberes e construção contínua da identidade docente.

Conclusão

Considerando a descontinuidade histórica dos programas de formação

continuada no Brasil, as reflexões acerca das garantias de uma formação permanente, entendida como um direito inalienável dos professores, constituem elemento fundamental para a valorização da profissão docente. Conclui-se que persistem desafios que impactam tanto os professores quanto as instituições de ensino. Entretanto, a essência da docência e o reconhecimento dos saberes profissionais caminham na direção do fortalecimento do direito à formação ao longo da carreira.

A Lei n. 14.817/2024, ao estabelecer normas de valorização docente, planos de carreira, formação profissional e dignidade no trabalho, representa um avanço frente às fragilidades apontadas neste estudo. O acompanhamento e o monitoramento das políticas se tornam essenciais para responsabilizar os poderes públicos na integração de esforços destinados a garantir melhorias efetivas para a formação continuada, assegurando o aperfeiçoamento dos saberes da docência.

Por fim, sugere-se que novos estudos contribuam para desconstruir a concepção equivocada de que a formação continuada existe para corrigir a defasagem da aprendizagem docente ou suprir lacunas da formação inicial. A formação continuada possui papel próprio, direcionado ao desenvolvimento individual e coletivo dos professores, possibilitando a ampliação dos saberes teóricos, práticos e experienciais que sustentam a ação pedagógica.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.

BONETI, L.W. **Políticas Públicas por Dentro**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a educação é a base**.

Brasília/DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

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

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014.

BRASIL. **Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 16 jan. 2024. Diário Oficial da União: Seção 1, p. 3, 17 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Lei n. 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação). Brasília: Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 25 jul. 2024. Diário Oficial da União: Seção 1, p. 1, 26 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.** Brasília MEC/Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 4, de 4 de junho de 2024.** Dispõe sobre as diretrizes para a atualização dos cursos de licenciatura e formação de professores da educação básica. Diário Oficial da União (DOU), seção 1, Brasília/DF, Conselho Nacional de Educação, jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União (DOU), Brasília/DF, dez. 2019.

CONTRERAS DOMINGO, J. **El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado.** Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza, v. 27, n. 3, p. 125-136, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/335224063>. Acesso em: 14 ago. 2025

DERUSSI, J. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Conhecimentos docentes em diálogos escritos.** Itapiranga/SC: Editora Schreiben, 2024.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior.** In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas** [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

EVANGELISTA, O. **Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola.** In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012. Campinas/SP. Anais: [...], Campinas/SP: UNICAMP, 2012. Disponível em: https://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto_olinda.pdf. Acesso em: 9 abr. 2025

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

JUSTINO, É.F.; BATISTA, M.C.F. **A formação continuada de professores no Brasil e as experiências nas escolas do campo.** In: ANTUNES-ROCHA, M.I. (Org.). **Escola da Terra: desafios e possibilidades para a formação continuada de professores** [Coleção Caminhos da Educação do Campo]. Belo Horizonte Autêntica, 2022. s/p.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e práticas**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MÁRMOL, M.M.R. **Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo de caso sobre o curso “Instrumentos da Alfabetização”**. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8H2L4S/1/disserta__o_miriam_marmol_2011.pdf. Acesso em: 07 ago. 2025.

MOROSINI, M. FERNANDES, C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. *Revista da Educação*. Santa Maria/RS, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre/RS: Editora Artes Médicas Sul, 2000.

PINHEIRO, A.P. **A pedagogia das competências e a formação crítico-humanizadora: olhares sobre a BNC-Formação e a formação docente**. 2024. 164f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2024. Disponível em: <https://tede.upf.br/jspui/handle/2740>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SOLIGO, R. **Metodologias dialógicas de formação**. In: VII Seminário Fala (Outra) Escola. O teu olhar transforma o meu? 14 a 17 de julho de 2015. Campinas: GEPEC/FE-UNICAMP, 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/rosaura-soligo-metodologias-dialc3b3gicas-de-formac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: ago. 2025.

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/pdf/ES-34-123-551.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

UFMG/CEALE. **Universidade Federal de Minas Gerais/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Glossário CEALE**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 20 abr. 2025.

UFPR. **Universidade Federal Do Paraná. MapFOR: Mapa da Formação Docente** [recurso eletrônico]. Curitiba: UFPR, [2020?]. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/mapfor/sobre>. Acesso em: 14 ago. 2025.

DIREITO EDUCATIVO E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ, CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Leidinara da Rosa da Silva⁵²

Jordana Wruck Timm⁵³

Eixo Temático: Direito Educativo e Saberes da Docência

Resumo

O presente capítulo visa analisar a intersecção entre o direito à educação de qualidade e a formação continuada dos docentes, com base no amparo legal brasileiro, especialmente a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. A pesquisa busca compreender como essas normas asseguram o acesso à educação de qualidade, identificando os desafios para sua efetivação e os instrumentos legais disponíveis para a atuação contínua dos professores. Situada a escola como um espaço estratégico para a concretização dos direitos humanos e educativos, na qual a prática pedagógica se configura como processo de formação cidadã, promovendo a dignidade humana, a pluralidade cultural, o respeito à diferença e a participação cidadã. Sob um olhar de cuidado, a educação se amplia para além da transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço terapêutico que fomenta pertencimento, vínculo, reconhecimento e protagonismo, transformando o ambiente educativo em laboratório de convivência democrática.

Palavras-chave: Direito à Educação de Qualidade. Formação Continuada. Amparo legal.

DERECHO EDUCATIVO Y FORMACIÓN DOCENTE: CAMINOS HACIA UNA EDUCACIÓN CIUDADANA, CRÍTICA Y TRANSFORMADORA

Resumen

El presente capítulo tiene por objeto analizar la intersección entre el derecho a una educación de calidad y la formación continua de los docentes, con base en el amparo legal brasileño, especialmente la Constitución de 1988 y la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. La investigación busca comprender cómo estas normas garantizan el acceso a una educación de calidad, identificando los desafíos para su efectiva implementación y los instrumentos legales disponibles para la actuación continua de los profesores. Ubicada la escuela como un espacio estratégico para la concreción de los derechos humanos y educativos, en el cual la práctica pedagógica se configura como un proceso de formación ciudadana, promoviendo la dignidad humana, la pluralidad cultural, el respeto a la diferencia y la participación ciudadana. Bajo una mirada de cuidado, la educación se amplía más allá de la transmisión de contenidos,

⁵² Mestranda em Educação. Pedagoga. Tecnóloga em Agropecuária. Professora dos Anos Iniciais na Escola Básica da Uri, e na E.M.E.F Cívico Militar Érico Veríssimo. E-mail a089436@uri.edu.br.

⁵³ Doutorado em Educação (PUCRS). Professora/Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI). E-mail: jordana@uri.edu.br

convirtiéndose en un espacio terapéutico que fomenta pertenencia, vínculo, reconocimiento y protagonismo, transformando el ambiente educativo en laboratorio de convivencia democrática.

Palabras Clave: Derecho a la Educación de Calidad. Formación Continua. Amparo Legal.

Introdução

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. O aluno começa a ser percebido nos diferentes elementos que fazem parte desse processo de escolarização a partir de processos educativos eficazes.

O direito à educação, assim como todos os demais direitos, constitui-se como resultado de lutas e conquistas sociais originado a partir das condições internas e externas de um espaço e de uma época. Quando há avanço nas liberdades democráticas, os direitos e garantias também tendem a crescer. Por outro lado, em períodos de recessão democrática, abre-se espaço para retrocessos nas conquistas já alcançadas. Todos os direitos da humanidade foram conquistados pela luta. Todo e qualquer direito, seja o direito de um povo, seja o direito do indivíduo, só se afirma por uma disposição ininterrupta para a luta, é um trabalho sem trégua, não só do poder público mas de toda a população (IHERING, 2002).

A prática educativa apresenta-se, dentre suas múltiplas dimensões, sob a ótica da prática pedagógica, a qual se concebe como ação coletiva e intencional. A LDB/96 foi promulgada em meio a um cenário de discussões, mudança de paradigmas, debates e proposições. Com a nova lei, surgiram muitas propostas sobre a formação de professores. Contudo, houve um período de transição e, por algum tempo, permaneceram as influências da fragmentação e da formação técnica dos períodos anteriores.

A escola, enquanto espaço de socialização e transmissão cultural, desempenha um papel fundamental na concretização dos direitos humanos. Em uma sociedade democrática e justa, a prática cotidiana nas relações entre alunos, professores, funcionários, famílias e comunidade é o cenário em que se manifesta a dignidade humana, a pluralidade cultural, o respeito à diferença e a participação cidadã. Sob uma perspectiva de cuidado, que engloba acolhimento, valorização do outro, escuta ativa e

promoção do bem-estar, a educação vai além da simples transmissão de conteúdos, tornando-se um processo de formação cidadã.

Nesse contexto, a escola se configura como um espaço terapêutico que promove pertencimento, vínculo, reconhecimento e protagonismo. Garantir o acesso e a efetivação dos direitos humanos na escola implica transformar o ambiente educativo em um laboratório de convivência democrática, no qual os estudantes se reconhecem como sujeitos de direito, agentes sociais e partes integrantes de um todo maior.

O Direito à Educação Como Direito Humano Fundamental

Os direitos humanos são aqueles direitos fundamentais, a partir da premissa óbvia do direito à vida, que decorrem do reconhecimento da dignidade de todo ser humano, sem qualquer distinção, e que, hoje, fazem parte da consciência moral e política da humanidade (SOARES, 2004).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) representa o ápice do reconhecimento universal da dignidade humana um resultado ético-histórico que tem suas raízes precoces na Declaração de Independência dos Estados Unidos e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, produzidas no contexto da Revolução Francesa. Nesse documento, a educação é explicitamente reconhecida como um direito humano. O seu artigo vinte e seis preceitua que toda pessoa tem direito à educação que deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. O ensino técnico-profissional será generalizado, e o acesso aos estudos superiores será igual para todos em função dos méritos respectivos (COMPARATO, 2004).

O direito à educação, em qualquer nível ou modalidade de ensino, constitui-se como um direito humano fundamental, especialmente após sua inclusão nas Constituições Federais, bem como nos marcos normativos da Educação em Direitos Humanos e da Educação para os Direitos Humanos, o que torna indispensável sua proteção e promoção. Contudo, para que esse direito se torne efetivo, a atuação do educador revela-se de fundamental importância. Nessa perspectiva, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto instrumentos formativos, assume papel relevante nesse processo.

O trabalho em que se desenvolve a prática educativa agrega a participação dos sujeitos como membros da sociedade, compreendendo-se a educação não apenas em seu papel de ensino de conteúdos pré-estabelecidos, mas em seu aspecto de formação

cidade, o professor enquanto mediador da prática educativa, vai além da transmissão de conhecimentos e assume o papel de formador de seus alunos para a vivência e transformação social. A prática educativa apresenta como uma de suas dimensões a prática pedagógica. A prática pedagógica é concebida como prática coletiva e intencional. Nas palavras de Souza (2012, p. 179):

Encara-se a prática pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente com objetivos claros que possam vir a garantir a realização da finalidade da educação e de certos objetivos de acordo com os problemas em estudo, explicitamente assumidos por uma instituição.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é expressa sobre a necessidade da relação entre ética e educação: Educação abrange os processos formativos que ocorrem na vida familiar, na sociedade humana. Sobre a importância da questão ética e sua relação inerente à educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é explícito: As questões éticas são em todos os momentos, em todas as disciplinas é, que as questões relativas aos valores humanos permeiam todos. conteúdo do currículo (BRASIL, 1996).

Existem muitas políticas públicas para a formação de professores criadas a partir da LDB/1996. A formação continuada tem o potencial de gerar novos conhecimentos e transformar profundamente as práticas pedagógicas, alicerçadas na promoção da emancipação cultural e social dos alunos.

No Brasil, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçam o direito à educação como um direito humano fundamental, estabelecendo que o Estado deve garantir o acesso à educação básica obrigatória e gratuita. Além disso, políticas públicas voltadas para a formação de professores, criadas a partir da LDB/1996, têm o potencial de gerar novos conhecimentos e transformar profundamente as práticas pedagógicas, alicerçadas na promoção da emancipação cultural e social dos alunos. A efetivação desse direito requer a atuação comprometida dos educadores, que, por meio de sua prática pedagógica, contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O Direito à Educação, a Formação Continuada os Saberes da Docência

A LDB/1996 assegura a valorização dos profissionais de educação, dando direitos a aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído

na carga de trabalho, a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola em que cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 1996).

Para tanto, é imprescindível o desenvolvimento e a implementação de políticas educacionais robustas, capazes de combater o analfabetismo e elevar os níveis de escolarização em todo o Brasil. Assim como nos afirma Saviani (1996, p. 50), a “passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz”. A escola é um espaço de desenvolvimento para além do cognitivo, mas também de socialização e enriquecimento do aluno.

A formação continuada é uma atividade profissional que se refaz constantemente por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar o profissional a participar ativamente do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes da sua profissão. Dessa forma, torna-se indispensável propiciar aos professores condições objetivas e subjetivas no sentido de facilitar a apropriação de informações atualizadas e pertinentes ao seu exercício profissional (ROSEMBERG, 2002).

É fundamental que o professor possa refletir constantemente tanto sobre os conhecimentos que possui quanto sobre as práticas que realiza, já que sua experiência representa um valioso espaço de formação, capaz de ampliar seus saberes e sua atuação docente. Contudo, em muitos casos, a formação continuada disponibilizada pelas instituições não consegue atender plenamente às exigências da prática docente.

Para António Nóvoa (1991), em um processo de formação continuada, é muito importante levar em conta três tipos de desenvolvimento: o pessoal onde o professor refletir sobre si mesmo e crescer como pessoa, o profissional que busca desenvolver a profissão de professor, questionando a autonomia e o papel diante das regras burocráticas e o organizacional referente a mudanças na escola, porque inovação não acontece sem transformar a organização escolar.

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um

investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os 48 projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1991, p. 25).

A formação continuada de professores precisa ser constantemente questionada, buscando a valorização de novos paradigmas, principalmente daqueles que visam à reflexão sobre o saber e saber fazer, a esse respeito, argumenta que a formação de professores na tendência reflexiva configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação continuada no local de trabalho e em redes de autoformação (PIMENTA, 1998).

A abordagem reflexiva também está presente nos estudos de Freire (1985), que defende a formação dos educadores críticos no ambiente escolar, alicerçada na ação-reflexão-ação. Assim, acreditamos na formação continuada de professores que se efetive por meio da reflexão ou investigação sobre a ação como forma do professor construir saberes sobre seu fazer, tomar decisões conscientes no trabalho, tornando-se sujeito autônomo em sua prática e em sua formação. Esse processo pode acontecer por meio da pesquisa na própria prática, a partir de ações organizadas e sistematizadas capazes de instrumentalizar o professor em sua atuação

Segundo Libâneo (2004, p. 227)

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A formação do professor não envolve apenas a apropriação de métodos e técnicas de ensino, mas traz em si a compreensão de que o ser humano é inconcluso e encontra-se na perspectiva constante de ser mais. Esta concepção de inacabamento conduz o professor à pesquisa e reflexão sobre sua própria prática, por meio de um processo de formação que permita pensar sobre suas ideias e práticas de ensino. Assim, o professor passa a dar um novo significado ao que faz em sala de aula e se envolver ativamente na proposta de mudar a educação e a sociedade (FREIRE, 1997).

A implementação dessa abordagem na formação continuada requer a criação de espaços colaborativos, como grupos de estudo e rodas de conversa, nos quais os docentes possam compartilhar experiências, refletir coletivamente e construir saberes conjuntos.

Esses ambientes favorecem a troca de práticas bem-sucedidas, o enfrentamento de dificuldades comuns e o fortalecimento da identidade profissional. Assim, a reflexão crítica se torna não apenas uma ferramenta de aprimoramento individual, mas um processo coletivo que enriquece toda a comunidade escolar, alinhando-se ao compromisso de Freire com uma educação libertadora e transformadora.

A docência não é uma atividade meramente técnica, nem uma simples aplicação de teorias produzidas por outros. Ela é uma prática social e pedagógica complexa, que se constrói na interação entre sujeitos, saberes e contextos. Esses saberes, que se originam na prática, articulam-se com os saberes acadêmicos e pedagógicos, constituindo o que denominamos saberes da docência, é compreender o sentido educativo, a identidade do professor se constrói através de suas experiências. (PIMENTA, 1999).

O professor produz saberes no exercício da profissão, ao refletir sobre as situações concretas do ensino, ao buscar compreender seus alunos, ao escolher caminhos para possibilitar a aprendizagem. Os saberes da experiência correspondem aos conhecimentos que o professor vai elaborando ao longo de sua vida pessoal e profissional. Esses saberes se formam a partir das vivências diárias, da observação atenta do contexto escolar e da reflexão constante sobre as próprias ações e experiências.

Ensinar é criar condições para que o aluno produza conhecimento, e não simplesmente transmitir conteúdos prontos. O professor, nesse sentido, é mediador entre o saber e o aprendiz, alguém que, ao ensinar, também aprende. A docência é, assim, uma prática de construção mútua de saberes, em que professor e aluno se reconhecem como sujeitos do conhecimento. (PIMENTA, 1999, P.110).

Os saberes da experiência configuram-se como o fundamento essencial da prática docente. São conhecimentos construídos pelo professor em seu cotidiano profissional, a partir da interação direta com os estudantes, com os demais docentes e com as diversas situações concretas que permeiam o ambiente escolar. Tais saberes incorporam-se à sua memória profissional e passam a orientar, de forma significativa, suas decisões, análises e julgamentos no exercício da docência. (TARDIF, 2002).

Os saberes da experiência são a base do trabalho do professor. São conhecimentos que ele constrói no dia a dia, por meio do contato com os alunos, com outros professores e com as situações que enfrenta na escola. Esses saberes ficam guardados em sua memória profissional e ajudam o professor a tomar decisões e a agir em diferentes momentos da sua prática.

Pode-se compreender que a docência é um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, em que teoria e prática se complementam. Tanto Pimenta quanto Tardif destacam que o professor é um sujeito ativo na produção do conhecimento, pois aprende constantemente a partir de suas experiências, reflexões e interações no contexto escolar.

Conclusão

A educação, reconhecida como direito humano fundamental, é essencial para a promoção da dignidade humana e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A formação continuada de professores emerge como um pilar indispensável para a efetivação desse direito, pois permite que os educadores se atualizem, reflitam criticamente sobre suas práticas e se engajem ativamente na transformação social.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios para um pensamento autônomo e facilitando as dinâmicas de autoformação participada. Além disso, a prática pedagógica deve ser encarada como uma ação coletiva e intencional, com objetivos claros que garantam a realização da finalidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e a Constituição Federal de 1988 estabelecem a formação continuada como direito dos profissionais da educação, reconhecendo sua importância para o aprimoramento da qualidade educacional. No entanto, é necessário que as políticas públicas e as práticas institucionais assegurem condições adequadas para que essa formação seja efetiva e alcance todos os docentes, especialmente aqueles que atuam em contextos mais desafiadores.

Portanto, a formação continuada de professores deve ser vista não apenas como uma obrigação legal, mas como uma estratégia essencial para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora, capaz de responder às demandas e desafios da sociedade contemporânea.

Ensinar vai além de transmitir conteúdos é um ato de mediação, de aprendizagem compartilhada e de compromisso com a formação humana. Os saberes da experiência, ao se articularem com os saberes científicos e pedagógicos, tornam-se o

alicerce da identidade e da prática docente, fortalecendo o papel do professor como transformador da realidade educativa.

Referências

BRASIL, **LEI Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 02 de Set 2025.

COMPARATO, Fábio Konder. **O direito à educação como direito fundamental**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

IHERING, Rudolf von. **A luta pelo direito**. Tradução de João de Vasconcelos. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

NÓVOA, A. **Formação contínua professores: realidades e perspectivas**. Aveiro/Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; **Saberes da docência: Formação, identidade e profissionalização**. São Paulo: Cortez, 1999, 2002, 2005 eds.

PIMENTA, Selma. Garrido. **Para uma re-significação da didática – ciências da educação, pedagogia e didática** (uma revisão conceitual e uma síntese provisória. Anais.. Florianópolis: UFSC, 1996.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Wak, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SOARES, Guido Fernando Silva. **Os direitos humanos e a proteção dos estrangeiros**. Disponível em: < <https://bdjur.stj.jus.br/handle/2011/175087>>. Acesso em 24 out 2025.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

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

A ESCUTA SENSÍVEL COMO CAMINHO PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO EDUCATIVO NA PERSPECTIVA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Monique da Silva Soares⁵⁴
Luci Mary Duso Pacheco⁵⁵

Eixo Temático: Direito educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

O presente estudo investiga a escuta sensível como instrumento essencial para a efetivação do direito educativo, concebido como o direito de aprender com respeito, significado e autonomia. Embora o acesso à escola seja garantido legalmente, a simples presença do estudante no espaço escolar não assegura aprendizagens significativas nem o desenvolvimento integral do sujeito, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem suas experiências e perspectivas. Esta investigação, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se em autores como Freire, Rogers, Ausubel, Barbier e Candau, articulando dimensões éticas, afetivas e epistemológicas do processo educativo. Ao valorizar a escuta do estudante, propõe-se uma mediação entre o direito formal à educação e sua concretização no cotidiano escolar. A análise revela que a escuta sensível, quando integrada à prática docente, potencializa o protagonismo discente, fortalece a relação entre conhecimento e experiência e contribui para a construção de saberes significativos. Dessa forma, evidencia-se que a efetivação do direito educativo depende de uma pedagogia dialógica e empática, na qual ensinar e aprender se configuram como atos éticos de reconhecimento, autonomia e transformação humana.

Palavras-chave: Direito educativo. Escuta sensível. Aprendizagem significativa. Prática pedagógica.

LA ESCUCHA SENSIBLE COMO CAMINO PARA LA EFECTIVIZACIÓN DEL DERECHO EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DE UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Resumen

El presente estudio investiga la escucha sensible como un instrumento esencial para la efectivización del derecho educativo, concebido como el derecho a aprender con respeto, significado y autonomía. Aunque el acceso a la escuela esté garantizado legalmente, la mera presencia del estudiante en el espacio escolar no asegura aprendizajes significativos ni el desarrollo integral del sujeto, lo que evidencia la necesidad de prácticas pedagógicas que consideren sus experiencias y perspectivas. Esta

⁵⁴ Pedagoga, psicopedagoga, mestranda. Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais.monique@uri.edu.br.

⁵⁵ Professora da URI - Campus de Frederico Westphalen. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU – URI. Professora do Mestrado e Doutorado em Educação - PPGEDU – URI; luci@uri.edu.br

investigación, de naturaleza cualitativa y bibliográfica, se fundamenta en autores como Freire, Rogers, Ausubel, Barbier y Candau, articulando dimensiones éticas, afectivas y epistemológicas del proceso educativo. Al valorar la escucha del estudiante, se propone una mediación entre el derecho formal a la educación y su concreción en la vida escolar cotidiana. El análisis revela que la escucha sensible, cuando se integra en la práctica docente, potencia el protagonismo del estudiante, fortalece la relación entre conocimiento y experiencia y contribuye a la construcción de saberes significativos. De esta manera, se evidencia que la efectivización del derecho educativo depende de una pedagogía dialógica y empática, en la cual enseñar y aprender se configuran como actos éticos de reconocimiento, autonomía y transformación humana.

Palabras Clave: Derecho educativo. Escucha sensible. Aprendizaje significativo. Práctica pedagógica.

Introdução

Aprender é um ato profundamente humano. Envolve não apenas a aquisição de conteúdos, mas o encontro entre sujeitos, experiências e significados. Na escola, espaço simbólico e social por excelência, o aprender se tece nas relações: é pela escuta, pela convivência e pela reflexão que o conhecimento se transforma em experiência. Assim, o processo educativo ultrapassa a dimensão técnica da transmissão de saberes e assume um caráter ético, dialógico e transformador.

Compreender a educação nessa perspectiva é reconhecer que ela se constitui como um direito humano fundamental, intimamente ligado ao direito à vida e à dignidade. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) asseguram a todos o direito à educação como meio de desenvolvimento pleno do ser humano. Como destacam Gigoski, Quinto e Pacheco (2021, p. 118), o direito à educação é expressão do direito à vida, pois “o indivíduo tem o direito de participar de um processo educacional que deve ser promovido e incentivado pela família, pelo Estado e pela sociedade, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa humana.” No entanto, efetivar esse direito implica ir além da garantia formal do acesso à escola: exige condições reais de aprendizagem, participação e reconhecimento da singularidade de cada sujeito.

É nesse contexto que emerge o conceito de direito educativo, reforçado nesse estudo como a concretização do direito à educação no cotidiano das práticas pedagógicas. Ainda de acordo com Gigoski, Quinto e Pacheco (2021, p. 116), o Direito Educativo, enquanto ramo do Direito Público, “abrange as normas e princípios que regulam a educação e asseguram as condições para o exercício do direito à educação,

em todas as suas dimensões humanas e sociais.”Tal direito se revela na relação viva entre ensinar e aprender, quando o educador assume uma postura sensível, dialógica e acolhedora diante do estudante. O direito educativo, portanto, ultrapassa a norma jurídica e se torna experiência concreta de humanização uma prática que reconhece o estudante como sujeito de direitos, saberes e afetos.

Nessa direção, a escuta sensível se apresenta como fundamento indispensável para a efetivação do direito educativo. Escutar sensivelmente é acolher o outro em sua totalidade, reconhecendo sua voz, sua história e seus modos de compreender o mundo. Como afirma Barbier (2002), a escuta sensível é uma atitude ética de abertura e empatia, capaz de transformar a relação pedagógica em um espaço de encontro e de construção compartilhada do conhecimento. A partir dela, o educador compreende as necessidades, interesses e potencialidades do estudante, criando condições para uma aprendizagem mais significativa, crítica e libertadora.

A aprendizagem significativa, conforme Ausubel (1980) e Moreira (2011), constitui-se quando o novo saber se relaciona de forma substantiva com o conhecimento prévio do aluno, produzindo sentido e permanência. Em diálogo com essa perspectiva, Freire (1996) e Rogers (2004) defendem que o aprender se dá na reciprocidade entre sujeitos, no movimento de escuta, diálogo e respeito mútuo. Assim, o aprender torna-se um processo integral, que envolve o cognitivo, o afetivo e o social um espaço em que o saber se converte em experiência vivida.

A partir dessa compreensão, este artigo propõe uma reflexão sobre os fundamentos teóricos do direito educativo, da escuta sensível e da aprendizagem significativa, compreendendo-os como dimensões que se entrelaçam na busca por uma educação verdadeiramente humanizadora. O texto estrutura-se em três eixos: o primeiro apresenta e fundamenta teoricamente esses conceitos; o segundo discute como a escuta sensível contribui para a efetivação do direito educativo; e o terceiro analisa como essa prática se configura como um caminho possível para a construção de aprendizagens significativas.

Direito Educativo, Escuta Sensível e Aprendizagem Significativa: Fundamentos Teóricos, Princípios e Relevância na Prática Educativa

A educação, enquanto prática social e humana, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se configura como espaço de experiências, sentidos e relações, sendo

reconhecida não apenas como um direito formal, mas como um direito à participação efetiva no processo de aprendizagem. O direito à educação está legitimado na Constituição Federal (1988), na LDB nº 9.394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), assegurando o acesso à escola, à frequência obrigatória e gratuita, e à oportunidade de desenvolvimento integral do indivíduo. Libâneo (2006) ressalta que “a escola pública é um direito social fundamental, e sua função é garantir a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento, à cultura e à formação para o exercício da cidadania”. Nesse sentido, o direito à educação assegura que a criança esteja presente e pertencente ao espaço escolar, garantindo oportunidades desde aprendizagem, equidade e proteção legal.

Nessa perspectiva, o direito à educação é também um direito à vida, pois aprender é parte essencial da existência humana. Muniz (2002, p. 58) afirma que “assim como as plantas modificam pela cultura, sendo necessário regá-las, podá-las, assim também é a educação para o homem”. Complementando a ideia de que preservar a vida sem oferecer condições para que o ser humano desenvolva suas potencialidades segundo Renato Di Dio

Admitindo-se que o direito fundamental é o direito à vida, o direito à educação surge como seu corolário. Com efeito, quando se preserva a vida, procura-se protegê-la para que seja uma vida digna, plena, produtiva e feliz. Se assim for, a educação apresenta-se como condição dessa dignidade, plenitude, produtividade e felicidade. Preservar-se a vida sem que, ao mesmo tempo, se criem condições para que o indivíduo desenvolva e atualize todas as suas potencialidades, mais que um absurdo lógico, é uma claudicação moral. Manter-se o indivíduo vivo sem que se lhe garantam as possibilidades de realizar seus anseios naturais é assegurar uma expectativa ante mão frustrada. Mesmo porque o direito à vida não se cinge à preservação biológica, mas se estende aos valores psicológicos, sociais, políticos e morais, que, sem um mínimo de educação não chegarão a existir para o ser humano (DI DIO, 1982, p. 88).

Assim, o direito educativo se revela como uma extensão ética do direito à educação, comprometido com a formação integral do sujeito e com o florescimento de sua humanidade.

A Constituição de 1988 traz à luz a educação como direito fundamental e condição para o pleno exercício da cidadania conforme dispõe:

Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF/88, art. 205).

Compreender o direito educativo nessa perspectiva é reconhecer que ele está ligado ao direito de aprender com dignidade, autonomia e sentido. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) afirmam a educação como um direito de todos, mas a efetivação desse princípio demanda mais do que garantias formais: requer práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o respeito à diversidade e a valorização da experiência humana no aprender. Candau (2012) defende que o direito à educação só se realiza quando é reconhecido o direito à diferença, à voz e à escuta, dimensões que fazem do ato educativo uma prática social e política. Nessa mesma direção, Arroyo (2011) enfatiza que a efetivação do direito educativo requer práticas comprometidas com a justiça social, a valorização da diversidade e o reconhecimento das trajetórias dos estudantes.

Libâneo (2014) afirma que “a escola deve ser um espaço de desenvolvimento humano, onde a diversidade é respeitada e valorizada, e onde todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente”. Enquanto Candau (2016) complementa que “é fundamental que as práticas pedagógicas reconheçam e valorizem os saberes e experiências dos estudantes, promovendo uma educação que seja significativa e transformadora”. Dessa forma, o direito educativo transcende o acesso formal e envolve a criação de condições pedagógicas, para que o aluno aprenda com sentido, construa conhecimentos significativos e participe de forma autônoma de sua trajetória escolar. Em outras palavras, enquanto o direito à educação garante o lugar da criança na escola, o direito educativo assegura que esse lugar seja efetivamente transformador, humanizador e capaz de promover aprendizagens significativa

Desse modo, o direito à educação vai além do aspecto jurídico e se torna um princípio humanizador. Como ressaltam Gigoski, Quinto e Pacheco (2021, p. 117), “os direitos fundamentais, entre eles o direito à educação, ultrapassam a dimensão jurídica, constituindo um princípio humanizador que assegura a dignidade e o desenvolvimento integral da pessoa.” Esse princípio exige, para tal, práticas pedagógicas pautadas na escuta, no diálogo e na valorização da singularidade de cada estudante. Nesse contexto, a escuta sensível é essencial para que o educador reconheça, acolha e integre as experiências e vozes dos alunos no processo de construção da aprendizagem.

Segundo Barbier (2002), escutar sensivelmente é acolher o outro em sua totalidade, reconhecendo-o como sujeito de saber e experiência. A escuta sensível é uma atitude ética e epistemológica, pois implica abertura, empatia e respeito à singularidade

do outro. No campo da educação, Esteban (2001) e Freire (1996) compreendem a escuta como elemento constitutivo da prática pedagógica crítica, uma vez que educar é, antes de tudo, um ato dialógico. Para Freire, “escutar é estar aberto ao que o outro diz e ao que ele cala”; é reconhecer a alteridade como condição de aprendizado mútuo. Já Carl Rogers (2004) ressalta que a escuta empática possibilita o estabelecimento de relações de confiança e autenticidade, promovendo ambientes de aprendizagem em que o estudante se sente reconhecido e acolhido.

Ao escutar sensivelmente, o educador valida o saber do aluno, atribuindo valor à sua experiência e construindo, com ele, um campo compartilhado de significações. Trata-se de compreender que a escuta não é um ato passivo, mas um gesto ativo de presença e de reconhecimento. Nóvoa (2009) observa que a docência exige uma “ética da escuta”, na qual o professor se torna mediador de sentidos, articulando o conhecimento científico com o vivido. Essa escuta, quando efetiva, transforma o espaço educativo em um território de diálogo e de coautoria, um lugar em que se produz não apenas conhecimento, mas pertencimento.

A aprendizagem significativa, por sua vez, constitui o eixo cognitivo e afetivo desse processo. Formulada por David Ausubel (1980), ela se baseia na ideia de que o novo conhecimento adquire sentido quando se relaciona de forma não arbitrária e substantiva com os saberes prévios do sujeito. Aprender, nessa perspectiva, não é memorizar, mas integrar; não é repetir, mas ressignificar. Ausubel destaca o papel do “organizador prévio” como ponte entre o conhecimento anterior e o novo, e Moreira (2011) amplia essa compreensão ao ressaltar que o sentido emerge da interação entre conteúdo, contexto e intencionalidade pedagógica. A aprendizagem significativa exige, portanto, que o professor atue como mediador que favorece a construção autônoma do saber.

A teoria de Ausubel dialoga com outras abordagens contemporâneas que colocam o estudante no centro do processo educativo. Vygotsky (1991) reforça a dimensão social da aprendizagem, afirmando que o conhecimento se forma nas interações mediadas pela linguagem e pela cultura. Para Carl Rogers (2004), aprender com significado é um ato de envolvimento afetivo e existencial, em que o sujeito se engaja por meio da confiança e da liberdade. Já Larrosa (2002) propõe pensar a aprendizagem como experiência, isto é, como aquilo que nos acontece e nos transforma. Essa perspectiva retoma a dimensão sensível do aprender e evidencia que o

conhecimento só se torna educativo quando atravessa o sujeito, quando o toca e o convoca à reflexão.

Dessa forma, tanto a escuta sensível quanto a aprendizagem significativa são fundamentos que convergem para a efetivação do direito educativo. Ambas reconhecem o estudante como sujeito ativo, criador de sentidos e protagonista de sua trajetória. Efetivar o direito de aprender é assegurar que cada voz seja ouvida, cada experiência considerada e cada saber legitimado. É fazer da escola um espaço de encontro e de diálogo, em que ensinar e aprender se tornam gestos éticos, políticos e humanos.

A escuta sensível como caminho para a efetivação do direito educativo

A efetivação do direito educativo demanda que o acesso à educação ultrapasse a simples frequência à escola, garantindo que cada estudante participe de experiências de aprendizagem que considerem sua singularidade, promovam o desenvolvimento integral e incentivem o engajamento cognitivo, afetivo e social. Nesse contexto, a escuta sensível emerge como condição imprescindível, permitindo ao educador perceber o aluno em sua totalidade, acolhendo suas experiências, afetos, saberes prévios e perspectivas singulares. Esteban (2003, p. 45) afirma que:

A escuta sensível é um processo que envolve atenção, acolhimento, respeito e disponibilidade para compreender o outro em sua totalidade. Ela permite que o educador perceba as necessidades, os desejos e as potencialidades do aluno, criando um ambiente propício para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Essa prática de escuta não se limita a um gesto empático, mas constitui mediação epistemológica, pois possibilita ao educador identificar os conhecimentos pré-existentes do aluno e orientá-lo na construção de significados pessoais e contextuais. Ausubel (1980) enfatiza que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações se relacionam de forma substantiva e não-arbitrária com o conhecimento prévio, promovendo integração, reorganização cognitiva e compreensão profunda. Moreira complementa que:

Na aprendizagem significativa, ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Essa interação promove compreensão profunda e permite ao aluno atribuir sentido pessoal ao que aprende. (MOREIRA 2011, p. 21)

Vygotsky (1991) reforça a dimensão social e cultural do aprender, indicando que o conhecimento se constrói nas interações mediadas pela linguagem e pelo contexto, o que reforça a necessidade de que o educador esteja atento às experiências, dúvidas e

saberes do aluno. A escuta sensível, portanto, permite que o estudante se torne coautor do próprio conhecimento, integrando suas experiências ao novo aprendizado.

Dessa forma, a escuta sensível favorece a identificação da predisposição, motivação e interesses do estudante, articulando dimensões cognitivas, afetivas e corporais, de modo que o direito educativo não se restrinja à formalidade do acesso à escola, mas se realize em experiências autênticas e transformadoras. Rogers (2004) destaca que a escuta empática estabelece relações de confiança e autenticidade, enquanto Freire (1996) ressalta que educar é ato dialógico, em que escutar o outro é condição para que ensinar e aprender se tornem experiências significativas de coautoria.

Assim, a escuta sensível funciona como ponte entre o direito formal à educação garantido pela Constituição Federal de 1988, pela LDB nº 9.394/96 e pelo ECA (Lei nº 8.069/90) e a efetivação concreta desse direito, permitindo que o estudante não apenas frequente a escola, mas viva experiências de aprendizagem que reconheçam, valorizem e potencializem seu protagonismo. É por meio desse cuidado atento e ético que o direito educativo se realiza, consolidando uma educação humanizada, democrática e transformadora, na qual a aprendizagem significativa se torna possível e legítima.

Efetivação do direito educativo à luz da aprendizagem significativa

O direito educativo não deve se resumir no acesso à escola, mas se concretiza na possibilidade de o sujeito viver experiências de aprendizagem que lhe permitam atribuir sentido ao mundo e a si mesmo. Nesse sentido, Muniz (2002) compara o processo educativo ao cultivo da vida, afirmando que, assim como uma planta precisa ser cuidada para florescer, o ser humano necessita de uma educação que o alimente e o transforme.

Sob essa ótica, a efetivação do direito educativo exige que as práticas escolares se orientem para a promoção de aprendizagens que ultrapassem a dimensão formal do ensino. Trata-se de reconhecer que o direito de aprender não se cumpre pela simples oferta de conteúdos, mas pela vivência de experiências que mobilizam o pensamento, a emoção e o pertencimento. A educação passa, então, a ser compreendida como espaço de reconhecimento e de construção de sentidos, no qual aprender torna-se ato de vida, e o professor, mediador desse processo.

A concretização desse direito, no âmbito escolar, exige práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada estudante e reconheçam seus saberes, afetos e experiências. É nesse ponto que a teoria da aprendizagem significativa, formulada por

David Ausubel (1980), torna-se uma via privilegiada para efetivar o direito educativo, pois compreende o aprender como processo de construção ativa, no qual o novo conhecimento se ancora nas estruturas cognitivas pré-existentes do sujeito. Segundo Ausubel, “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe: descubra isso e baseie nisso os seus ensinamentos”. A aprendizagem significativa, portanto, não é um produto, mas um processo que demanda do educador sensibilidade, escuta e intencionalidade para estabelecer pontes entre o conhecimento prévio e o novo.

Nesse horizonte, a escuta sensível emerge como condição pedagógica indispensável à efetivação do direito educativo. Essa escuta, quando aplicada ao contexto educacional, transforma-se em mediação epistemológica, pois permite ao professor identificar os conhecimentos prévios dos alunos, suas necessidades e motivações, promovendo aprendizagens verdadeiramente significativas. Para Freire (1996), “educar é um ato dialógico”, e o diálogo só se realiza quando há escuta e reconhecimento do outro como interlocutor legítimo do processo educativo.

A aprendizagem significativa e a escuta sensível se unem, portanto, como fundamentos da efetivação do direito educativo, pois ambas reconhecem o estudante como protagonista de sua trajetória de conhecimento. Moreira (2011) esclarece que, na aprendizagem significativa, as ideias interagem de maneira substantiva e não arbitrária com o que o aprendiz já sabe, atribuindo sentido pessoal ao novo saber. Essa compreensão amplia a dimensão cognitiva e inclui a afetiva, tornando o aprender uma experiência humana integral. A escuta, por sua vez, cria o espaço relacional necessário para que essa interação ocorra, conferindo ao processo educativo uma natureza ética e humanizadora.

Fernández (1991) acrescenta que a aprendizagem envolve a articulação entre inteligência, desejo e corporeidade, o que significa que aprender requer vínculo, emoção e engajamento. Assim, o direito educativo se efetiva quando a escola garante condições para que o estudante aprenda com prazer, curiosidade e pertencimento. Candau (2012) reforça essa ideia ao afirmar que o direito à educação só se concretiza plenamente quando inclui o direito à diferença, à voz e à escuta, dimensões que tornam o ato educativo um processo de humanização. Nessa mesma direção, Libâneo (2014) destaca que a escola deve ser espaço de desenvolvimento humano, onde a diversidade é respeitada e todos têm a oportunidade de aprender com dignidade e sentido.

Desse modo, a efetivação do direito educativo, à luz da aprendizagem significativa, demanda uma pedagogia que una razão e sensibilidade, ciência e afeto. Trata-se de compreender que a realização do direito de aprender não se resume à presença física do estudante na escola, mas à garantia de experiências formativas que lhe permitam desenvolver-se integralmente como sujeito histórico e social. A educação, como expressão do direito à vida, só alcança sua plenitude quando o ensinar se transforma em ato de escuta, mediação e coautoria.

A escuta sensível, aliada à aprendizagem significativa, revela-se, assim, o caminho pelo qual o direito educativo deixa de ser uma norma e se torna uma prática viva, que promove autonomia, pensamento crítico e emancipação. Efetivar o direito educativo é, portanto, garantir que cada estudante tenha o direito de aprender com sentido, de ser ouvido e de se reconhecer como autor de seu próprio saber. É nesse encontro entre ética, sensibilidade e conhecimento que a educação se afirma como o maior instrumento de dignidade e de transformação humana.

Ainda que a escuta sensível e as metodologias centradas no sujeito constituam caminhos relevantes para uma educação mais humanizada, é preciso reconhecer que a transmissão do conhecimento sistematizado permanece uma dimensão essencial do direito educativo. Saviani (2008), em *Escola e Democracia*, argumenta que o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos é uma condição de igualdade e justiça social, e que a escola, ao garantir essa transmissão, cumpre sua função democrática. Para o autor, negar o ensino de conteúdo é privar os estudantes das classes populares do direito de apropriar-se do saber elaborado, perpetuando desigualdades culturais e intelectuais. Assim, a pedagogia tradicional não deve ser vista como oposta às práticas humanizadoras, mas como parte de um processo dialético que integra a cultura científica à experiência cotidiana.

Nessa perspectiva, a efetivação do direito educativo exige tanto o acesso à escola quanto a qualidade das experiências de aprendizagem que nela ocorrem. É nesse ponto que a escuta sensível atua como mediação ética e epistemológica: ela não substitui o ensino do conhecimento, mas o reorienta, ao transformar a sala de aula em espaço de diálogo, compreensão e significação. Ao ouvir o estudante, o educador identifica os saberes prévios, as dificuldades e os modos singulares de compreender o mundo, tornando o conteúdo escolar acessível e significativo. Essa postura não desqualifica o papel do professor como transmissor, mas o reposiciona como mediador de sentidos, aquele que conduz o aluno ao conhecimento de forma crítica, sensível e reflexiva.

Como observa Libâneo (2014, p. 93), “a tarefa do professor é ensinar, mas ensinar de modo que o aluno aprenda com sentido, ligando o conteúdo à realidade que o cerca”. Essa concepção aproxima-se da ideia de aprendizagem significativa em Ausubel (1980) e Moreira (2011), pois ambas reconhecem que o conhecimento só se torna transformador quando é compreendido e incorporado pelo sujeito em sua totalidade. Portanto, a escuta sensível não se opõe ao rigor científico, mas o humaniza; ela faz do ato de ensinar uma experiência compartilhada, onde o saber transmitido é também vivenciado, interpretado e reconstruído.

Em síntese, a efetivação do direito educativo demanda o equilíbrio entre a razão e a sensibilidade, entre o conteúdo e a escuta. É pela escuta sensível que o conhecimento se torna significativo, e é pela transmissão do saber sistematizado que a educação cumpre sua função social. Quando esses elementos se articulam, o ato educativo transcende a simples instrução e se transforma em um processo emancipador, no qual aprender é também um exercício de liberdade e de humanidade.

Conclusão

A efetivação do direito educativo requer mais do que políticas públicas e normas legais; exige um compromisso ético e sensível com a formação humana. Reconhecer o estudante como sujeito de direitos é reconhecer também sua voz, sua história e sua potência de aprender. Assim, o direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela LDB e pelo ECA, só se torna pleno quando se transforma em vivência concreta, quando ultrapassa o plano da norma e se inscreve nas relações pedagógicas do cotidiano escolar.

Nesse percurso, a escuta sensível revela-se como o fio condutor da experiência educativa humanizadora. Escutar sensivelmente é mais do que ouvir: é permitir que o outro exista em sua inteireza, é legitimar sua presença e reconhecer seu modo singular de estar no mundo. Essa atitude desloca o papel do professor de transmissor de conteúdo para mediador de sentidos, instaurando um espaço pedagógico em que o diálogo, o afeto e o respeito se tornam condições do aprender. A escuta sensível, portanto, constitui o alicerce ético da prática educativa, pois é por meio dela que se concretiza o direito de aprender com dignidade, liberdade e sentido.

A aprendizagem significativa, nesse contexto, desponta como consequência e confirmação desse processo. Quando o aluno encontra na escola um espaço de

pertencimento, quando suas experiências são escutadas e integradas ao conhecimento, o aprender deixa de ser imposição e se torna descoberta. É nesse entrelaçamento entre escuta, diálogo e experiência que o direito educativo se realiza, tornando o ato de aprender um exercício de autonomia e humanidade.

Compreender a educação sob essa perspectiva é também compreender que ela é, antes de tudo, um gesto de esperança. Esperança na potência do sujeito, na força do encontro e na possibilidade de uma escola que forme, transforme e humanize. Efetivar o direito educativo é, portanto, mais do que garantir o acesso à escola: é garantir a cada estudante o direito de ser escutado, de significar o mundo e de participar, com plenitude, da construção de sua própria história.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AUSUBEL, David P. **Psicologia educacional: um ponto de vista cognitivo**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBIER, René. **A escuta sensível na formação e na pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 215–230, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

DI DIO, Renato. **Educação e direito à vida: fundamentos de uma ética humanista**. São Paulo: Saraiva, 1982.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A escuta sensível na sala de aula: uma perspectiva ética e pedagógica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação e escuta sensível: por uma ética da atenção ao outro**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: o diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Cristina; PACHECO, Luci Mary Duso. **Direito educativo e a efetivação do direito à educação: fundamentos e desafios contemporâneos.** Revista Direito e Educação, v. 3, n. 1, p. 115–122, 2021.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 23. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

MUNIZ, Carlos Alberto. **Educação e vida: fundamentos para uma pedagogia da existência.** São Paulo: Paulinas, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa: um ponto de vista da psicoterapia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

SAÚDE DO PROFESSOR EM FOCO: DISCUSSÕES E PROPOSTAS A PARTIR DA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE SAÚDE E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neusa Vicente Lazaroto⁵⁶

Marinês Aires⁵⁷

Cleusa Vicente⁵⁸

Eixo Temático: Direito Educativo e Saberes da Docência

Resumo

O presente estudo tem como objetivo discutir as questões relacionadas à saúde docente no contexto escolar e analisar as políticas públicas voltadas à promoção do bem-estar e da qualidade de vida dos profissionais da educação. Para isso, fundamenta-se nas Políticas de Saúde, na Política Nacional de Promoção da Saúde e Educação, e na Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. **Metodologia:** Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico, desenvolvido a partir da análise e interpretação de materiais já publicados, como livros, artigos e dissertações. **Resultados:** Os resultados indicam que a sobrecarga horária de trabalho, cobranças externas, estresse, pouco domínio das ferramentas tecnológicas e a pressão psicológica impactam o bem-estar físico, mental e psicológico do professor, desenvolvendo ansiedade e Síndrome de Burnout. **Conclusão:** A pesquisa contribuiu para evidenciar políticas públicas que amparam a saúde dos profissionais da educação. É preciso planejar ações para melhorar a qualidade de vida e promoção de saúde desses profissionais. Por isso, investir em programas de educação para a saúde dos profissionais da educação é garantir um ambiente escolar saudável, que propicia o bem-estar e a saúde do docente mesmo diante de várias situações desafiadoras e de fragilidade.

Palavras-chave: Políticas de Saúde. Saúde Docente. Educação.

TEACHER'S HEALTH IN FOCUS: DISCUSSIONS AND PROPOSALS BASED ON THE ANALYSIS OF HEALTH AND SCHOOL EDUCATION POLICIES

Abstract

This study aims to discuss issues related to teacher's health in the school context and analyze public policies aimed at promoting the well-being and quality of life of education professionals. For that, it is based on Health Policies, the National Policy for the Promotion of Health and Education, and the Policy for Well-being, Health and

⁵⁶ Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) (2024); Professora e diretora escolar na E.E.Ed. Básica José Cañellas de Pinheirinho do Vale – RS. E-Mail: neusalazaroto@yahoo.com.br; a072274@uri.edu.br; <http://lattes.cnpq.br/8994165666208637>.

⁵⁷ Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da URI/FW(PPGEDU). Pós-Doutora em Educação – PPGEDU/URI. E-mail: maires@uri.edu.br.

⁵⁸ Doutoranda em Educação. Professora de Ciências Naturais. E-Mail: a067332@uri.edu.br.

Quality of Life at Work and the Appreciation of Education Professionals. **Methodology:** This is a bibliographic study, developed based on the analysis and interpretation of previously published materials, such as books, articles and dissertations. **Results:** The results indicate that excessive work hours, external demands, stress, poor command of technological tools and psychological pressure impact the physical, mental and psychological well-being of teachers, developing anxiety and Burnout Syndrome. **Conclusion:** The research contributed to highlighting public policies that support the health of education professionals. Actions must be planned to improve the quality of life and health promotion of these professionals. Therefore, investing in health education programs for education professionals ensures a healthy school environment that fosters the well-being and health of teachers, even in the face of various challenging and vulnerable situations.

Keywords: Health Policies. Teacher's Health. Education.

Introdução

Este trabalho propõe-se a analisar as interfaces e lacunas existentes nas políticas públicas de saúde e educação, refletindo sobre a importância da promoção da saúde docente na contemporaneidade. A saúde do trabalhador, por sua natureza interdisciplinar e articulação com movimentos sociais e políticos, configura-se como um tema de grande relevância no cenário atual.

Nesse sentido, Coelho (2022), em seu estudo “Características do teletrabalho e Síndrome de Burnout em professores da Educação Básica do Rio Grande do Sul durante e pós Pandemia da Covid-19”, identificou diversos fatores que contribuíram para o adoecimento psíquico dos professores. Entre esses fatores, destacam-se a sobrecarga, a jornada exaustiva, o ritmo intenso de trabalho, a falta de suporte e formação, a escassez de recursos didáticos, a infraestrutura inadequada e conflitos em relação às perspectivas de carreira, questões salariais, processo de gestão e o baixo desprestígio profissional.

Lazaroto (2024) dividiu, por meio desta metapesquisa, situações de vulnerabilidade e adoecimento do professor, tais como: as pressões socioeconômicas, sobrecarga horária de trabalho, sobrecarga de múltiplas tarefas, cobranças externas, tanto por parte do estado, como das famílias, pouco domínio das ferramentas tecnológicas, abalos psicológicos, falta de convívio com colegas, estresse, esgotamento emocional imposto pelo panorama pandêmico, perda ou desvalorização da identidade profissional. Esses fatores são responsáveis pelo adoecimento físico e mental, sendo possível concluir que as atividades exercidas pelos docentes da Educação Básica, do modo como estão configuradas atualmente, afetam negativamente a saúde desses trabalhadores.

A discussão de políticas de saúde e educação para a promoção da saúde do professor torna-se, portanto, relevante para subsidiar a programação de estratégias de promoção da saúde docente e a formulação de políticas públicas educacionais eficazes no pós-pandemia, priorizando a atenção integral dos profissionais da educação. Evidencia-se a necessidade de compreender o campo da saúde do trabalhador relacionado ao trabalho docente como maneira de contribuir com a melhoria das condições de trabalho e a produção da qualidade de vida dos professores e, consequentemente, com o desenvolvimento da saúde coletiva.

Diante do exposto, apresenta-se a seguinte questão problematizadora: como as políticas públicas de saúde e de educação vigentes estabelecem mecanismos e estratégias eficazes para a promoção e a proteção da saúde integral dos professores, atuando na prevenção do adoecimento docente?

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo discutir as questões relacionadas à saúde do docente no contexto escolar e, especificamente, analisar as políticas de saúde, educação e promoção da saúde docente no cenário escolar, com foco na saúde do profissional da educação.

O texto está organizado em duas seções –“A saúde docente em crise: desafios e fatores de risco que levam ao adoecimento profissional”, objetivando analisar e discutir as questões relacionadas à saúde do docente no panorama escolar, e a segunda seção “Políticas de Saúde: Diretrizes Nacionais e a promoção da saúde do trabalhador da educação”, com objetivo de identificar estudos sobre políticas de saúde, educação e promoção da saúde docente.

A Saúde docente em crise: desafios e fatores de risco que levam ao adoecimento profissional

A saúde do professor tem se consolidado como um campo de estudo fundamental no âmbito da saúde do trabalhador, especialmente diante do crescente número de profissionais da educação acometidos por doenças relacionadas às condições laborais.

Nesse viés, reitera-se a importância de estudar a temática da saúde interligada ao exercício da docência, analisar como os profissionais são representados nesses estudos e quais significados são produzidos nos cotidianos escolares/institucionais, como uma forma de contribuir com a produção da qualidade de vida, com melhorias nas condições de trabalho dos professores e, por conseguinte, com o desenvolvimento da

saúde coletiva. As pesquisas sobre políticas de saúde do trabalhador docente ainda são muito escassas no Brasil e, grande parte, tem foco na doença e não na produção de saúde (Barros; Louzada, 2007).

Para compreender de modo mais amplo essa temática, é necessário retomar o próprio conceito de saúde, que se modifica ao longo da história e adquire diferentes sentidos conforme as conjunturas sociais e culturais. A compreensão de saúde tem alto grau de subjetividade e determinação histórica à medida que indivíduos e sociedades consideram ter mais ou menos saúde, dependendo do momento, do referencial e dos valores que atribuem a uma situação. De acordo com essa interpretação, o campo da saúde abrange os aspectos biológicos, o meio ambiente, o estilo de vida e a organização da assistência à saúde (Scliar, 2007).

A saúde pode ser entendida como um fenômeno complexo ou meramente como ausência de doença que sofre influência do contexto, da conjuntura, da política cultural e econômica. Em sua definição ampliada, a saúde tem como fatores indispensáveis e determinantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. Dessa forma, a saúde passa a ser reconhecida como direito de todos e dever do Estado, sendo assegurada por meio de políticas sociais e econômicas que visem à redução dos riscos de doenças e outros agravos, bem como ao acesso universal e igualitário às ações e serviços voltados à sua promoção, proteção e recuperação (Brasil, 1988).

O professor é um trabalhador cujas condições de saúde e qualidade de vida frequentemente são comprometidas devido a inúmeros fatores de risco. Por isso, é fundamental que participe da construção de novos referenciais, que promovam uma compreensão ampliada de saúde, concebida como um fenômeno integral, integrador e capaz de potencializar uma vida com mais bem-estar.

Nesse contexto, a saúde do trabalhador da educação pode ser entendida também como a vigilância e o manejo dos riscos à saúde do profissional decorrentes do processo de trabalho, neles incluídos os riscos psicossociais, químicos, biológicos e físicos, condições ergonômicas adversas e alergias, além de uma complexa rede de acidentes e insegurança. Esses fatores de risco psicossociais podem desenvolver estresse, entendido como uma reação complexa com componentes físicos, mentais e psicológicos resultantes da exposição a situações que excedem os recursos de enfrentamento da pessoa.

Com a Pandemia da Covid-19, o exercício da docência passou a exigir novas adaptações, como a adequação das aulas ao formato remoto, a utilização constante das tecnologias digitais e a conciliação do trabalho com o ambiente doméstico. Essa sobrecarga resultou na redução das horas de descanso, de sono e de lazer dos professores, uma vez que as demandas profissionais se intensificaram progressivamente (Vieira, 2021).

Essa é uma realidade vivenciada, nos últimos anos, pelos docentes, que se sentem cada vez mais vulneráveis e fragilizados diante de inúmeros desafios e da desvalorização promovida pelo sistema político atual. Nesse âmbito, torna-se necessária a construção de políticas educacionais voltadas ao reconhecimento e à valorização desses profissionais, por meio de ações concretas, participativas, democráticas e capazes de transformar a realidade em que estão inseridos (Lazaroto, 2024).

É importante destacar que, recentemente, a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação reconheceu o conceito de saúde integral, compreendendo o trabalhador como um ser biopsicossocial, com demandas em diferentes áreas da vida, incluindo o trabalho (Brasil, 2023). Essa política contextualiza-se como um instrumento de promoção da saúde do professor, ao mesmo tempo em que estimula a reflexão sobre o exercício da docência diante dos inúmeros desafios, incertezas e das mudanças ocorridas no cenário educacional nos últimos anos.

Entender o que tem levado o docente ao adoecimento é essencial para estimular ações de prevenção e promoção de saúde a esse trabalhador, contribuindo para com a melhora da qualidade de vida e bem-estar. A saúde física e a saúde mental são componentes que promovem a capacidade do indivíduo de viver, trabalhar, gerir a própria vida, manter-se funcional e ter qualidade de vida para superar obstáculos e desafios do dia a dia, relacionar-se bem consigo e com os outros.

Da mesma maneira, compreender os fatores que contribuem para o adoecimento dos docentes é primordial para subsidiar ações de prevenção e promoção da saúde a esses trabalhadores, possibilitando a criação de estratégias que melhorem as condições de trabalho, a qualidade de vida e o bem-estar desses profissionais. A saúde física e a saúde mental são dimensões interdependentes que sustentam a capacidade do indivíduo de viver com plenitude, exercer suas atividades, gerir a própria vida e manter-se funcional. Quando equilibradas, contribuem para a superação dos obstáculos e

desafios cotidianos e para o desenvolvimento de relações saudáveis consigo mesmo e com os outros (Lazaroto, 2024).

Políticas de Saúde: Diretrizes Nacionais e a promoção da saúde do trabalhador da educação

Este presente estudo busca discutir as políticas públicas de saúde e sua interface com a educação, com ênfase na promoção da saúde docente, considerando o cenário atual marcado por diversas situações de vulnerabilidade vivenciadas durante e após a Pandemia da Covid-19. Nesse panorama, o objetivo é contextualizar as políticas voltadas à saúde do trabalhador da educação, destacando sua importância para o bem-estar e a valorização desses profissionais.

Em termo de construção das políticas públicas, a saúde do trabalhador da educação, em específico do professor, até então, salienta uma fragilidade ou incipiência, o que pode ser encarado como uma falha (ou omissão) por parte dos órgãos responsáveis pela criação e implantação de propostas pedagógicas. Por outro lado, as políticas de saúde são transversais e deveriam incluir os docentes no grupo considerado vulnerável, principalmente após as mudanças impostas pela Pandemia da Covid-19.

Essa fragilidade política reflete-se diretamente nas condições de trabalho dos profissionais da educação. Embora desempenhem funções imprescindíveis para o desenvolvimento social, esses trabalhadores enfrentam riscos ocupacionais significativos, como estresse, sobrecarga de trabalho, adoecimento vocal, doenças mentais e físicas, além de violências simbólicas e institucionais.

A Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora no Sistema Único de Saúde (SUS), instituída em 2012, alinha-se com o conjunto de políticas de saúde no âmbito do SUS, levando em conta a transversalidade das ações de saúde do trabalhador e o trabalho como um dos determinantes do processo saúde-doença (Brasil, 2012). Ainda nessa esfera, essa política contempla todos os trabalhadores, priorizando, entretanto, pessoas e grupos em situação de maior vulnerabilidade, como aqueles inseridos em atividades ou em relações informais e precárias de trabalho, em atividades de maior risco para a saúde, submetidos a formas nocivas de discriminação, ou ao trabalho infantil, na perspectiva de superar desigualdades sociais e de saúde e de buscar a equidade na atenção.

Para tanto, destaca-se a importância de identificar as pessoas e os grupos vulneráveis, definidos a partir da análise da situação de saúde local e regional e da

discussão com a comunidade, trabalhadores e outros atores sociais interessados na saúde dos trabalhadores, atentando para as especificidades e singularidades culturais e sociais desses grupos (Brasil, 2012). Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.º 13.005/2014) apresenta estratégias que abordam a promoção da saúde dos profissionais da educação, contemplando metas relacionadas à melhoria das condições de trabalho e ao apoio à saúde física, mental e emocional desses profissionais (Brasil, 2014a).

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996 (Artigos 61 a 67), dedica-se aos profissionais da educação, tratando de sua formação, valorização, ingresso e condições de atuação (Brasil, 1996). O Artigo 67 assegura aos docentes do magistério público, entre outros: período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; e condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Frente à urgência de repensar o processo de atenção e cuidado aos docentes, especialmente levando em conta o impacto pandêmico, em 2023, com a Lei n.º 14.681/2023, foi instituída a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Essa Política pondera sobre a necessidade de desenvolver ações direcionadas para a atenção à saúde integral e à prevenção ao adoecimento, além de estimular práticas que promovam o bem-estar no trabalho de maneira sustentável, humanizada e duradoura (Brasil, 2023).

Nessa linha, é relevante abordar os conceitos estabelecidos na Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. Nessa política, a qualidade de vida no trabalho é concebida como um conjunto de normas, diretrizes e práticas que articulam condições, organização, processos laborais, práticas de gestão e relações socioprofissionais, com o objetivo de alinhar as demandas e o bem-estar dos servidores à missão institucional (Brasil, 2023).

Nesse ínterim, o bem-estar no trabalho é definido como a percepção de emoções positivas e o sentimento de satisfação do trabalhador com relação à organização e às condições de trabalho, às práticas de gestão, ao envolvimento afetivo com o desenvolvimento de suas tarefas e às possibilidades de reconhecimento simbólico. Por fim, o conceito de saúde integral associa-se à visão integrada do trabalhador como um ser biopsicossocial, com necessidades nas diversas áreas da vida, incluída a do trabalho (Brasil, 2023).

A saúde do trabalhador da educação também ganha visibilidade com a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) (Brasil, 2014b), política transversal que assinala caminhos para viabilizar a qualidade de vida e reduzir os riscos associados aos determinantes e condicionantes do trabalho. Dessa forma, essa política reforça a necessidade de ações integradas que considerem tanto o bem-estar físico quanto mental dos profissionais da educação, contribuindo para ambientes escolares mais saudáveis e produtivos.

Como já destacado anteriormente, a saúde é um conceito em construção, em movimento, que depende de valores sociais, culturais, subjetivos e históricos. Pode-se relacionar à busca de um equilíbrio que permite viver com qualidade, de relações solidárias, estilos de vida e comportamentos, assim como relações cidadãos com o Estado e a sociedade como um todo, construindo saúde em seu sentido mais amplo, na luta contra as desigualdades e na construção de cidadania e da constituição de sujeitos que sofrem, adoecem, necessitam de cuidados, lutam por seus direitos para o exercício de um trabalho com condições adequadas.

A promoção da saúde é definida como “um conjunto de práticas pedagógicas de caráter participativo e emancipatório, perpassando vários campos de atuação”, com a finalidade de sensibilizar, conscientizar e mobilizar pessoas para o enfrentamento de situações individuais e coletivas que interferem na qualidade de vida (Nogueira et al., 2022). Ao longo do tempo, a promoção da saúde tem sido discutida com o objetivo de compreender maneiras de as pessoas viverem em melhores condições, considerando não apenas a saúde física e mental, mas também determinantes sociais como trabalho, habitação, lazer, família e relações interpessoais (Antonini et al., 2022).

A promoção da saúde desenvolve-se em diversos cenários, como na saúde do trabalhador e no ambiente escolar. Foi definida na Carta de Ottawa como “o processo que busca permitir que as pessoas aumentem o controle e a melhoria da saúde” (OMS, 1986, p. 1). Nesse tocante, existem dois discursos: um relacionado ao modelo biológico, com enfoque na doença e mudanças de estilos de vida, e outro que procura reforçar a perspectiva emancipatória, estimular o empoderamento individual e coletivo que busca a autonomia das pessoas para transformar a realidade.

No século 21, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), o local de trabalho foi estabelecido como um dos cenários prioritários para a promoção da saúde, por influenciar o bem-estar físico, mental, econômico e social. Na área escolar, tem sido avultado um crescimento de agravos à saúde do professor, associados às condições e

características do seu trabalho e às diversas mudanças ocorridas nos últimos anos. O trabalho e suas relações com a saúde são orientados a partir de aspectos socioculturais, econômicos e produtivos, consoante a sociedade em que se vive.

A profissão docente vem sendo marcada por desafios significativos, reflexos das constantes transformações relacionadas ao mundo do trabalho. As condições decorrentes desse panorama e as múltiplas exigências feitas ao papel do professor têm sido associadas aos problemas de saúde física e mental apresentados por esses trabalhadores. Dessa forma, o conceito de promoção da saúde revela-se como uma ferramenta essencial para a construção de práticas transformadoras que facultam a reflexão e o cuidado com a saúde do professor. A PNPS salienta a pertinência dos condicionantes e determinantes sociais da saúde no processo saúde-doença e tem como pressupostos a intersetorialidade e a criação de redes de corresponsabilidade que buscam a melhoria da qualidade de vida (Brasil, 2014b).

A PNPS traz o conceito ampliado de saúde e o referencial teórico da promoção da saúde como um conjunto de estratégias e modos de produzir saúde, no âmbito individual e coletivo, caracterizando-se pela articulação e cooperação intra e intersetorial, pela formação da Rede de Atenção à Saúde (RAS), procurando interligar suas ações com as demais redes de proteção social, com ampla participação e controle social. Entre os desafios para a PNPS, destaca-se a necessidade de avançar na ação intersetorial, associando ações destinadas a públicos específicos, como a promoção da saúde no ambiente do trabalho docente, avançando em projetos destinados à melhoria da saúde docente e identificando situações de vulnerabilidade que possam estar relacionadas ao enfrentamento dos determinantes e condicionantes que influenciam a saúde deste grupo (Brasil, 2014b).

A PNPS tenciona promover a equidade, a melhoria das condições e maneiras de viver, aumentando a potencialidade da saúde individual e da saúde coletiva, reduzindo vulnerabilidades e riscos à saúde decorrentes dos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais. Em consonância à Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação, a PNPS alicerça-se no desenvolvimento da saúde integral, no desenvolvimento pessoal e profissional, nas práticas de gestão, nas ações de qualidade de vida no trabalho e na promoção de vivências de bem-estar (Brasil, 2014b).

A escola é um ambiente de trabalho docente, sociabilização, produção de conhecimentos e instrumento de transformação social, contudo, também, é um lugar que

desencadeia descontentamento, mal-estar, sofrimento psíquico e adoecimento nos corpos dos professores, desde o cotidiano escolar às contradições que permeiam a questão social e suas expressões (Silva, 2021). No entanto, faz-se necessário o conhecimento de políticas públicas que debatem sobre as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, a fim de que diminuam os riscos de adoecimento emocional, físico e mental. É preciso buscar por integração entre saúde e educação para o desenvolvimento de um sistema educacional que contemple formação, qualificação e bem-estar do docente.

Conclusão

Diante das situações que representam a real condição dos professores, torna-se imprescindível a conscientização desses profissionais sobre a importância de lutar para transformar esse cenário. É fundamental que busquem soluções para seus problemas, tendo como prioridades a dignidade e a valorização profissional.

As políticas de saúde, educação e promoção da saúde docente são fundamentais para garantir o bem-estar e o desempenho dos professores. A implementação de políticas eficazes pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a redução do estresse e a promoção da saúde mental e física. Além disso, é primordial que as políticas sejam desenvolvidas e implementadas de forma participativa, envolvendo os profissionais da educação. A consolidação eficaz dessas políticas pode melhorar a qualidade da educação e promover a saúde integral dos indivíduos, somente assim poderemos construir um ambiente educacional saudável e propício ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

Por fim, o estudo contribuiu para evidenciar políticas públicas que amparam a saúde dos profissionais da educação. É preciso planejar ações para melhorar a qualidade de vida e viabilização de saúde desses profissionais. Por isso, investir em programas de educação para a saúde dos profissionais da educação é garantir um ambiente escolar saudável, que promova o bem-estar e a saúde do docente mesmo diante de várias situações desafiadoras e de fragilidade.

Referências

ANTONINI, Fabiano Oliveira *et al.* Práticas de promoção da saúde no trabalho do professor. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 35, p. eAPE02761, 2022. DOI: 10.37689/acta-ape/2022AO02761.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; LOUZADA, Ana Paula. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 13-34, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023. Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 19 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Portaria nº 1.823, de 23 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-51, 24 ago. 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt1823_23_08_2012.html. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Portaria nº 2.446, de 11 de novembro de 2014. Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 220, p. 68, 13 nov. 2014b.

COELHO, Elenise Abreu. **Características do teletrabalho e síndrome de burnout em professores da educação básica durante a pandemia da Covid-19**. 2022 108 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

LAZAROTO, Neusa Vicente. **Saúde Docente, Vulnerabilidade e Pandemia da Covid-19**: Um estudo com base na Metapesquisa. 2024. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2024.

NOGUEIRA, Denise Lima *et al.* Educação em Saúde e na Saúde: Conceitos, pressupostos e abordagens teóricas. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v. 21, n. 2, p. 101-109, 2022. DOI: 10.36925/sanare.v21i2.1669.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Carta de Ottawa**. Primeira Conferência Internacional sobre promoção da saúde. 1986. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

SCLIAR, Moacyr. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SILVA, Sheila Maria Goncalves Da. **Adoecimento dos professores em atividade laboral da rede pública municipal de ensino de Quixadá-Ceará**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2021.

VIEIRA, Camila Penha Duré. **Saúde mental de professores de Educação Infantil frente à pandemia Covid-19: um estudo em Uma Escola Municipal de Campo Grande/MS**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2021.

O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Ana Carolina Casulo da Silva⁵⁹
Moana Meinhardt⁶⁰

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

O estudo tem como objetivo compreender como o uso do livro didático na Educação Infantil impacta a prática docente e contribui para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em especial o brincar. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo revisão sistemática de conteúdo em dissertações e teses defendidas entre os anos de 2009 e 2024, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados indicam que o livro didático, quando usado de forma prescritiva e desvinculada da ludicidade, tende a limitar a autonomia docente e a comprometer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Por outro lado, quando o uso do livro didático é ressignificado de modo crítico e intencional, pode se tornar instrumento de ampliação das experiências educativas. O estudo dialoga com o conceito de direito educativo e reafirma a importância da mediação docente para o desenvolvimento de práticas voltadas à efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

Palavras-chave: Livro didático. Educação Infantil. Brincar. Direito educativo. Direitos de aprendizagem.

EL USO DE LIBROS DE TEXTO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: IMPACTOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EN LOS DERECHOS DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO

Resumen

El estudio tiene como objetivo comprender cómo el uso del libro de texto en la Educación Infantil impacta la práctica docente y contribuye a la efectivación de los derechos de aprendizaje y desarrollo de los niños, en especial el juego. Para ello, se realizó una investigación con enfoque cualitativo, del tipo revisión sistemática de contenido, en disertaciones y tesis defendidas entre los años 2009 y 2024, disponibles en el Banco de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) y en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD). Los resultados indican que el libro de texto, cuando se utiliza de manera prescritiva y desvinculada de la ludicidad, tiende a limitar la autonomía docente y a comprometer los derechos de aprendizaje y desarrollo establecidos en la Base Nacional Común Curricular (BNCC): convivir, jugar, participar, explorar, expresarse y

⁵⁹ Pedagoga. Professora no Fundamental I. casuloanacarolina@gmail.com

⁶⁰ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. E-mail. moana.meinhardt@unilasalle.edu.br

conocerse. Por otro lado, cuando el uso del libro de texto se resignifica de modo crítico e intencional, puede convertirse en un instrumento para ampliar las experiencias educativas. El estudio dialoga con el concepto de derecho educativo y reafirma la importancia de la mediación docente para el desarrollo de prácticas orientadas a la efectivación de los derechos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Infantil.

Palabras clave: Libro de texto. Educación Infantil. Juego. Derecho educativo. Derechos de aprendizaje.

1 Introdução

A presente investigação parte da constatação de que o livro didático, tradicionalmente associado ao Ensino Fundamental, vem sendo gradativamente introduzido na Educação Infantil. A implementação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2019, na Educação Infantil vem provocando debates sobre suas implicações na prática pedagógica e docente e neste estudo problematizamos, ainda, seu impacto na efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em especial no brincar.

A análise da presença do livro didático nesta etapa da educação básica, torna-se especialmente relevante à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que reconhecem a criança como sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura. A BNCC (2017) define seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos constituem a base do que se entende, neste trabalho, como expressão concreta do direito educativo, isto é, o direito da criança a aprender em condições que respeitem sua singularidade, sua diversidade e seu modo próprio de ser e estar no mundo.

O direito educativo, nesse sentido, ultrapassa a mera oferta de acesso à educação formal, configurando-se como o direito a uma experiência educativa que promova a emancipação, a criticidade e a inclusão. Compreende-se, portanto, que garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento é efetivar o direito educativo em sua dimensão ética, política e pedagógica. A prática docente que reconhece e valoriza o brincar, a escuta, a imaginação e a interação como formas legítimas de aprendizagem é aquela que materializa esse direito, transformando o cotidiano escolar em um espaço de produção de saberes, de reconhecimento da diversidade e de respeito à infância. Assim, a introdução do livro didático na Educação Infantil deve ser analisada nesta perspectiva.

Pereira (2023), Assis (2020) e Cunha (2022) evidenciam que o livro didático, dependendo de seu uso, pode tanto empobrecer quanto potencializar as práticas pedagógicas. Assim, compreender o modo como as professoras o utilizam é essencial para avaliar se ele tem contribuído para a efetivação dos direitos de aprendizagem e o brincar.

Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral compreender como o uso do livro didático na Educação Infantil impacta a prática docente e contribui para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em especial o brincar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como uma revisão sistemática de conteúdo, com foco em teses e dissertações defendidas entre 2009 e 2024, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). As buscas foram realizadas utilizando os descritores “livro didático na Educação Infantil”, “livro didático e o brincar na Educação Infantil”, “livro didático com crianças de 5 anos” e “prática docente e o livro didático na Educação Infantil”. A escolha desses descritores fundamenta-se no entendimento de que o direito de brincar, previsto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), é eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil e constitui expressão concreta dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Assim, optou-se por privilegiar o brincar como foco de análise, considerando sua relevância, por representar uma das formas mais potentes de expressão, criação e aprendizagem na infância.

Foram identificadas dissertações e teses que abordam a relação entre livro didático, práticas docentes e o brincar com crianças de cinco anos. Excluíram-se estudos que tratavam apenas da formação de professores, de aspectos editoriais ou de contextos distintos da Educação Infantil.

Após a leitura dos resumos, foram selecionadas as produções que apresentavam relação direta com o tema e o recorte etário proposto. A análise dos trabalhos foi realizada por meio do método de análise de conteúdo (Bardin, 2011), com base no objetivo geral do presente estudo.

Desenvolvimento

Dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados na BNCC está o direito de brincar, que junto com a interação constitui também um dos eixos estruturantes da Educação Infantil. O brincar é compreendido como uma linguagem própria da infância e um caminho privilegiado para a aprendizagem para Kishimoto (2011) e Brougère (1998). Na perspectiva de Vygotsky (1998), o brincar possibilita o desenvolvimento de funções mentais superiores, como a imaginação e a autorregulação, essenciais para a formação de sujeitos autônomos e criadores. Desse modo, o brincar pode ser compreendido também como uma expressão do direito educativo, pois brincando a criança aprende a se relacionar com o outro, a tomar decisões, a criar e a significar o mundo.

Conforme Kishimoto (2011), o brincar constitui um modo singular da criança compreender o mundo, experimentar papéis sociais e elaborar sentidos sobre suas vivências. De modo semelhante, Brougère (1998) afirma que o jogo é uma construção cultural e social que permite à criança transformar a realidade e atribuir novos significados à experiência. Assim, investigar o uso do livro didático a partir da relação com o brincar possibilita compreender como o material pode favorecer ou restringir experiências lúdicas e criativas, que são essenciais à efetivação dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento previstos na BNCC.

A adoção de livros didáticos na Educação Infantil, exige reflexão atenta por parte dos diversos agentes que compõem o campo educacional, como educadores, gestores, escolas, secretarias municipais, pesquisadores, entre outros (Brandão; Rosa, 2010). Isso se deve à ausência de consenso quanto à necessidade e à pertinência do uso de livros didáticos com crianças menores de seis anos, bem como sobre o lugar que este recurso deve ocupar no currículo destinado à infância (Brandão; Silva, 2017).

Ainda sobre a implementação desse material na educação infantil, Maletta e Moura (2024) explicitam que:

O livro didático é um recurso que direciona os professores em sua prática. Nesse sentido, uma das grandes problematizações em relação ao uso do livro didático na educação infantil está relacionada à necessidade de proporcionar à criança desse segmento vivências que sejam propícias ao seu desenvolvimento integral, ou seja, saberes realmente importantes para serem trabalhados nessa etapa e que podem ser desprezados devido ao uso do livro didático. (2024, p. 4).

No Brasil, durante muito tempo, a distribuição e o uso de livros didáticos foram restritos ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Mais recentemente, é possível

observar que os livros didáticos passaram a ocupar espaço também na Educação Infantil, sendo cada vez mais incorporados por sistemas apostilados de escolas privadas e, inclusive, por algumas redes públicas de ensino (Brandão; Silva, 2017). Essa prática ganhou caráter oficial a partir de 2020, quando o Ministério da Educação (MEC) decidiu incluir a etapa da Educação Infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2022, voltado às redes públicas. O programa tem como objetivo fornecer obras didáticas e pedagógicas para crianças e educadores da Educação Infantil, com um viés preparatório para a alfabetização baseada em evidências. Na perspectiva apresentada, as autoras Barbosa, Gobbato e Boito (2018) analisam:

O livro didático se constitui como um produto cultural que orienta a aprendizagem de certos conhecimentos. Dessa forma, o professor e as crianças têm pouco a decidir nesse processo, na medida em que os conteúdos já vêm delimitados, os objetivos e a maneira como se deve conduzir o ensino já estão desenhados (Barbosa; Gobbato; Boito, 2018, p. 3).

Embora o uso do livro didático, na prática esteja suscitando o debate, o levantamento das dissertações e teses que abordam o uso do livro didático na Educação Infantil, publicadas entre 2009 e 2024, e sua análise, permitem identificar tendências e lacunas significativas no campo da pesquisa sobre este tema. Dos quinze trabalhos encontrados, foram selecionados dez por apresentarem relação direta com a temática do presente estudo e com o recorte etário de crianças de 5 anos.

Quadro 1 – Pesquisas descartadas

Pesquisa	Autor/Ano	Foco
Dissertação: A cultura no discurso dos livros didáticos: uma análise a partir do letramento crítico	Benetti (2021)	Representações culturais nos livros voltados ao Ensino Fundamental,
Dissertação: Análise do PNLD e sua inserção nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – UEFS	Salgado (2021)	Estuda o PNLD no contexto dos Anos Iniciais, sem abordar a Educação Infantil nem o brincar
Dissertação: Às práticas pedagógicas na Educação Infantil: os desafios de uma proposta centrada no desenvolvimento integral da criança – UFMS	Silva (2013)	Trata da formação docente e do desenvolvimento integral, mas não aborda o uso do livro didático nem sua relação com o brincar
Dissertação: A inserção do livro didático nas práticas escolares: reflexões a partir da análise de livros e da atuação docente – UFRN	Souza (2012)	Foco nos processos de alfabetização nos Anos Iniciais, sem articulação com o brincar ou crianças de 5 anos

Dissertação: Formação continuada de professores da Educação Infantil: entre políticas públicas e práticas formativas – UFMA	Oliveira (2017)	Foco na análise de políticas de formação continuada, sem tratar do uso de livros didáticos nem da articulação com o brincar

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

De modo geral, os dez estudos selecionados e analisados convergem ao apontar que a presença do livro didático na Educação Infantil suscita tensões entre o planejamento pedagógico e os princípios orientadores dessa etapa da Educação Básica. Tais tensões se evidenciam principalmente quando o material didático passa a ocupar o lugar de eixo organizador da rotina escolar, em detrimento da brincadeira e da interação. Essa situação vai de encontro ao que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconizam a garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – como fundamentos das práticas pedagógicas.

Quadro 2 – Estudos selecionados

Pesquisa	Autor/ano	Foco
Dissertação: Livro didático: ‘novo’ artefato na Educação Infantil	Koop (2023)	Investiga como o livro didático interfere na autonomia docente na EI; entrevistas com 8 professoras.
Dissertação: Discursos sobre alfabetização na Educação Infantil: livro didático PNLD 2022	Pereira (2023)	Análise documental de livros do PNLD/2022; identifica antecipação da alfabetização em detrimento do brincar.
Dissertação: O livro didático como recurso formador docente na Educação Infantil	Assis (2020)	Entrevistas com 6 professoras; mostra o livro como orientador do planejamento, com impacto negativo no brincar.
Dissertação: Sistemas de apostilamento na Educação Infantil: a padronização da formação adaptativa	Cunha (2022)	Análise de sistemas apostilados; limitações à autonomia docente e ao brincar na rede privada.
Dissertação: A adoção do livro didático na Educação Infantil: o caso da cidade de Birigui – SP	Freitas (2023)	Entrevistas com docentes e gestores; padronização do ensino sem diálogo com as especificidades da infância.
Dissertação: Análise de livros didáticos do PNLD/2019 para a Educação Infantil: imagens e gêneros	Oliveira (2020)	Análise documental dos livros do PNLD/2019; pouca valorização do protagonismo e da intencionalidade docente.
Dissertação: Brincar de ler e escrever na Educação Infantil: o uso de livros didáticos como asas ou gaiolas?	Arruda (2023)	Entrevistas com 5 professoras; crítica ao engessamento da prática pelo uso dos livros.

Dissertação: Entreatos de brincar, ler e escrever: um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos	Coelho (2023)	Observação e entrevistas; propõe integração entre brincar e letramento respeitando o protagonismo infantil.
Dissertação: Livro didático na Educação Infantil: sistematização de saberes e aprendizagens ou engessamento da prática docente?	Figueiredo (2024)	Questionários e entrevistas com professoras; o livro é visto como apoio, mas também como limitador da ludicidade.
Dissertação: Classificação na Educação Infantil: o que propõem os livros e como é abordada por professores	Cruz (2013)	Análise de livros e entrevistas com professoras; mostra como os livros dificultam práticas investigativas e lúdicas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Esses direitos, conforme a BNCC (2017), representam o compromisso ético e político da Educação Infantil com a formação integral da criança, assegurando que todas tenham acesso a experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento das dimensões cognitivas, emocionais, corporais e sociais. Essa concepção aproxima-se do que Freire (1996) denomina de educação libertadora, na qual o conhecimento se constrói por meio do diálogo, da escuta e da problematização da realidade. Assim, o direito educativo se concretiza quando as práticas pedagógicas promovem autonomia, criticidade e participação, e não quando impõem modelos rígidos e descontextualizados.

A dissertação de Koop (2023), intitulada *Livro didático: “novo” artefato na Educação Infantil*, mostra que o livro pode atuar como instrumento de controle da prática pedagógica, restringindo a autonomia e a sensibilidade das professoras às necessidades do grupo. As entrevistas com docentes da rede pública de Curitiba evidenciam que, em muitos casos, o material define o ritmo e o conteúdo das atividades, reduzindo o espaço da escuta e da criação. Foucault (1979) contribui para compreender esse fenômeno ao discutir o conceito de dispositivo, que organiza práticas e saberes de modo a produzir condutas normalizadas. O livro didático, nesse sentido, pode funcionar como um dispositivo pedagógico de regulação, limitando o exercício da liberdade e da criatividade na ação docente, e consequentemente comprometendo o direito educativo, que pressupõe práticas emancipatórias e respeitosas à diversidade dos sujeitos.

De maneira semelhante, Pereira (2023), ao analisar as obras do PNLD/2022, observa que os discursos de alfabetização antecipada predominam nos livros destinados à Educação Infantil, favorecendo práticas que priorizam a escolarização formal em detrimento da ludicidade. Essa antecipação rompe com o direito de brincar e explorar, substituindo experiências investigativas e imaginativas por atividades repetitivas.

Kishimoto (2011) afirma que o brincar é uma forma legítima de aprendizagem e que sua ausência empobrece o processo educativo. Ao negar o direito de brincar, nega-se também o direito de aprender de modo significativo, ativo e prazeroso, comprometendo o desenvolvimento integral da criança e a concretização do direito educativo.

A pesquisa de Assis (2020), desenvolvida na Universidade La Salle, reforça essa crítica ao mostrar que o livro didático tem se tornado o principal norteador do planejamento docente. Ao investigar professoras da rede pública de Betim/MG, a autora evidencia que o material é frequentemente utilizado como manual de conduta pedagógica, o que enfraquece a autonomia profissional e reduz o espaço da criatividade e da escuta das crianças. Para Freire (1996), a autonomia docente é condição essencial de uma prática educativa crítica e emancipadora, pois o professor não é mero executor de conteúdos, mas sujeito que reflete, cria e transforma a realidade. Quando o docente se submete a um material prescritivo, abdica de sua autoria e do compromisso ético com o direito educativo das crianças.

Na dissertação de Cunha (2022), intitulada *Sistemas de apostilamento na Educação Infantil: a padronização da formação adaptativa*, os resultados indicam que o uso de apostilas nas redes privadas reforça práticas de homogeneização curricular e desvalorização do brincar. O foco no cumprimento de metas e conteúdos fragmentados enfraquece os direitos de explorar e conhecer-se, já que as crianças são conduzidas a reproduzir tarefas sem tempo para investigar ou refletir sobre o que fazem. Brougère (1998) afirma que o brincar é um espaço simbólico de elaboração da cultura e da subjetividade infantil; logo, a ausência dessa dimensão impossibilita a construção de aprendizagens autênticas e emancipatórias. O direito educativo, nesse contexto, exige práticas abertas à diversidade e à experiência, nas quais a aprendizagem se dá pela ação, pela curiosidade e pela interação com o mundo.

Por outro lado, alguns estudos indicam possibilidades de ressignificação do livro didático. Coelho (2023), ao analisar a relação entre o brincar e o letramento em turmas de 5 anos na rede pública de Salvador, identifica que é possível integrar o livro às experiências pedagógicas, desde que se preserve o protagonismo infantil. A autora demonstra que, quando o docente utiliza o material como ponto de partida, e não como roteiro inflexível, o livro pode favorecer situações de leitura, escrita e imaginação coerentes com os direitos de explorar e expressar-se. Vygotsky (1998) ajuda a compreender essa dinâmica ao afirmar que o aprendizado acontece na interação social, mediado pelo outro e pela cultura. Assim, quando o professor usa o livro de modo

dialógico e criativo, transforma-o em um instrumento de mediação pedagógica capaz de potencializar o desenvolvimento infantil, respeitando o direito educativo e os direitos de aprendizagem.

Arruda (2023) também propõe essa reflexão ao investigar o uso do livro como “asas ou gaiolas” nas práticas docentes. A metáfora evidencia que o material pode tanto ampliar quanto limitar as possibilidades de ensino, dependendo da postura pedagógica da professora. O estudo reafirma que a intencionalidade docente é o fator decisivo para transformar o livro em recurso formativo, que respeite os direitos de aprendizagem sem comprometer a ludicidade. Uma prática crítica e emancipadora, conforme Freire (1996), é aquela que reconhece a educação como ato político e libertador, em que ensinar significa criar possibilidades para que o educando produza e compartilhe sentidos sobre o mundo.

De modo convergente, Figueiredo (2024) aponta que, embora o livro didático possa auxiliar no planejamento, ele impõe limites às práticas lúdicas e investigativas quando utilizado de forma prescritiva. Ao entrevistar 51 professoras da rede pública de Montes Claros/MG, a autora ressalta que o desafio está em equilibrar a necessidade de sistematização com o respeito ao tempo da infância. Esse equilíbrio é essencial para concretizar o direito educativo, pois pressupõe uma prática pedagógica que articule o ensino à ludicidade, a organização ao diálogo e a sistematização à liberdade criadora.

Por fim, Cruz (2013) e Oliveira (2020) reforçam a importância de considerar a criança como protagonista do processo educativo. Ambas as pesquisas mostram que as propostas apresentadas nos livros didáticos frequentemente desconsideram o caráter investigativo e interativo do aprendizado infantil, reduzindo as experiências de descoberta e criação. Vygotsky (1998) e Kishimoto (2011) reforçam que a aprendizagem infantil é essencialmente social e mediada, construída no encontro com o outro, nas trocas e no brincar. Assim, respeitar o direito educativo é reconhecer que cada criança aprende de forma singular, e que o papel do professor é garantir contextos inclusivos, nos quais todas possam conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se em plenitude.

A leitura desses estudos evidencia uma lacuna importante: ainda são escassas as pesquisas que ouvem as professoras sobre como articulam o livro didático aos princípios da BNCC e da DCNEI. A maior parte das análises se concentra no conteúdo das obras, sem considerar as práticas concretas de sala de aula, especialmente em

turmas de 5 anos, nas quais o brincar tende a ser substituído por atividades preparatórias para o Ensino Fundamental.

Assim, o estudo abre espaço para novas pesquisas que se proponham a ouvir os professores da Educação Infantil a fim de analisar suas percepções sobre o uso do livro didático e seus efeitos sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Parte-se do entendimento de que a efetivação desses direitos depende da escuta e da autonomia das professoras, bem como da valorização das experiências lúdicas como forma essencial de aprender. Reconhecer a complexidade dessa articulação entre o uso do material didático e o brincar é fundamental para pensar práticas pedagógicas que expressem o direito educativo em sua dimensão crítica, inclusiva e emancipadora, fortalecendo uma pedagogia da sensibilidade, da interação e da liberdade criadora.

Conclusão

A análise das dissertações e teses sobre o uso do livro didático na Educação Infantil, produzidas entre 2009 e 2024, evidencia que a presença desse material nos contextos de aprendizagem das crianças pequenas ainda suscita tensões significativas entre o que é prescrito pelas políticas educacionais e o que é vivido nas práticas pedagógicas. Embora alguns estudos apontem para a possibilidade de uso crítico e reflexivo do livro didático, a maioria revela que sua adoção tem provocado a padronização das rotinas escolares e a antecipação de conteúdos, resultando em práticas que limitam o brincar, a escuta e a experimentação.

Esses resultados demonstram que o livro didático, quando utilizado sem uma mediação intencional e sensível por parte dos professores, tende a comprometer a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tais direitos constituem o cerne da Educação Infantil e orientam práticas que reconhecem a criança como sujeito ativo, criador e participante de sua própria aprendizagem. Ao reduzir o protagonismo infantil e transformar a brincadeira em atividade secundária, o livro didático pode enfraquecer o sentido formativo dessa etapa da Educação Básica, afastando-a da concepção de direito educativo.

A Educação Infantil, ao assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, torna-se o primeiro espaço de concretização do direito educativo, pois possibilita que a criança se reconheça como protagonista do seu processo de construção

de conhecimento. A mediação docente, nesse contexto, assume papel fundamental: cabe ao professor interpretar criticamente o livro didático e transformá-lo em recurso que amplie, e não limite, as experiências educativas.

A revisão realizada também aponta uma lacuna importante nas pesquisas existentes: a escuta das professoras acerca de como articulam o uso do livro didático com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em especial o brincar. São poucas as investigações que privilegiam o olhar docente e as estratégias que buscam equilibrar as exigências curriculares e institucionais com o respeito ao tempo da infância. O desafio que se impõe é o de fortalecer a autonomia das educadoras e reconhecer seu papel político e ético na efetivação dos direitos das crianças.

Assim, o presente estudo reafirma a necessidade de compreender o livro didático não como um inimigo da Educação Infantil, mas como um artefato cultural que requer interpretação crítica e uso pedagógico consciente. Sua presença nas escolas deve ser mediada por práticas que favoreçam a ludicidade, a curiosidade e o diálogo, garantindo que o material se torne um recurso complementar e não um instrumento de controle ou de homogeneização. Essa postura implica uma concepção de ensino pautada no direito educativo, na qual aprender é um ato de liberdade e educar é um exercício de compromisso com a humanização e a justiça social.

Conclui-se que a construção de uma prática pedagógica coerente com os princípios da BNCC e das DCNEI depende da autonomia docente, da reflexão crítica sobre o uso dos materiais didáticos e da valorização do brincar como linguagem essencial da infância. Quando o professor compreende o livro didático como ponto de partida e não como fim do processo de ensino, abre espaço para a criação, para o diálogo e para o respeito à diversidade. Somente assim será possível assegurar que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças sejam plenamente garantidos, promovendo uma Educação Infantil que realize o direito educativo em sua plenitude, uma educação que respeite a infância, valorize a diferença e forme sujeitos críticos, sensíveis e criadores.

Referências

ARRUDA, Albene Cezar de. **Brincar de ler e escrever na Educação Infantil: o uso de livros didáticos como asas ou gaiolas?** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

ASSIS, Silvania Lúcia Chaves. **O livro didático como recurso formador docente na Educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina; BOITO, Crislaine. **As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 40, n. 2, e31474, abr. 2018. DOI: 10.4025/actascieduc.v40i2.31474.

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

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; DA SILVA, Alexsandro. **O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil**. Educação, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440–449, set./dez. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822017000300440&script=sci_abstract. Acesso em: 20 jun. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

COELHO, Maria Clara Fontes de Mello. **Entreatos de brincar, ler e escrever: um estudo sobre as possíveis interseções entre o ato de brincar e os atos de ler e escrever com crianças de 5 anos**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

CRUZ, Edneri. **Classificação na Educação Infantil: o que propõem os livros e como é abordada por professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CUNHA, Luana Graziela da. **Sistemas de apostilamento na Educação Infantil: a padronização da formação adaptativa**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

FIGUEIREDO, Débora de Souza Fernandes. **Livro didático na Educação Infantil: sistematização de saberes e aprendizagens ou engessamento da prática docente?** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2024.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOOP, Francielly de Lima Oliveira. **Livro didático: “novo” artefato na Educação Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

MALETTA, Ana Paula Braz; MOURA, Taís Aparecida de. **O uso do livro didático na educação infantil: alguns apontamentos**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 31, e15871, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15871>. Acesso em: 25 jul. 2025.

OLIVEIRA, Francielly de Lima. **Análise de livros didáticos do PNLD/2019 para a Educação Infantil: imagens e gêneros.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2020.

PEREIRA, Meire Luzia de Souza. **Discursos sobre alfabetização na Educação Infantil: livro didático PNLD 2022.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

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

ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA EFETIVA

**Ana Paula Inazaki dos Santos
Luci Mary Duso Pacheco**

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

A alfabetização ocupa papel central na educação básica, sendo a base estruturante para o desenvolvimento das demais aprendizagens. Este artigo propõe reflexões sobre o processo de alfabetização no contexto brasileiro, abordando fundamentos teóricos, metodológicos e políticos. Fundamentado em autores como Ferreiro e Teberosky (1999), Moraes (2004) e Soares (2004), compreende-se que alfabetizar vai além da decodificação de letras e sons, envolvendo práticas sociais de leitura e escrita que formam sujeitos críticos e participativos. São destacados documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que reafirmam o direito de todas as crianças aprenderem a ler e escrever com compreensão. Destaca-se o papel do professor alfabetizador como mediador do conhecimento e a importância da formação docente contínua, do planejamento intencional e da adoção de metodologias ativas e inovativas bem como de práticas lúdicas que favorecem aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação. Ludicidade. Metodologias.

LITERACY: CONTRIBUTIONS TO EFFECTIVE PRACTICE.

Abstract

Literacy plays a central role in basic education, serving as the structural foundation for the development of other learning. This article proposes reflections on the literacy process in the Brazilian context, addressing its theoretical, methodological, and political foundations. Based on authors such as Ferreiro and Teberosky (1999), Moraes (2004), and Soares (2004), it is understood that literacy goes beyond the decoding of letters and sounds, involving social practices of reading and writing that form critical and participatory subjects. Documents such as the National Education Plan (PNE), the National Common Curricular Base (BNCC), the National Literacy Policy (PNA), and the National Commitment to a Literate Child are highlighted, reaffirming the right of all children to learn to read and write with comprehension. The role of the literacy teacher as a mediator of knowledge and the importance of continuous teacher training, intentional planning, and the adoption of active methodologies and playful practices that favor meaningful learning are emphasized.

Keywords: Literacy. Reading and writing skills. Education. Playfulness. Methodologies.

Introdução

A alfabetização constitui-se como um dos pilares fundamentais da educação, sendo o ponto de partida para as aprendizagens subsequentes do sujeito que seguirá nas demais etapas da escolarização básica. Refletir sobre esse processo é compreender que alfabetizar vai além de ensinar a decodificar letras e sons: é formar leitores e escritores capazes de interagir criticamente com o mundo.

Ou seja, desenvolvendo de forma conjunta ao processo de alfabetização o letramento, que traz esse aspecto social, evidenciando a importância de ler e escrever para exercer sua função também junto a sociedade. No contexto educacional brasileiro, a alfabetização tem sido pauta constante de debates, políticas públicas e práticas pedagógicas, buscando assegurar o direito de todas as crianças aprenderem a ler e escrever com compreensão.

Nesse cenário, destaca-se o papel do professor alfabetizador como mediador do conhecimento e agente de transformação. O professor deve estar sempre em busca de formação continuada, visando estar cada vez mais imbuído de conhecimentos para desenvolver uma prática assertiva. A análise de teorias, documentos orientadores e práticas inovadoras permite repensar caminhos e fortalecer o compromisso com uma alfabetização de qualidade, que una intencionalidade pedagógica, ludicidade e o desenvolvimento integral da criança. Ao compreender a alfabetização como um processo contínuo e socialmente construído, torna-se necessário refletir sobre as metodologias que efetivamente contribuem para o avanço das aprendizagens e para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Nesse sentido, a prática pedagógica precisa estar alicerçada em fundamentos teóricos sólidos, articulando saberes científicos e experiências escolares, de modo que o professor alfabetizador atue com consciência, sensibilidade e criatividade. Assim, a alfabetização deve ser entendida como um ato de transformação e de inclusão, que reconhece as singularidades dos aprendizes e busca garantir o direito de todos ao acesso pleno à leitura e à escrita, em um ambiente acolhedor, participativo e significativo.

Para tanto, neste artigo, adotou-se a revisão integrativa como metodologia, com o propósito de reunir, analisar e sintetizar abordagens relevantes acerca do tema da alfabetização. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com caráter descritivo e explicativo, cujo objetivo é promover uma reflexão teórica sobre o processo alfabetizador. Conforme destaca Flick (2009), o

processo de pesquisa científica exige o uso de métodos, uma vez que o conhecimento é produzido de forma racional, sistemática e fundamentada, o que confere rigor e validade à investigação.

Desenvolvimento

Atualmente, a temática da alfabetização tem ocupado um lugar de grande relevância nas discussões sobre a educação brasileira. Pensar e repensar o processo de alfabetização é um movimento necessário, pois dele depende a construção das demais aprendizagens que dão sequência a formação escolar. A alfabetização é, portanto, a base estruturante de todo o percurso formativo, o alicerce que sustenta o desenvolvimento para as demais etapas da escolarização básica.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização é compreendida como um processo no qual as crianças desenvolvem a habilidade de decodificar a escrita, ou seja, compreender que a escrita representa os sons da fala e de codificar, representando esses sons por meio da escrita. Em outras palavras conforme o professor e autor José Morais (2004) em seu livro *Educar pela Democracia* salienta que “Alfabetizar é ensinar a ler e escrever num sistema alfabético, é tornar alguém capaz de usar o alfabeto”.

Nesse contexto, Magda Soares (2004) afirma que alfabetizar e letrar são processos que devem caminhar juntos, sendo necessário ensinar o sistema de escrita ao mesmo tempo em que se oferece à criança a vivência de práticas sociais de leitura e escrita.

Discutir alfabetização implica compreender que esse processo vai muito além da simples decodificação de letras e sons. Alfabetizar é proporcionar à criança a oportunidade de compreender o funcionamento da linguagem escrita, de perceber o sentido social da leitura e da escrita, de construir hipóteses, de testar possibilidades e de se ver como sujeito leitor e com a capacidade de escrever. Por isso, a alfabetização não se resume a um momento ou a uma etapa, mas envolve um processo contínuo e necessário que envolve práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas.

A alfabetização representa o ponto de partida para todo o desenvolvimento subsequente do sujeito. Uma criança que aprende a ler e escrever com compreensão amplia seu conhecimento, adquire autonomia e passa a se relacionar com o conhecimento de forma mais crítica e participativa. A criança aprende para aprender.

Por outro lado, quando esse processo não se consolida nos primeiros anos de escolarização, há um impacto direto nas demais etapas do ensino, comprometendo o rendimento escolar e o desenvolvimento global do aluno.

Nesse sentido, alfabetizar é mais do que garantir o acesso ao código escrito: é garantir o direito de aprender, o direito de se comunicar, o direito de participar ativamente da sociedade letrada. O processo alfabetizador, portanto, precisa ser entendido como uma prática social e cultural. A escola é o espaço privilegiado onde essas experiências se materializam, cabendo ao professor o papel essencial de mediador e orientador desse processo. O processo de alfabetização não se inicia apenas no 1º ano do Ensino Fundamental. Ele tem seu início na Educação Infantil, etapa que prepara as crianças para esse momento, desenvolvendo habilidades prévias fundamentais. É nesse período que as crianças começam a reconhecer sons, letras, ritmos e elementos da leitura e escrita.

Quando o aluno chega ao Ensino Fundamental, ele já traz consigo um conjunto de experiências e saberes construídos nas interações com a oralidade, com as brincadeiras e com o convívio social. O papel da escola, portanto, é dar continuidade a esse percurso, respeitando as singularidades de cada criança e garantindo condições para que todas se alfabetizem em um ambiente acolhedor, estimulante e intencionalmente planejado.

A transição entre essas etapas precisa ocorrer de forma harmoniosa, assegurando a continuidade pedagógica e evitando rupturas que possam comprometer o processo. Isso reforça a importância do trabalho coletivo entre os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais, pois conforme Larrosa: “A experiência é tudo aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. ” (2002, p. 26). Bem como a valorização da formação docente como elemento fundamental para o sucesso da alfabetização.

O contexto educacional brasileiro tem avançado na criação de políticas públicas que buscam assegurar uma alfabetização de qualidade. Entre os principais documentos orientadores estão o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e, mais recentemente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em seu decreto o decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.

O atual PNE, por meio de sua Meta 5 e das respectivas estratégias, propõe:

Meta:

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

[...]

5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

[...]

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

[...]

Na mesma perspectiva, a (BNCC) aborda a questão da alfabetização da seguinte forma:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica [...].

Ao encontro da (BNCC) e do (PNE) a Política Nacional de Alfabetização em seu artigo 5º, enfatiza a importância do desenvolvimento de boas práticas para o processo de alfabetização. Destacando a necessidade do estímulo ao à leitura e à escrita, a integração de práticas motoras e expressões artísticas, bem como ao respeito às modalidades especializadas e a valorização dos professores alfabetizadores.

Esses documentos apresentam metas e estratégias que visam fortalecer as práticas pedagógicas, valorizar os professores alfabetizadores, incentivar o uso de metodologias inovadoras e garantir o direito de todas as crianças à alfabetização plena. A alfabetização passou a ser entendida como prioridade nacional, reconhecendo-se que o sucesso desse processo é determinante para a melhoria da qualidade da educação básica.

As metas estabelecidas nesses documentos demonstram a preocupação com o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas, que promovam a aprendizagem significativa e que utilizem recursos tecnológicos, metodológicos e avaliativos coerentes com as necessidades das crianças.

Entre todos os elementos que compõem o processo de alfabetização, o professor é o principal mediador. É ele quem planeja, organiza e conduz as atividades, transformando o espaço da sala de aula em um ambiente de descobertas e aprendizagens

significativas. Ser professor alfabetizador é assumir um compromisso com o desenvolvimento integral das crianças, é compreender que cada aluno aprende de forma única e que as estratégias pedagógicas precisam respeitar essas diferenças.

O planejamento do professor deve ser intencional e embasado nas habilidades propostas pela BNCC, mas também precisa ser sensível às necessidades da turma. Cabe ao professor elaborar situações didáticas que despertem o interesse, a curiosidade e o prazer em aprender. Para isso, é indispensável que o professor esteja em constante formação, atualizando-se sobre novas metodologias, teorias da aprendizagem e práticas inovadoras que possam fortalecer o processo de alfabetização.

A ludicidade é um elemento essencial na alfabetização. Por meio do brincar, a criança experimenta, cria, interage e aprende. As atividades lúdicas favorecem a construção do conhecimento de maneira natural e prazerosa, possibilitando que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Sobre ludicidade LUCKESI, 2014,p18). Coloca que:

Então, ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. [...]. Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro.

Ainda sobre a ludicidade LUCKESI, 2014,p18) salienta que:

A ludicidade deve trazer sensação de bem-estar, alegria e prazer. Assim, para se concretizar, o estado lúdico depende da experiência vivenciada, é possível olhar a ludicidade como fator essencial para a vida.

Na educação de crianças, a ludicidade está ainda muito ligada ao brincar, jogos e brincadeiras, mas que, no entanto, inconscientemente desenvolvem na criança, o estado lúdico, propiciando o desenvolvimento integral a partir do prazer, da satisfação e experiência vivida, tornando o processo de alfabetizar mais dinâmico, fortalecendo o vínculo entre o aluno e o conhecimento.

Nesse sentido, a ludicidade no campo da educação contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, vindo ao encontro da teoria de David Paul Ausubel que através de suas pesquisas destaca que a aprendizagem ocorre de maneira mais efetiva quando o novo conhecimento se conecta com aquilo que o aluno já sabe, armazenados na estrutura cognitiva.

Sobre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel nas palavras de Distler (2015).A aprendizagem pode ter mais significado ao discente dependendo

da relação entre o novo conceito e a sua estrutura cognitiva, permitindo ao indivíduo descobrir significados a partir dos seus conhecimentos prévios, o que é único.

Além disso, as metodologias ativas e inovativas têm se mostrado grandes aliadas no contexto atual. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação, e o uso de recursos tecnológicos contribuem para tornar a aprendizagem mais participativa e envolvente. Nesse sentido, MORAN (p.1) enfatiza que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Tais metodologias colocam o aluno como protagonista do seu processo, estimulando a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Ao adotar práticas inovadoras, o professor amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e enriquece o processo de alfabetização, promovendo experiências que conectam teoria e prática, escola e vida, leitura e mundo.

A formação dos professores alfabetizadores é um ponto crucial para o sucesso da alfabetização. NÓVOA (1992, p. 27) aponta que: “[...] a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores”. É fundamental que os docentes tenham acesso a programas de formação inicial e continuada que contemplem tanto os fundamentos teóricos quanto as práticas pedagógicas que efetivamente contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Os desafios enfrentados pela escola contemporânea exigem que o professor seja reflexivo, pesquisador e comprometido com a aprendizagem dos alunos. É preciso compreender que a alfabetização não é um processo homogêneo e que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem. Assim, o professor precisa estar preparado para diagnosticar dificuldades, propor intervenções e criar um ambiente que favoreça o avanço de todos os alunos.

A escola deve ser um espaço de formação permanente, onde o professor se sinta apoiado, reconhecido e motivado a aprimorar suas práticas. Valorizar o trabalho docente é também valorizar o direito das crianças à alfabetização.

As boas práticas alfabetizadoras são aquelas que promovem resultados significativos na aprendizagem, respeitando o desenvolvimento das crianças e

integrando diferentes linguagens e saberes. Elas se baseiam em propostas contextualizadas, que unem ludicidade, intencionalidade pedagógica e conhecimento científico.

É papel das escolas identificar e compartilhar essas práticas, fortalecendo uma cultura de colaboração entre professores e gestores. O reconhecimento de experiências exitosas inspira outros profissionais e contribui para a melhoria da qualidade do ensino em todo o país.

O compromisso com a alfabetização deve ser coletivo. Envolve políticas públicas, formações, acompanhamento pedagógico, participação da família e, sobretudo, a dedicação dos professores que, diariamente, se empenham em garantir que cada criança tenha a oportunidade de aprender a ler e escrever com sentido e prazer. Magda Soares a partir de seus estudos sobre alfabetização afirma que:

o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Assim refletir sobre a alfabetização é refletir sobre o futuro da educação. É reconhecer que esse processo é decisivo para o desenvolvimento humano e social e que requer investimentos, planejamento e compromisso.

O sucesso da alfabetização depende de uma ação pedagógica consciente, que una teoria e prática. Cabe à escola e aos professores garantir que esse direito se efetive, construindo práticas que respeitem o ritmo e a singularidade de cada criança, mas que também mantenham altas expectativas de aprendizagem.

Alfabetizar é um ato político, pedagógico e humano. É possibilitar que cada criança reconheça sua voz e que se perceba como parte do mundo, capaz de se constituir como agente transformador no espaço da sociedade, desenvolvendo seu papel enquanto cidadão ativo.

Conclusão

A alfabetização, compreendida como um processo contínuo e significativo, ultrapassa o simples domínio do código escrito e envolve práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e sensíveis às singularidades de cada criança. A maior parte deste processo depende da atuação do professor alfabetizador, cuja formação, compromisso e criatividade são essenciais para garantir o direito de aprender.

As políticas públicas, quando efetivadas em consonância com a realidade escolar, fortalecem o trabalho docente e contribuem para uma alfabetização de qualidade. Assim, alfabetizar é um ato político e pedagógico que requer engajamento coletivo, valorização profissional e a busca constante por metodologias inovadoras que tornem a aprendizagem prazerosa, significativa e transformadora.

Desse modo, pensar a alfabetização sob uma perspectiva ampla é compreender que ela se constitui como base para o desenvolvimento integral do sujeito e para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. A alfabetização não deve ser vista apenas como uma etapa escolar, mas como um processo de emancipação humana, capaz de despertar o potencial crítico, criativo e social de cada criança.

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC. 2014.

DISTLER, Renata Raquel. Contribuições de David Ausubel para a intervenção

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 18. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. Revista Entre Ideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. psicopedagógica. São Paulo: UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2015.

SOARES, Magda. Letramento: **um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, José. A arte de ler: **ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PALMITINHO/RS: CAMINHOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Cleusa Vicente Vargas⁶¹
Lucí T. M. dos Santos Bernardi⁶²
Neusa Vicente Lazarotto⁶³

Eixo Temático4: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

O estudo analisa a implementação da política de Educação Integral no município de Palmitinho/RS, destacando seus avanços, desafios e perspectivas. O objetivo foi compreender o processo de consolidação do programa em nível local, identificando fatores que influenciam sua efetividade e permanência. A metodologia adotada baseou-se em pesquisa documental e análise qualitativa de relatórios, registros institucionais e observações realizadas nas escolas participantes do projeto piloto. Os resultados evidenciam avanços na ampliação da jornada escolar, na inclusão de oficinas culturais, esportivas e científicas, bem como na atenção a estudantes em situação de vulnerabilidade. Entretanto, persistem desafios relacionados à adesão dos profissionais da educação, à adequação da infraestrutura física e à integração entre escola, família e comunidade. Conclui-se que a consolidação da Educação Integral requer investimentos contínuos, reestruturação curricular e fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes e à efetiva transformação da prática educativa.

Palavras-chave: Educação Integral. Políticas públicas. Gestão escolar. Inclusão. Desenvolvimento educacional.

INTEGRAL EDUCATION IN PALMITINHO/RS: PATHS, CHALLENGES, AND PERSPECTIVES IN THE CONSTRUCTION OF A FULL-TIME SCHOOL

Abstract

The study analyzes the implementation of the Integral Education policy in the municipality of Palmitinho/RS, highlighting its progress, challenges, and perspectives. The objective was to understand the process of consolidating the program at the local level, identifying factors that influence its effectiveness and continuity. The adopted methodology was based on documentary research and qualitative analysis of reports, institutional records, and observations carried out in the schools participating in the pilot project. The results show progress in extending the school day, including cultural,

⁶¹ Mestre em Ecologia, Doutoranda em Educação pela URI. Professora de Ciências da Natureza da rede estadual e municipal. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Palmitinho R/S. E-mail: cleusavicvargas@gmail.com.

⁶² Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora Orientadora Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU/URI/FW. E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com

⁶³ Graduação em Pedagogia. Mestre em Educação. neusa-vlazaroto@educar.rs.gov.br

sports, and scientific workshops, as well as attention to students in situations of vulnerability. However, challenges remain related to the engagement of education professionals, the adequacy of physical infrastructure, and the integration among school, family, and community. It is concluded that the consolidation of Integral Education requires continuous investment, curricular restructuring, and the strengthening of the Political-Pedagogical Project, aiming at the integral development of students and the effective transformation of educational practice.

Keywords: Integral Education; public policies; school management; inclusion; educational development.

Introdução

A implantação do tempo integral no município de Palmitinho, situado ao norte do estado do Rio Grande do Sul - Brasil, configura-se como uma experiência relevante de reorganização pedagógica e de gestão educacional, pautada em princípios de equidade, inclusão e desenvolvimento integral dos estudantes. A partir das ações implementadas e dos desafios enfrentados, emergiu a necessidade de compreender de forma mais aprofundada esse processo, suas condições concretas de realização e seus impactos na comunidade escolar.

Neste contexto, o presente estudo propõe uma análise qualitativa e descritiva da experiência de implementação da política de Educação Integral no município, destacando seus avanços, desafios e perspectivas. O objetivo foi compreender o processo de consolidação do programa em nível local, identificando fatores que influenciam sua efetividade e permanência.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório (Gil, 2008), articulando elementos de análise documental e observação de campo. Foram considerados registros institucionais, legislações, planos e relatórios da Secretaria Municipal de Educação, bem como observações diretas das práticas e oficinas realizadas nas escolas participantes do projeto piloto.

O trabalho ancora-se nas experiências vivenciadas na gestão e na prática docente, complementadas por conversas informais com professores e gestores, permitindo uma leitura crítica e interpretativa do processo de implantação, fundamentando-se nas concepções de Anísio Teixeira (2000), Paulo Freire (2005), Gadotti (2009) e Gramsci (2004), que compreendem a Educação Integral como uma prática emancipadora, democrática e promotora da formação humana em sua totalidade.

1. Fundamentos e Desdobramentos Históricos: breve revisão histórica

A implantação da Educação em Tempo Integral em Palmitinho, insere-se em um movimento histórico mais amplo de defesa da formação integral do ser humano no contexto educacional brasileiro. Para compreender a proposta em curso no município, é necessário retomar brevemente os fundamentos teóricos e as experiências históricas que deram origem a essa concepção de escola.

A discussão sobre Educação Integral no Brasil encontra em Anísio SpínolaTeixeira, desde a década de 1920, uma de suas origens mais consistentes. Considerado um dos pioneiros na defesa da escola pública de tempo integral, Teixeira compreendia a ampliação do horário escolar não apenas como uma estratégia administrativa, mas como condição essencial para garantir uma formação completa do ser humano.

Uma de suas experiências mais significativas foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), criado em Salvador na década de 1950. Nesse espaço, desenvolveu um modelo inovador de escola que integrava ensino, arte, trabalho, lazer e convivência democrática. Inspirado nas concepções de John Dewey, o projeto visava formar cidadãos autônomos e críticos, rompendo com a educação meramente instrucional e preparando os estudantes para a vida em sociedade (Barcelos; Moll, 2023).

Entre suas obras, destacam-se *Educação não é privilégio* (1957) e *Educação é um direito* (1968), que posteriormente encontraram respaldo legal na Constituição Federal de 1988, especialmente no Artigo 205 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. Em sua trajetória, Anísio Teixeira pensou e viveu a educação em seu sentido mais amplo: projetou escolas e universidades, propôs debates e normativas, refletiu sobre o financiamento da educação e sobre a formação docente, defendendo uma proposta educacional voltada ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente em suas dimensões cognitiva, técnica, ética, social e humana (Barcelos; Moll, 2023).

Na década de 1960, ideias semelhantes inspiraram a criação do *Centro de Educação Elementar*, no então Distrito Federal, e dos *Ginásios Vocacionais*, em São Paulo, experiências que buscavam articular saberes teóricos e práticos. Anos depois, o legado anisiano ressurgiu nos *Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)*, implantados no Rio de Janeiro durante os governos de Leonel Brizola, sob forte

influência de Darcy Ribeiro (1922–1997), considerado herdeiro intelectual de Teixeira (Esquinsani, 2024).

Os CIEPs propunham um currículo integrado, alternando atividades intelectuais, artísticas e corporais ao longo do dia. Como afirma Gadotti (2009, p. 23), “as atividades intelectuais se alternavam com práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola.” Essa proposta expressava uma visão de educação voltada à totalidade da experiência humana.

Nas décadas seguintes, outras iniciativas inspiradas na concepção anisiana foram implementadas. O *Programa de Formação Integral da Criança* (PROFIC), no governo de Franco Montoro (São Paulo, 1983–1986), articulou diferentes secretarias, Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura e Esportes, em uma abordagem intersetorial. Já no início dos anos 1990, o governo de Fernando Collor de Mello implantou os *Centros Integrados de Apoio à Criança* (CIACs), posteriormente denominados *Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente* (CAICs), com o objetivo de oferecer ensino fundamental em tempo integral (Castro; Lopes, 2011).

A partir dos anos 2000, a política de ampliação da jornada escolar foi retomada em âmbito federal com o *Programa Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/2010. O programa buscava “contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante a oferta de educação básica em tempo integral” (Brasil, 2010, p. 1).

Mais recentemente, foi sancionada a Lei Federal nº 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o *Programa Escola em Tempo Integral*, com o objetivo de *expandir a oferta de matrículas em tempo integral na educação básica pública, por meio de assistência técnica e financeira da União aos estados, municípios e Distrito Federal*. O programa busca alcançar a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que pelo menos 50% das escolas públicas ofereçam essa modalidade, atendendo a no mínimo 25% dos alunos da educação básica (Brasil, 2023).

Essas experiências demonstram que o ideal de Educação Integral, formulado por Anísio Teixeira, atravessou décadas de políticas públicas, sendo reinterpretado e ajustado a diferentes contextos históricos. Entretanto, sua efetivação plena ainda enfrenta desafios de ordem estrutural, financeira e conceitual. Como lembra Giolo (2012, p. 105), “é possível fazer cálculos sobre quanto custa educar, e se sabe que é

caro, mas nossas sociedades devem avaliar quanto custa não educar, ou educar mal.” Reduzir a viabilidade da escolarização integral a cálculos econômicos significa restringir uma das mais promissoras alternativas qualitativas para a escola pública contemporânea.

2. A Perspectiva da Educação Integral a partir da Concepção Anisiana

Com base nesse legado histórico e conceitual, a proposta de Educação Integral implementada no município de Palmitinho busca concretizar o compromisso com a construção de uma escola pública de qualidade social, que contemple as especificidades dos diferentes territórios e contextos socioculturais em que as escolas estão inseridas.

A reestruturação curricular empreendida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura procura atender tanto à legislação vigente quanto às necessidades contemporâneas e aos desafios de uma sociedade complexa.

Nessa perspectiva, a Escola em Tempo Integral apresenta-se como um projeto pedagógico desafiador, que exige planejamento articulado, práticas docentes inovadoras e diálogo constante com a gestão democrática e a formação continuada dos profissionais da educação.

Mais do que apenas ampliar o tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola, o propósito é reorganizar os tempos e espaços de aprendizagem, privilegiando uma formação humanista, inclusiva e socialmente referenciada.

Em consonância com a Lei nº 9.394/1996 (LDBN), que determina que a educação básica será ministrada progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (art. 34, § 2º) e com as diretrizes da Lei Federal nº 14.640/2023 e da Portaria MEC nº 1.495/2023, a Secretaria Municipal instituiu, em 2024, o *Projeto Escola em Tempo Integral*, em caráter piloto. Essa ação conjuga esforços para a ampliação da jornada escolar associada a uma proposta curricular integrada, visando garantir o direito à educação e contribuir para a superação das desigualdades educacionais.

A *Política Municipal de Educação Integral* estabelece diretrizes que articulam a prática pedagógica reflexiva, a *Gestão Democrática* e os princípios de cidadania, inclusão e equidade, conforme previsto na *Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 003/2023*, que normatiza a Educação Integral no município. O documento define que a formação integral considera o estudante em sua condição

multidimensional — física, cognitiva, intelectual, afetiva, social e ética — e estabelece que a escola de tempo integral deve oferecer jornada mínima de sete horas diárias, contemplando todas as atividades pedagógicas, culturais e de convivência.

O projeto valoriza as potencialidades locais e as manifestações culturais e comunitárias do município, como o Terno de Reis, a Festa do Porco, os grupos de danças tradicionais, o CTG, o Museu Municipal, o Recanto das Flores, a Biblioteca Pública, o Complexo Esportivo, além das oficinas culturais e esportivas desenvolvidas pelo CRAS e em espaços públicos.

Esse conjunto de ações reafirma a concepção de Educação Integral defendida por Anísio Teixeira (2000), para quem apenas uma escola de jornada ampliada pode efetivar a formação integral do ser humano, preparando-o “para indagar e resolver por si os seus problemas”, em uma sociedade em constante transformação.

Da mesma forma, a proposta dialoga com Gramsci (2004), ao compreender a *escola unitária* como espaço de formação humana integral — intelectual e manual —, comprometida com a emancipação e a justiça social. Soma-se a essa visão a concepção dialógica de Paulo Freire (2005), que entende a educação como prática libertadora e criadora de consciência crítica.

Por fim, conforme destaca Gadotti (2009), é preciso cautela para não reduzir a educação integral a um simples conjunto de atividades extracurriculares. Para que a escola em tempo integral seja verdadeiramente formadora, essas atividades devem ser *intencionalmente educativas*, articuladas ao projeto pedagógico e integradas ao currículo.

Dessa forma, a experiência de Palmitinho alinha-se a uma tradição histórica de defesa da escola pública democrática, comprometida com a formação integral e com o desenvolvimento humano em sua totalidade.

3. A Implantação da Educação em Tempo Integral no Município de Palmitinho: contexto, desafios e perspectivas

A Educação em Tempo Integral no município de Palmitinho/RS foi desenvolvida com base em diretrizes que reafirmam o compromisso com a formação humana integral, a gestão democrática e a equidade educacional.

Entre as principais orientações, destacam-se: i) ampliação do tempo e do espaço educativo, pautada pela noção de formação integral e emancipadora; ii) integração das

atividades ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas; iii) contribuição para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças e adolescentes; iv) incentivo à participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e da iniciativa privada; v) promoção da geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parcerias com universidades, centros de estudos e pesquisas; vi) desenvolvimento de metodologias de planejamento das ações que permitam focalizar o atendimento do poder público em regiões mais vulneráveis; vii) aprimoramento do desempenho das crianças e adolescentes nas avaliações; viii) melhoria dos indicadores de qualidade da educação municipal.

A *Política Municipal de Educação em Tempo Integral* (Palmitinho, 2023) segue os princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, assegurando:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.

A organização do percurso formativo, de caráter aberto e contextualizado, foi elaborado com base nas peculiaridades do território e nas características, interesses e necessidades dos estudantes. Inclui não apenas os componentes curriculares obrigatórios previstos na legislação, mas também outros, definidos de modo flexível conforme o projeto de cada escola, assegurando:

- II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares, com profissionais da educação comprometidos com a construção de uma escola de qualidade social, em parceria com os órgãos públicos e a comunidade;
- III – escolha da abordagem didático-pedagógica (disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar) pela escola, orientando o Projeto Político-Pedagógico e resultando de pactos estabelecidos entre profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade.

Dessa forma, por meio da reorganização curricular, do uso ampliado dos espaços físicos escolares, da aproximação com a comunidade e do desenvolvimento de projetos culturais e sociais, busca-se reduzir as desigualdades e fortalecer o direito à educação integral de qualidade. Para uma análise mais precisa da proposta, é fundamental compreender a realidade local.

Com base na observação dos dados do município, identificou-se que, conforme o Censo Demográfico de 2022, Palmitinho apresenta uma população de 7.839 habitantes, com densidade demográfica de 54,37 habitantes por km² e média de 2,6 moradores por residência. Em relação à rede de ensino, o município conta com três escolas da rede estadual e quatro da rede municipal, sendo duas de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental.

Conforme o Censo Escolar de 2024, estudam na rede municipal 750 estudantes, sendo 388 crianças da Educação Infantil, 247 dos anos iniciais e 115 adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Com o apontamento do Ministério da Educação (MEC), incentivo do Programa Escola em Tempo Integral e a necessidade de recuperação das aprendizagens dos estudantes do Ensino Fundamental, especialmente em função dos resultados das avaliações externas, analisou-se a possibilidade de implementação de um projeto piloto nos anos finais do Ensino Fundamental, em turno integral, com atividades complementares e oferta de oficinas.

Considerando também a necessidade de atender novamente as crianças da pré-escola em turno integral, tendo em vista as condições sociais das famílias e o desenvolvimento integral das crianças, optou-se por contemplar duas turmas nesse formato. Para tanto, foi selecionada uma escola de Educação Infantil do bairro, avaliando-se as condições de vulnerabilidade social das crianças.

Atualmente, o município conta com turmas de creche e duas turmas de pré-escola da Educação Infantil, além de turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, funcionando em tempo integral. Esses estudantes foram agrupados de acordo com suas habilidades, dificuldades de aprendizagem e interesses nas atividades complementares desenvolvidas no contraturno. As aulas do turno integral, do Ensino Fundamental, estão sendo ofertadas na Escola Castro Alves, situada na Linha Esquina do Comércio, interior do município — local onde se concentra o maior número de crianças e adolescentes oriundos de bairros com maior vulnerabilidade social, maior índice de distorção idade-série e maiores defasagens de aprendizagem.

Após a análise diagnóstica das turmas, das condições de aprendizagem e das habilidades a serem desenvolvidas, considerando o desenvolvimento integral humano, social, psicológico e intelectual, foi elaborado o cronograma das atividades complementares a serem realizadas no contraturno. As atividades elencadas foram: Linguagens (produção da escrita, educação digital, teatro, artes e leitura); Jogos

Matemáticos (matemática aplicada); Atletismo; Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Desenho Geométrico; e Iniciação Musical.

No ano de 2024, foram pactuadas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC-MEC) matrículas complementares para o ano seguinte, sendo 10 para a Educação Infantil e 10 para o Ensino Fundamental Anos Finais. Na prática, porém, foram contempladas 37 crianças de quatro anos do pré-escolar, atendidas na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Dona Selma, que passou a funcionar em tempo integral, cinco dias por semana, das 7h30 às 17h. Já a Escola Castro Alves passou a atender 33 estudantes por oito horas diárias em quatro dias da semana e um dia com quatro horas, totalizando 36 horas de atividades pedagógicas semanais.

Essa diferença entre o número de matrículas pactuadas e o número real de estudantes atendidos foi necessária para garantir a manutenção dos recursos, uma vez que, em relação ao ano de 2022 — considerado pelo MEC como base comparativa —, houve uma redução significativa do número de crianças nas creches da rede municipal. Isso resultou em menor índice de matrículas em tempo integral, já que até então essas eram as únicas existentes nesse formato.

A implantação da Educação em Tempo Integral nos anos finais representou um grande desafio tanto para a gestão quanto para os professores e a comunidade escolar. Entre as questões que mais impactaram no primeiro momento destacam-se a elaboração das normativas que instituem e orientam a proposta — legislação, estruturação da política de tempo integral, resoluções e pareceres conforme as diretrizes nacionais.

No caso da rede municipal, enquanto sistema de ensino, essas normativas precisam ser elaboradas de forma articulada entre a Administração Municipal, o Poder Legislativo, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação. Em seguida, outros desafios foram identificados: a organização dos espaços físicos das escolas, a aquisição de materiais pedagógicos, a ampliação da merenda escolar, a logística de transporte e a contratação de profissionais para atuar nas oficinas da parte diversificada. Além disso, houve a necessidade de reorganizar a proposta metodológica da escola, adequando-a ao novo formato de tempo integral.

Outro grande desafio foi sensibilizar as famílias, especialmente as dos estudantes do Ensino Fundamental anos finais, quanto à importância da Educação em Tempo Integral e ao comprometimento com a frequência dos adolescentes nas aulas. Muitos jovens já trabalham ou auxiliam nas tarefas domésticas, principalmente em famílias do

meio rural ou de baixa renda, nas quais há a necessidade de contribuir com as condições básicas de subsistência familiar.

Também se observou resistência por parte de alguns docentes, tanto na readequação de suas práticas pedagógicas quanto na adoção de novas metodologias mais ativas, com o uso de recursos digitais e maior flexibilização curricular.

3. Participação Social e Criação dos Comitês de Educação Integral: a gestão compartilhada como princípio da política educacional

A Política Municipal de Educação em Tempo Integral assegura ao gestor e à equipe diretiva, juntamente com o Conselho Municipal de Educação e conselhos escolares, uma gestão participativa, centrada na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral dos estudantes. Essa perspectiva requer condições físicas adequadas, formação continuada dos professores e o fortalecimento das relações entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, fundamentadas na solidariedade e no compromisso coletivo com o processo educativo.

O documento orienta que o gestor e a equipe pedagógica realizem as intervenções necessárias para que cada escola desenvolva uma Proposta Político-Pedagógica (PPP) capaz de oferecer aprendizagens significativas e contextualizadas, articulando a cultura local com a diversidade planetária.

Cabe destacar que, embora a *Lei da Gestão Democrática* não seja citada diretamente na política municipal, ela foi reformulada em 2023, por meio da *Lei Municipal nº 3.057, de 14 de setembro de 2023*, em consonância com a legislação federal.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), como mantenedora, é responsável por garantir as condições de desenvolvimento da política nas escolas — provendo espaços físicos, materiais pedagógicos, recursos humanos, formação continuada e parcerias institucionais. Ainda assim, permanece o desafio de ampliar a adesão dos professores e fortalecer a participação efetiva da comunidade escolar na proposta.

A política destaca que o coordenador pedagógico atua como articulador do trabalho docente, devendo priorizar o planejamento coletivo entre professores de diferentes áreas, de modo a promover a socialização de experiências, o enriquecimento das ideias e a construção de múltiplos olhares sobre a realidade. O planejamento é

concebido como ato coletivo, interativo e integrador, com o envolvimento de todos os profissionais em torno de um objetivo comum: as aprendizagens significativas.

Embora o documento defina o professor como o principal responsável pelas atividades escolares, reconhece a relevância da cooperação de outros profissionais que atuam de forma temporária, como estudantes universitários, estagiários, monitores, instrutores e membros de entidades da sociedade civil organizada. Esses colaboradores contribuem com atividades educativas complementares, sempre em consonância com a Proposta Pedagógica da escola e sob a orientação da coordenação pedagógica.

A proposta, entretanto, ainda está em fase de implantação, enquanto projeto piloto. Aspectos como a infraestrutura, a formação dos profissionais, a organização de tempos e espaços para o planejamento coletivo e o fortalecimento do vínculo comunitário ainda demandam aprimoramentos.

Outro ponto de destaque refere-se às parcerias com organizações não governamentais (ONGs) e entidades como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul (EMATER/RS), que têm contribuído para o desenvolvimento de projetos nas escolas. Ainda assim, torna-se necessário ampliar as estratégias de aproximação entre escola, comunidade e famílias, conforme previsto no documento orientador.

Ao longo de 2024, foram realizados cursos de formação voltados à Educação em Tempo Integral, com o objetivo de aprofundar a compreensão teórico-prática das ações e garantir uma implementação mais consistente da política municipal. Essas formações ofereceram suporte jurídico, pedagógico e estrutural, permitindo o alinhamento das práticas locais às experiências regionais e nacionais.

Destaca-se, entre essas ações, o *Curso do Programa Escola em Tempo Integral*, instituído pela Lei Federal nº 14.640/2023 e coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). O programa busca cumprir a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), fomentando a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral.

Para a implementação do programa no município, foi requisito fundamental a participação dos gestores municipais no curso “Educação Integral”, ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), fortalecendo a base conceitual e prática da proposta. Ressaltamos a importância desses processos formativos e, concordando com Piovesan e Bernardi (2023), defendemos que a formação continuada é um “lugar”

mobilizador da docência, com potência de fomentar novas práticas, vivências e aprendizagens, e é importante que aconteça no entrelaçamento entre universidade e escola.

Considerações Finais

Ao analisar a implementação da política de Educação Integral no município de Palmitinho/RS, o estudo teve como objetivo compreender o processo de consolidação do programa em nível local, identificando fatores que influenciam sua efetividade e permanência, destacando seus avanços, desafios e possibilidades.

A partir da análise documental e observação da efetivação da proposta, em nível local, constata-se que a implementação plena da proposta ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à participação ativa da comunidade pedagógica — professores, coordenadores e diretores. A reavaliação das práticas pedagógicas requer tempo, estudo, dedicação e, sobretudo, reflexão crítica, a fim de possibilitar a construção de uma nova proposta educativa coerente com as demandas contemporâneas.

A resistência de parte dos profissionais, particularmente do Ensino Fundamental, apresenta-se como um obstáculo relevante, uma vez que o processo de transformação pedagógica exige dinamismo, envolvimento e abertura para novas metodologias. Essa mudança provoca desconforto inicial, mas é indispensável para o avanço da proposta. O projeto, contudo, demonstra clareza em seus objetivos de inclusão e equidade, ao considerar a realidade local e as possibilidades concretas de sua aplicação, estabelecendo metas de curto, médio e longo prazo.

Busca-se, com a política, atender às principais necessidades dos estudantes, como defasagens de aprendizagem, transtornos e dificuldades cognitivas, deficiências, problemas de relacionamento, violência, bullying e evasão escolar. Além disso, a proposta dedica atenção especial às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, sobretudo na Educação Infantil, considerando as limitações enfrentadas por famílias em que pais e mães trabalham e carecem de apoio institucional no cuidado e acompanhamento dos filhos.

Entre os desafios mais urgentes, destaca-se o investimento na ampliação dos espaços físicos escolares, incluindo salas de aula, laboratórios de ciências e salas

digitais, para garantir condições adequadas ao desenvolvimento das atividades em tempo integral.

Outro ponto fundamental é a mobilização da comunidade escolar para adaptar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas às diretrizes da Política de Educação Integral, promovendo uma coerência entre a concepção pedagógica e as práticas efetivas.

Também se faz necessária a criação de estratégias de aproximação entre escola, comunidade e famílias, com vistas a ampliar a participação dos pais e fortalecer o sentimento de pertencimento. Essa aproximação deve ocorrer por meio de uma proposta pedagógica inclusiva, voltada ao desenvolvimento integral do estudante, com oferta de oficinas culturais, artísticas, recreativas e esportivas, que estimulem a expressão, a convivência e a formação cidadã.

Refletir sobre a importância da educação em tempo integral implica reconhecer seu papel no desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes, não apenas no aspecto cognitivo, mas também emocional, social e ético. É essencial, ainda, avaliar a frequência escolar e o comprometimento das famílias, promovendo o protagonismo estudantil, o interesse pela pesquisa e pelo conhecimento científico, além de fortalecer as relações humanas, a participação coletiva e o engajamento dos estudantes em projetos ambientais e sociais.

Para que o programa se consolide e ganhe confiança e legitimidade social, é fundamental garantir continuidade, coerência e aprimoramento normativo. A reestruturação dos documentos orientadores, como o Referencial Curricular Municipal e a Matriz Curricular para o Tempo Integral, representa uma etapa essencial para sustentar as mudanças propostas. Paralelamente, é necessário reorganizar as rotas do transporte escolar, adequando-as à nova dinâmica de horários.

Com a transição do projeto piloto para um modelo consolidado e sustentável, espera-se que as atividades hoje consideradas complementares passem a integrar oficialmente o currículo. Esse processo promoverá maior articulação entre o ensino formal e as práticas educativas, fortalecendo o engajamento estudantil, a integração entre escola e comunidade e a qualidade social da educação pública em Palmitinho.

Ao final do segundo ano da implementação do projeto piloto de Educação Integral, torna-se imprescindível realizar uma avaliação abrangente que contemple a percepção e o diagnóstico dos diferentes sujeitos envolvidos no processo — educadores, famílias e estudantes. Essa etapa é fundamental para compreender o alcance e os

impactos da proposta, identificar seus avanços e limitações e orientar os ajustes necessários à consolidação de um modelo de Educação Integral efetivo, participativo e alinhado às necessidades da comunidade escolar.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68. Campinas: CEDES, 1999.
- BARCELOS, Renata Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. Educação integral e democracia: contextos, referências e conceitos em um campo em disputas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 70, p. 17–31, 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.
- CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. Gramsci, os pioneiros e a educação integral. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 9–22, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635521>. Acesso em: 22 out. 2025.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE, 2010.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A escola em tempo integral no Brasil: uma revisão em três atos. **Educação em Revista**, v. 25, p. e024005–e024005, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIOLO, J. **Educação integral e o direito à aprendizagem**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022:** População e domicílio. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

PALMITINHO (RS). **Plano Municipal de Educação – Lei nº 2.527/2015.** Prefeitura Municipal de Palmitinho, Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2015.
Disponível em: https://www.cespro.com.br/7725/7725_2015_L2527.pdf.

PALMITINHO (RS). **Resolução CME nº 003/2023, de 18 de setembro de 2023.**
Define diretrizes gerais para a implantação da Política de Educação Integral em Escola de Tempo Integral no Sistema Municipal de Ensino de Palmitinho/RS.

PIOVESAN, Juliane Cláudia Piovesan; BERNARDI, Lucí Teresinha Marchiori dos Santos. Formação continuada docente como lugar de experiências: comunidade de aprendizagem e as lições da pandemia da Covid-19. **Roteiro**, [S. l.], v. 48, p. e30657, 2023. DOI: 10.18593/r.v48.30657. Disponível em:
<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30657>. Acesso em: 21 out. 2025

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEATRO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO NORMAL/MAGISTÉRIO

Cristiane Teresinha Mossmann Quevedo⁶⁴

Cleusa Vicente Vargas⁶⁵

Ana Paula Schaffazick Piaia⁶⁶

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

O presente capítulo apresenta o projeto *Teatro na Formação de Professores do Curso Normal/Magistério*, desenvolvido com turmas do curso de formação docente/nível médio do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio do município de Palmitinho/RS, cujo objetivo é promover o protagonismo discente, a criatividade e a sensibilidade por meio do teatro e da contação de histórias. A proposta baseia-se na compreensão da arte como prática pedagógica humanizadora e como instrumento de desenvolvimento integral. As atividades envolvem oficinas teatrais, estudos de texto, criação de roteiros, dramatizações e apresentações públicas. A experiência demonstrou que o teatro favorece a expressão, a empatia, a comunicação e o trabalho coletivo, além de fortalecer a prática pedagógica futura dos alunos-professores. Fundamentado em Freire, Boal, Vygotsky, Duarte Jr. e Morin, o trabalho destaca a importância da arte na formação docente e reafirma o direito educativo à cultura e à sensibilidade.

Palavras-chave: Teatro. Formação docente. Educação. Arte. Humanização.

Resumen

El presente capítulo presenta el proyecto *Teatro en la Formación de Profesores del Curso Normal/Magisterio*, desarrollado con estudiantes de formación docente/nivel medio del Instituto Estatal de Educación 22 de Mayo del municipio de Palmitinho/RS, cuyo objetivo fue promover el protagonismo, la creatividad y la sensibilidad a través del teatro y de la narración de historias. La propuesta se basa en la comprensión del arte como práctica pedagógica humanizadora y como instrumento para el desarrollo integral. Las actividades incluyeron talleres teatrales, estudio de textos, creación de guiones, dramatizaciones y presentaciones públicas. La experiencia demostró que el teatro favorece la expresión, la empatía, la comunicación y el trabajo colectivo, además de fortalecer la práctica pedagógica futura de los alumnos-profesores. Fundamentado en Freire, Boal, Vygotsky, Duarte Jr. y Morin, el trabajo destaca la importancia del arte en la formación docente y reafirma el derecho educativo a la cultura y a la sensibilidad.

Palabras clave: Teatro. Formación docente. Educación. Arte. Humanización.

⁶⁴ Mestre em Letras. Professora do I. E. E. 22 de maio. krisfrederico@gmail.com

⁶⁵ Doutoranda em Educação. Professora do I. E. E. 22 de maio. a067332@uri.edu.br

⁶⁶ Graduação em Letras. Professora do I. E. E. 22 de maio. anapaulapiaia@yahoo.com.br

1. Introdução

A formação de professores exige, além do domínio técnico e teórico, o desenvolvimento de competências humanas e sensíveis que possibilitem o diálogo, a escuta e a expressão criativa. Nesse contexto, o teatro assume papel fundamental por sua natureza integradora, que mobiliza emoção, corpo e pensamento. O projeto *Teatro na Formação de Professores do Curso Normal/Magistério* nasceu da necessidade de tornar o processo formativo mais dinâmico e significativo, unindo arte e pedagogia.

Ao longo das oficinas teatrais, os estudantes vivenciaram experiências de criação, improvisação e reflexão sobre o papel do educador como mediador de aprendizagens e emoções. O teatro revelou-se um espaço potente para o autoconhecimento e a empatia, favorecendo o desenvolvimento da oralidade, da cooperação e da sensibilidade estética. Assim, o projeto contribui para a formação de futuros professores capazes de reconhecer o valor da arte na educação e de utilizá-la como linguagem transformadora.

O trabalho é desenvolvido no curso Normal/Magistério do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio do município de Palmitinho, com as turmas do primeiro, segundo e terceiro ano, ao longo do ano letivo. As atividades são organizadas conforme a demanda de atividades, envolvendo teoria e prática teatral.

As etapas do trabalho compreendem:

1. **Sensibilização e estudo teórico**, com leitura de textos de Freire, Boal e Vygotsky sobre arte e educação.
2. **Exercícios de expressão corporal e vocal**, promovendo a desinibição e a consciência do corpo como instrumento pedagógico.
3. **Criação coletiva de roteiros**, com base em contos e experiências escolares.
4. **Dramatização e ensaio das cenas**, explorando improvisação, ritmo e trabalho em grupo.
5. **Apresentação final**, em evento aberto à comunidade escolar, seguida de roda de conversa e reflexão sobre o processo vivido.

A metodologia adotada é de caráter participativo, valorizando o protagonismo discente. O teatro foi compreendido como processo, não apenas como produto, e cada etapa é planejada para estimular a autonomia, a cooperação e a criticidade dos estudantes.

2. Fundamentação Teórica

O teatro, desde suas origens, constitui uma das mais antigas formas de expressão

e comunicação humana. Ele envolve o corpo, a voz e o imaginário, promovendo o encontro entre pessoas e ideias. Na educação, o teatro é um instrumento de humanização, capaz de ampliar a compreensão do mundo e de estimular a criatividade. Para Freire (1989, p. 9), educar é um ato político e poético, que implica ler o mundo para transformá-lo. O teatro, ao propor a leitura dramatizada da realidade, concretiza esse princípio ao possibilitar que o aluno se torne autor e sujeito da própria experiência. Paulo Freire defende que:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 1989, p. 9).

Essa afirmação fundamenta o caráter libertador da arte teatral na educação. Ao ler o mundo com o corpo, com a voz e com a emoção, o educando não apenas interpreta, mas recria a realidade. O teatro, assim como a leitura crítica, é uma prática que articula palavra, gesto e consciência — uma pedagogia da escuta e da transformação.

Vygotsky (1991) aponta que o aprendizado ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. O teatro, como linguagem simbólica, estimula a imaginação e a construção coletiva do conhecimento. Ao representar papéis, o aluno desenvolve funções psicológicas superiores, como atenção, memória e empatia. Segundo Duarte Jr. (2000, p. 15), a arte é elemento essencial para a educação integral, pois desperta a sensibilidade, a emoção e o pensamento criativo, permitindo a formação de sujeitos mais plenos e conscientes de si.

Como observa Duarte Jr. “A arte não é adorno, mas condição da própria humanidade do homem. Sem a experiência estética, o sujeito perde parte de sua capacidade de compreender o mundo e de se compreender” (DUARTE JR., 2000, p. 15).

Essa perspectiva reforça a importância de integrar arte e educação como dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. O teatro, ao provocar a vivência estética, ajuda o futuro professor a reconhecer-se como sujeito sensível e criador, apto a conduzir experiências formativas significativas.

Para Augusto Boal (1998, p. 22), o teatro é uma forma de libertação, um espaço de resistência e de transformação social. O autor defende o “teatro do oprimido”, que permite ao espectador tornar-se protagonista e autor de sua própria história. Essa

concepção dialoga diretamente com o projeto desenvolvido, no qual os alunos-professores puderam refletir sobre suas vivências e realidades escolares, ressignificando-as por meio da arte.

Boal afirma: “Todos os seres humanos são atores: porque atuam, e espectadores: porque observam. Somos todos espectadores e atores da nossa própria vida e das vidas dos outros. O Teatro do Oprimido é uma arma: a luta se dá no palco, para que não se dê nas ruas” (BOAL, 1998, p. 22).

Essa citação traduz a essência emancipatória do teatro na educação. Ao vivenciar situações humanas por meio da dramatização, o aluno aprende a observar o mundo de modo crítico e participativo — o que o prepara para exercer uma prática pedagógica consciente e transformadora.

Edgar Morin (2000, p. 55) complementa que a educação precisa considerar o ser humano em sua complexidade, unindo razão e emoção, ciência e arte. A arte teatral, ao integrar corpo e mente, favorece a aprendizagem significativa e a compreensão das relações humanas. Nessa perspectiva, o teatro não é apenas uma atividade lúdica, mas um meio de desenvolver competências socioemocionais e cognitivas indispensáveis à prática docente.

Para Morin: “A educação deve promover a ‘antropoética’, o conhecimento do ser humano em sua totalidade, o que implica aprender a viver, a compartilhar e a compreender. É necessário ensinar a condição humana em sua unidade e diversidade” (MORIN, 2000, p. 55).

Essa compreensão reforça o caráter formativo e ético do teatro. A cena teatral, ao permitir o diálogo entre emoção e razão, contribui para formar professores mais empáticos, criativos e reflexivos.

A BNCC (2017) reconhece a arte como uma das áreas essenciais da educação básica, destacando que o ensino artístico deve promover a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. Para Gadotti (2000), uma educação humanizadora é aquela que desperta o senso de pertencimento e a consciência crítica. Assim, o teatro, aliado à pedagogia, transforma-se em instrumento de libertação e empoderamento, reafirmando o direito educativo à cultura.

O teatro educativo também se aproxima das ideias de Ana Mae Barbosa (2008, 23), que propõe uma arte-educação pautada no “fazer, apreciar e contextualizar”. No projeto *Teatro na Formação de Professores*, essas dimensões foram vivenciadas em todas as etapas: os estudantes criaram, interpretaram e refletiram sobre o sentido de suas

produções artísticas, construindo aprendizagens integradas e significativas.

2.1 Teatro como processo de aprendizagem e emancipação

Segundo Ingrid Koudela (2006, p. 4), o teatro na escola não deve ser compreendido apenas como produto estético, mas como processo pedagógico. A autora, ao adaptar as ideias de Brecht e Boal, destaca que o teatro-educação possibilita a formação crítica e a compreensão da realidade social. Para ela, o palco escolar é um espaço de investigação, no qual o aluno se torna pesquisador de si e do mundo. Assim, o teatro se configura como uma metodologia ativa, que transforma a experiência estética em conhecimento. Além disso, é uma expressão artística que proporciona bem-estar e interação entre os participantes.

Viola Spolin (2003, p.6), referência no ensino de teatro improvisacional, defende que o jogo teatral é uma ferramenta para o aprendizado criativo e espontâneo. Ao propor dinâmicas que exigem atenção, escuta e cooperação, Spolin mostra que o teatro estimula a concentração e a autonomia. Essa abordagem dialoga com as metodologias participativas contemporâneas, nas quais o aluno deixa de ser espectador e assume papel de coautor do processo educativo.

Ryngaert (1996, p. 24) ressalta o teatro como forma de experiência e comunicação. Para o autor, o ato teatral ensina o sujeito a escutar, observar e interagir, habilidades fundamentais à docência. Ele argumenta que o teatro na formação de professores contribui para desenvolver a empatia e o olhar sensível, condições essenciais ao trabalho pedagógico. Nesse sentido, o teatro escolar não busca formar atores, mas educadores mais conscientes e expressivos.

Stanislavski (1984), ao desenvolver seu “sistema”, já compreendia o teatro como um exercício de verdade interior, em que a emoção e o pensamento se encontram. Adaptado ao contexto educacional, esse princípio ajuda o futuro professor a reconhecer suas emoções e a expressá-las com autenticidade, criando vínculos de confiança com seus alunos. O teatro, portanto, constitui-se em ferramenta para o autoconhecimento e para o desenvolvimento emocional do educador.

Bertolt Brecht (1991, p. 33), por sua vez, propõe o “teatro épico”, que rompe com a passividade do espectador e o convida à reflexão. Essa visão é de grande relevância para a educação, pois incentiva o distanciamento crítico — a capacidade de observar, questionar e analisar as ações humanas. Incorporar essa perspectiva ao ensino significa formar professores capazes de olhar criticamente para suas práticas e

contextos.

A arte na escola é mais do que um componente curricular; é um direito cultural e humano. Antônio Candido (2004, p. 169) afirma que o acesso à arte e à literatura é indispensável à dignidade humana. O autor defende que a fruição estética é um direito tão essencial quanto o acesso à educação e à saúde. Dessa forma, projetos pedagógicos baseados no teatro contribuem para efetivar o direito educativo à sensibilidade e à imaginação, assegurando que os futuros professores reconheçam a arte como ferramenta de inclusão e cidadania.

Chartier (1998, p. 24) complementa que a cultura é construída coletivamente por meio das práticas de leitura, escrita e expressão. Ao incorporar o teatro na formação docente, a escola reafirma seu papel de mediadora cultural, estimulando a produção de significados e o diálogo entre diferentes linguagens. O teatro, enquanto linguagem artística, amplia o repertório simbólico e estético dos alunos, tornando o processo educativo mais plural e democrático.

Arroyo (2012, p. 48) ressalta que a docência é uma prática humana e ética, e que formar professores implica cultivar a sensibilidade e a escuta do outro. O teatro, ao valorizar o corpo, o gesto e a emoção, humaniza as relações educativas e permite que o educador compreenda a complexidade do ser humano. Tardif (2002, p. 39), por sua vez, destaca que a formação docente deve integrar saberes da experiência, saberes teóricos e saberes culturais — todos presentes nas práticas artísticas e teatrais.

2.2 Teatro e desenvolvimento integral do educador

O desenvolvimento integral do aluno-professor é um dos pilares centrais do projeto. Para Dewey (2010, p. 27), a arte e a experiência estética são caminhos privilegiados para a aprendizagem significativa. A educação deve promover situações em que o estudante participe ativamente, refletindo e reconstruindo suas experiências. O teatro, ao unir emoção e reflexão, oferece esse espaço de experimentação.

Dewey explica: “A experiência estética é aquela em que o sujeito participa ativamente da criação de significados. Não é mera contemplação, mas ação que transforma tanto o objeto quanto o próprio sujeito que o vivencia” (DEWEY, 2010, p. 27).

Morin (2000) reforça que educar é ensinar a condição humana, integrando o racional, o afetivo e o sensível. Gadotti (2000) e Duarte Jr. (2000) convergem ao apontar que a arte desperta no sujeito a capacidade de perceber o mundo de forma mais

ampla, desenvolvendo empatia e responsabilidade social. Assim, o teatro torna-se instrumento de formação ética e estética, contribuindo para o equilíbrio entre técnica e sensibilidade, tão necessário à docência contemporânea.

O teatro, portanto, constitui-se em linguagem universal de encontro, de partilha e de transformação. Ele convida à escuta, ao respeito e à cooperação — valores que sustentam o exercício docente e o próprio Direito Educativo. Ao unir corpo, palavra e emoção, o teatro forma professores mais humanos e preparados para construir práticas pedagógicas críticas, criativas e solidárias.

2.3 Resultados e Discussão

Os resultados evidenciaram que o teatro constitui poderosa ferramenta formativa. Os alunos-professores relataram aumento da autoconfiança, da capacidade de expressão oral e da empatia. As oficinas favoreceram a superação da timidez, a escuta ativa e o trabalho coletivo. Além disso, o envolvimento emocional com as personagens e situações representadas possibilitou reflexões sobre a prática pedagógica e os desafios da docência.

A contação de histórias, integrada ao teatro, despertou o interesse dos estudantes pela literatura e pela linguagem oral. Muitos participantes relataram que passaram a compreender o valor da arte como recurso didático e como linguagem de acolhimento e inclusão. O projeto também contribuiu para a ampliação do repertório cultural e para a compreensão da importância da estética na educação.

Segundo Boal (1998, p. 10), o teatro é o ensaio da vida. Ao vivenciarem situações de conflito, solidariedade e transformação, os futuros professores puderam compreender a dimensão ética e social de seu papel. A prática teatral revelou-se, assim, um espaço de formação para a sensibilidade, para a criatividade e para a reflexão crítica sobre a escola e a sociedade.

O uso de recursos tecnológicos nas apresentações, como projeções, trilhas sonoras e gravações, demonstrou que o teatro pode dialogar com as novas mídias, tornando-se ainda mais atrativo e significativo. Lévy (1999) e Kenski (2007) destacam que a tecnologia, quando bem integrada à arte e à educação, potencializa aprendizagens e amplia a comunicação entre sujeitos e culturas. No projeto, a tecnologia foi aliada à expressão artística, reforçando o caráter interdisciplinar da proposta.

3. Conclusão

O projeto *Teatro na Formação de Professores do Curso Normal/Magistério* reafirma a arte como dimensão essencial da educação e da formação docente. Ao unir teoria e prática, corpo e pensamento, emoção e reflexão, o teatro torna-se uma experiência formadora e humanizadora. Os resultados demonstram que a prática teatral desenvolve competências fundamentais ao exercício da docência, como empatia, cooperação, comunicação e criatividade.

Mais do que uma metodologia, o teatro é uma filosofia de educação que valoriza o ser humano em sua totalidade. Em consonância com o Direito Educativo, a experiência evidencia que toda pessoa tem direito à cultura, à sensibilidade e à expressão artística. Assim, formar professores por meio do teatro é formar educadores conscientes, críticos e comprometidos com uma educação libertadora e transformadora.

Além disso, o projeto confirma que o teatro é um campo fértil para o desenvolvimento integral dos futuros professores, pois permite a integração entre cognição e emoção, teoria e prática, razão e imaginação. A vivência artística oferece aos alunos-professores a oportunidade de compreender a sala de aula como espaço de criação, diálogo e alteridade, onde o ato de ensinar e o de aprender se entrelaçam continuamente. Essa compreensão contribui para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, democráticas e humanizadas.

Ao mesmo tempo, o projeto aponta caminhos possíveis para a inserção da arte e da cultura no currículo da formação docente, promovendo uma educação estética e ética. O teatro, como linguagem viva e coletiva, mostrou-se capaz de transformar as relações de ensino e aprendizagem, favorecendo a construção de uma docência reflexiva e engajada. Em uma sociedade marcada por desafios sociais, culturais e tecnológicos, a arte reafirma seu poder de resistência, esperança e transformação.

Conclui-se, portanto, que o *Teatro na Formação de Professores* não apenas contribuiu para o aprimoramento das práticas formativas, mas também consolidou a visão de que a educação, para ser plena, precisa dialogar com o sensível, com o simbólico e com o poético. Ao promover o encontro entre arte e pedagogia, o projeto reafirma o compromisso da escola com uma formação integral, emancipadora e profundamente humana.

4. Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRECHT, Bertolt. **Pequeno organon para o teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUARTE JR., João-Francisco. **A dimensão estética da educação**. Campinas: Papirus, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.
- KOAUDELA, Ingrid. **Brecht e o teatro épico na educação**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução ao teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ESCOLA E JUVENTUDE CUIDADOS, PERCALÇOS E POTENCIALIDADES ENCONTRADAS NESTA FASE DA VIDA

Eduardo Ribeiro Albuquerque⁶⁷
Luci dos Santos Bernardi⁶⁸

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

O trabalho discute a juventude como uma fase de intensas transformações físicas, emocionais e sociais, que exigem da escola atenção especial ao bem-estar e à formação da identidade. O objetivo deste trabalho foi refletir, com base na experiência do autor e em referenciais teóricos, sobre as concepções de juventude, seus desafios, fragilidades e potencialidades, com foco nas relações escolares. O estudo, de cunho bibliográfico e de abordagem qualitativa, destacou como um dos desafios o uso excessivo das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI), mostrando que o uso inadequado pode causar dependência digital, isolamento, queda no rendimento escolar e distorções na percepção da realidade, interferindo na autoestima e na convivência social. Apesar desses riscos, a juventude é também um período de grandes potencialidades, marcado pela energia, criatividade e capacidade de transformação dos jovens. Os resultados apontaram a importância do ambiente social e da convivência entre colegas para o desenvolvimento pessoal e coletivo, evidenciando o papel da comunidade escolar. O respeito e a cordialidade surgem como elementos essenciais para o bem-estar e para a construção de um espaço seguro, onde todos possam trocar experiências e descobrir novos conhecimentos.

Palavras-chave: Juventude. Cuidado. Tecnologias. Potencialidades. Futuro.

SCHOOL AND YOUTH: CARE, OBSTACLES AND POTENTIALITIES FOUND IN THIS PHASE OF LIFE

Abstract

This work discusses youth as a phase of intense physical, emotional, and social transformations, requiring special attention from schools regarding well-being and identity formation. The objective of this work was to reflect, based on the author's experience and theoretical frameworks, on conceptions of youth, its challenges, vulnerabilities, and potential, focusing on school relationships. The study, bibliographic in nature and with a qualitative approach, highlighted the excessive use of Digital Communication and Information Technologies (DCITs) as one of the challenges, showing that inappropriate use can cause digital dependence, isolation, decreased academic performance, and distortions in the perception of reality, interfering with self-

⁶⁷ Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen (URI-FW). Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal Santa Maria (UFSM). Professor de Educação Física. E-mail: eribeiroalbuquerque@gmail.com.

⁶⁸ Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões (URI-FW). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com.

esteem and social interaction. Despite these risks, youth is also a period of great potential, marked by the energy, creativity, and transformative capacity of young people. The results pointed to the importance of the social environment and interaction among peers for personal and collective development, highlighting the role of the school community. Respect and cordiality emerge as essential elements for well-being and for building a safe space where everyone can exchange experiences and discover new knowledge.

Keywords: Youth. Care. Technologies. Potential. Future.

Introdução

Este trabalho é recortado da dissertação⁶⁹ intitulada “O jogo de xadrez na escola: o jovem do ensino médio e suas perspectivas sobre seu futuro”, que buscou analisar a percepção dos jovens estudantes acerca de como a prática do xadrez mobiliza mudanças em seu processo formativo e novas perspectivas sobre seu futuro, a partir da experiência desenvolvida na escola. A pesquisa permitiu escutar o jovem, reservando-lhe o lugar de protagonista. As falas, as percepções e os sentimentos manifestados ancoram o estudo, tendo como centralidade a sua vivência no Projeto de Xadrez no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha (IFFAR).

O estudo aqui apresentado tem o objetivo de aprofundar a partir dos referenciais teóricos as concepções da categoria jovem, suas potencialidades, fragilidades e desafios, arraigadas no cotidiano dos jovens. Na elaboração deste manuscrito de cunho bibliográfico, foram utilizados os pressupostos metodológicos propostos por Minayo, Deslandes, Gomes (2002), que o caracterizam de abordagem qualitativa.

Para que haja melhor entendimento, a palavra jovem será usada para definir indivíduos de dez anos incompletos até vinte e quatro anos. Segundo *World Health Organization* (1986), caracteriza-se como adolescente a pessoa de dez até dezoito anos de idade e juventude dos quinze até os vinte e quatro anos.

Inicialmente salienta-se a importância de discorrer sobre a infância, revisitando a experiência do pesquisador e o aporte teórico de autores que pensam o desenvolvimento da criança. Em seguida, serão discutidos temas relacionados aos desafios e tensões encontrados pelo público jovem, enfatizando a influência do meio nas suas escolhas. E por último pretende-se pontuar as potencialidades e possibilidades contingenciadas pela juventude.

⁶⁹ Desenvolvida pelo primeiro autor e orientado pela segunda autora. (Albuquerque, 2024)

Um olhar para o Começo: revisitando inquietudes e pensando a criança

Ao longo da trajetória como professor, presenciei⁷⁰ inúmeras situações comportamentais em crianças e jovens que, claramente, não eram algo impulsivo ou revelado naquele momento, mas sim algo construído ao longo de anos. Observei que muitos dos problemas que vivenciava dentro e fora de sala de aula incidiam em ações de agressividade entre os alunos e com os professores, falta de interesse pelos estudos, dificuldade de concentração e de aprendizado era um problema a ser enfrentado pela comunidade escolar.

Referente aos alunos com dificuldades de socialização e de aprendizado, era possível perceber no comportamento destes jovens a falta de comprometimento/propósito em estar em uma escola. Assim, sempre questionei o porquê de tal comportamento e o que fazer. Essa falta de interesse era de responsabilidade exclusiva dos alunos ou do contexto como um todo?

Provocava-me tristeza ver o descaso deles em estar em um ambiente educacional e não aproveitar as oportunidades ofertadas pela atmosfera escolar, e/ou do conhecimento gerado e compartilhado pelos professores e colegas de aula. Basso, Vieira e Bernardi (2024) abordam a questão: de quem é a culpa pelo fracasso escolar? As autoras reconhecem a complexidade de apontar “culpados” pelo fracasso escolar, contudo, tanto a escola, quanto os jovens tendem a atribuir a responsabilidade um ao outro.

Atribuir a “culpa” aos jovens causava-me muita inquietude por não entender o porquê do comportamento agressivo e relapso de alguns. Havia situações em que, mesmo o aluno sendo o próprio elaborador da proposta de estudo ou da brincadeira que seria trabalhada, ele próprio acabava por arruinar o que construía. Compreendi então, que a resposta para esses anseios em relação ao comportamento dos alunos não estava no presente, mas sim no passado. A partir desse momento, procurei centrar esforços para entender sobre a vida pregressa de cada aluno, entender que não poderia negar o passado dos jovens, pois lá estava o constructo de sua essência.

Todo aquele comportamento agressivo, descaso consigo e falta de interesse pelos estudos era reflexo de um passado pobre de estímulos positivos e do convívio em ambientes conflitantes. Desse modo, para tentar mitigar a questão dos problemas relacionados ao interesse pelo aprendizado. Pretende-se, pontuar questões de suma importância observáveis na infância/juventude.

⁷⁰ Escrito na primeira pessoa pois retrata a experiência do primeiro autor.

Referencial Teórico

De acordo com a psiquiatra Reich (2020), as emoções como agressividade, descaso, raiva, carinho, respeito e afeto fazem parte do temperamento da criança desde bebê, algo herdado, sendo a personalidade e o caráter adquiridos. Portanto, o temperamento hereditário, associados às relações afetivas entre a criança e as pessoas à sua volta serão moldadas de acordo com aquilo que ela recebe, sente, aprende no decorrer de sua maturidade física e emocional. Para a autora, esse condicionamento convida a crer que uma infância pobre de estímulos positivos nos primeiros anos de vida minimiza potencialidades que poderiam ser desenvolvidas em circunstâncias mais favoráveis.

Aliado à importância dos cuidados afetuosos, o ambiente comunitário onde as crianças e os jovens estão inseridos é imprescindível para seu desenvolvimento. Para isso, é necessário haver articulação da comunidade, da escola, do educador e dos diferentes agentes educativos, com a intenção de potencializar o próprio espaço de convívio do indivíduo, o que possibilita aos agentes deste espaço atuar como agentes educativos (Moll; Leclerc, 2010).

O ambiente familiar, comunitário e escolar quando ofertam estímulos positivos, são espaços em potencial para um desenvolvimento rico em possibilidades, que corroboram para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, corporais e atuam como fator de proteção para doenças mentais nas crianças e jovens (Brasil, 2020).

Durante a infância, transição para adolescência e na fase da adolescência para vida adulta, que professores/educadores e familiares precisam centrar esforços para identificar e procurar reparar lacunas, que devem ser observados na sua origem. Para entender o comportamento do jovem é necessário olhar para o passado dele, lá estarão as possíveis respostas para os problemas apresentados no presente.

De acordo com Skovsmose (2012), para entender a historicidade do indivíduo, em particular, do jovem, deve-se levar em consideração seu passado e suas experiências vividas, nomeado por ele de *background*. Essa palavra vai além da tradução literal. O *background* de um indivíduo pode ser entendido como as experiências anteriores vivenciadas, dentro do contexto cultural e sociopolítico pelo indivíduo, referem-se à história de uma pessoa em uma determinada fase da vida, tem a ver com a origem do indivíduo, seus costumes, o que lhe é familiar (Skovsmose, 2012).

Desse modo, observa-se que tudo que somos e acreditamos ser no presente, tem influência direta do que vivemos. Caso a pessoa tenha passado por situações de

dificuldades, violência física e/ou psicológica, ausência de estímulos positivos na infância, essa pessoa poderá apresentar um *background* arruinado. Um *background* arruinado implicará em dificuldades de entender sua atual situação, o mundo em que vive e, por consequência terá uma condição limitada de vislumbrar o futuro com possibilidades de melhora de vida. Pois, de certa forma, esse indivíduo nunca vivenciou um ambiente favorável e rico em estímulos positivos que pudessem mostrar a ele um olhar ampliado dos diferenciados caminhos que a vida nos oferta.

Além das experiências anteriores vivenciadas pelo indivíduo, as oportunidades propiciadas ou que estarão por vir a partir da sua condição social, política e cultural, segundo o autor, esse conceito denomina-se *foreground*. O *foreground* de uma pessoa relaciona-se com a percepção do indivíduo sobre as oportunidades em que a sua situação social, política e cultural o proporcionam, o *foreground* se relaciona com a visão e percepção perante a sociedade, política e cultural de cada indivíduo (Skovsmose, 2012).

A partir do que foi apresentado, se pode elucidar que crianças que possuem vivências em ambientes harmoniosos, ricos em estímulos positivos, cuidadas por pessoas afetuosas apresentam mais chances de serem pessoas com maior capacidade de vislumbrarem um *foreground* positivo com mais possibilidades virtuosas ao longo da adolescência e vida adulta. Logo, ao chegarem na adolescência e, por algum impedimento, elas não tenham vivenciado um desenvolvimento favorável, e sim estímulos negativos, estes jovens estarão propensos a ter um desenvolvimento minimizado em relação ao potencial que poderiam ter, caso o tivessem ofertado melhores condições para seu desenvolvimento pleno.

É muito comum, jovens em idade escolar apresentarem problemas de aprendizado, ansiedade, insegurança, pois, como mencionado, os problemas vivenciados no presente, por essa população, podem ser originários de situações construídas com *background* desfavorável na infância. Por conta disso, como seria possível professores, mães, pais e responsáveis pelos jovens ajudá-los a recuperarem sua autoestima e capacidade de concentração/cognitiva que deveriam ter sido estimulados e reforçados no passado, ao longo da infância?

De acordo com o filósofo Rousseau (2007), em sua obra “O contrato Social”, esclarece que por natureza o ser humano nasce bom, sendo as relações dentro do seu grupo social, que indevidamente o corrompem. Logo, o ambiente onde se vive tem forte influência no comportamento dos indivíduos, porém não o determina.

No tocante ao comportamento dos jovens, pode-se concluir que o meio social, por mais que não atue como fator determinante, findo nas escolhas dos jovens, atua com forte influência na formação do indivíduo.

Para Dayrell (2007) o ambiente social onde o jovem está inserido é fundamental e deve ser levado em consideração, pois ele irá determinar, em parte, os limites e as possibilidades que poderão ser construídas por este jovem. Pode-se constatar que os limites e possibilidades encontradas pelos jovens sofrem maiores influências em relação às dificuldades enfrentadas nas camadas populares e pobres. Essa condição interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. No ambiente comunitário, escolar, no convívio com vizinhos, amigos e parentes, ocorre a complementaridade dos vínculos que o jovem recebe. É esse convívio social que o autor denomina como espaço social de atuação na construção da identidade e de possibilidades para os jovens.

Por isso, o direito a educação é fundamental e deve ser universal, gratuito e de qualidade, pois a escola tem um papel fundamental em ressignificar os conhecimentos, ampliar os horizontes, construir com os jovens, novas possibilidades de enxergar o mundo. A educação por meio dos espaços educativos/escola precisa possibilitar aos jovens que seus olhos enxerguem aquilo que sua mente não consegue imaginar, para que eles consigam se reconhecer como pessoas dignas de direitos e que saibam reivindicar por eles, promovendo uma educação de qualidade para todos de igual modo.

Desafios e Tensões: o cotidiano dos jovens

Considerando a realidade social e econômica das escolas públicas do Brasil, para Gadelha (2017), a escola de modo geral é caracterizada como um lugar onde a educação não é algo equânime, o que coloca uma parcela significativa da população jovem em situação de vulnerabilidade social, por não dispor dos meios de acesso e permanência à educação.

Somado a isso, quando a educação é ofertada, apresenta inúmeras fragilidades, como dificuldades de transporte, de merenda escolar, de recursos materiais. Além, de material didático desatualizado, quadro insuficiente de professores e baixas remunerações.

Quando são apontadas as fragilidades nos processos de ensino e aprendizagem, conforme evidenciam Basso, Vieira e Bernardi (2024), se deve ter o olhar ampliado, não apenas para os problemas advindos da escola, mas também às famílias, ao contexto

sociocultural, as desigualdades sociais e, principalmente, o olhar aos jovens, pois esse sofre toda a ação dos outros atores e contextos em que se insere.

Portanto, é complexo apontar causas para as fragilidades dos processos educacionais de ensino e, talvez, seja injusto atribuir responsabilidade apenas a uma situação ou grupos de indivíduos, (escola, ensino-aprendizagem, juventude). Partindo do entendimento que o jovem é quem sofre toda a “carga”, ele é o produto final, fruto do meio social, sendo ele “recebedor” de uma educação advinda seja da família, seja da escola ou comunidade, ele o jovem, deve ser o foco principal de cuidados.

Desse modo, talvez o jovem possa perceber que a escola (normas e regras), sociedade (cultura), família (costumes, crenças) apresentam processos de mudanças lentos. Assim, as transformações no ambiente social onde ele se insere, podem ser mobilizadas a partir de mudanças na forma do jovem pensar e agir em sociedade. Pois ele, o jovem, a partir da mudança de hábito pode influenciar o meio em que vive ajudando-o a melhorá-lo.

Entretanto, em meio à realidade das escolas brasileiras, que se apresentam insuficientes em relação aos recursos humanos e materiais, também há preocupação em relação ao estilo de vida adotado pelos jovens. Nos tempos atuais, há um modo de vida praticado pelas pessoas descrito pelo sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman (2009) como “vida líquida”, sendo caracterizada como um comportamento social, sob o qual seus membros mudam em um dado de tempo muito curto, em hábitos, rotinas e formas de agir, não dando margem para que tais hábitos e rotinas se consolidem. Esse conceito convida a fazer questionamentos e relações sobre o modo de vida descrito pelo autor com o comportamento do jovem contemporâneo e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Com o advento da internet, houve pontos positivos que agregaram elementos significativos à vida das pessoas que usufruem das TDICs, sejam no resultado de pesquisas ou em ações e serviços de saúde, telecomunicações, transporte, segurança e educação.

No entanto, ao pesquisar sobre TDICs se deve atentar para os indícios que podem levar a um entendimento contrário em relação ao uso das tecnologias, ou seja, que se verifiquem também os pontos negativos no uso dessas tecnologias.

Sobre o comportamento do jovem, Masip (2021) aponta que não há muitas diferenças entre o vício em drogas e no celular. Para ele, o “celular é a heroína” do século XXI. Salienta também, sobre o vício em tecnologias e no uso do celular, sendo

mais difícil ser curado do vício em tecnologias do que no vício em drogas, pois no caso das drogas, as pessoas já sabem que elas fazem mal, enquanto ao vício das novas tecnologias não, nos apropriamos delas sem saber o dano que elas podem nos causar.

São indiscutíveis as inúmeras possibilidades que as TDICs ofertam às pessoas que as utilizam, contudo, pode-se pensar, tendo uma visão otimista da questão que o seu uso pode permitir ganhos significativos aos jovens em nível de conhecimento, autonomia e praticidade. Entretanto, pode também desencadear ações despreocupadas com a autopreservação, onde jovens se colocam em situações de risco de vida, para terem seus vídeos “viralizados”⁷¹, descuido com o bem comum, relações pessoais e de convívio social fragilizada, problemas de ordem psicológica, assim como baixas aspirações de futuro, são comportamentos observáveis nos jovens atualmente.

Ao fazer associação sobre o comportamento do jovem aliado ao uso das TDICs e dos problemas de saúde mental sofrido por essa população, James e Meredith (2016) explicam que o uso das tecnologias pode causar problemas de saúde como *Phubbing*, sendo definido como a indiferença, falta de atenção para com as outras pessoas, devido à importância dada ao manuseio do celular durante as relações sociais.

Outro problema ocasionado pelo uso inadequado das TDICs é Síndrome de FoMO sigla em inglês que significa *Fear of Missing out* (medo de perder) definida como uma preocupação generalizada de que os outros possam estar tendo experiências gratificantes das quais alguém está ausente. A FoMO se caracteriza pelo desejo de permanecer continuamente conectado com o que os outros estão fazendo. (Przybylski *et.al.*, 2013).

Pesquisas apontam que as insatisfações pessoais, ocasionadas pelas frustrações sociais e emocionais, despertam sentimento de tristeza, solidão e tédio nas pessoas e a busca por satisfazer esse vazio propicia o consumo exacerbado de conteúdos digitais nas redes sociais. (Oliveira, 2018).

É evidente a influência das tecnologias na saúde mental das pessoas, em especial do jovem. Tanto os sintomas do *Phubbing* como o do FoMo são observáveis no comportamento contemporâneo do jovem. O que segundo Oliveira (2018) manifesta-se como nomofobia⁷², mal-estar/medo de ficar sem o uso de comunicação, essa conduta

⁷¹ Muito visto ou compartilhado com muitas pessoas, especialmente em redes sociais ou aplicativos de compartilhamento de mensagens (Dicionário Online de Português, 2023).

⁷² Medo moderno de não conseguir se comunicar por meio do uso do celular ou da internet. A palavra nomofobia teve origem na Inglaterra, deriva da expressão “No Mobile Phobia”. Ou seja, a fobia de ficar sem o celular. Podendo também ser descrita como conjunto de comportamentos ou sintomas que o uso do celular pode causar (King *et al.*, 2014).

pode levar a sérios problemas psicológicos de ansiedade e depressão. Algumas das consequências ocasionadas por esse comportamento incluem comprometimento escolar, acidente de trânsito, ansiedade, estresse, frustração, transtornos alimentares desencadeados por redes sociais.

De certo modo, as TDCIs aceleraram as pessoas e também os processos de aprendizado, se contrapondo às metodologias pragmáticas tradicionais de ensino. Com a rapidez do acesso e a gama de conteúdos disponíveis na internet, junto à flexibilização dos processos educacionais, onde o discente não é mais apenas um receptor e sim um construtor de seu próprio aprendizado, os processos educacionais se tornaram cada vez mais dinâmicos (Pilão, 1998)

Na busca de construir e participar do seu próprio aprendizado, o jovem procura manifestar o desejo de ser notado, de sentir-se incluído. Desse modo, segundo Gontijo (2004), o indivíduo estará a exercitar constantemente suas relações sociais por meio da comunicação. A autora, explica que os meios de comunicação são a extensão do nosso próprio corpo. Sendo assim, as relações sociais se mostram um fenômeno importante para o ser humano, no qual à medida que o indivíduo vai se desenvolvendo e aprendendo, ocorre o mesmo com o processo de se comunicar.

Se a comunicação é algo inerente ao desenvolvimento nas relações sociais, nos dias atuais, pode-se observar que um *smartphone* conectado à internet atua como um dos principais instrumentos de comunicação, sendo um instrumento acessível ao jovem que o utiliza, habitualmente, no exercício de suas relações interpessoais.

Também é possível observar que as preferências dos jovens, quanto aos assuntos pesquisados na internet, são conteúdos com número elevado de visualizações (conteúdo viralizado).

Esses temas pesquisados na maioria dos casos são pré-selecionados, calculados pelos provedores de internet, baseados em reconhecimento de *cookies*⁷³. Ou seja, quanto mais consumirem determinado assunto, mais aparecerá sobre tal assunto como sugestão de exibição. De certa forma, isso induz os jovens a escolherem assuntos pré-selecionados nas redes sociais e/ou temas que tenham similaridade com aquilo que já é de seu repertório. (Jungeret *al.* 2018).

Caso os jovens procurem consumir outro tipo de conteúdo, não sendo aquele do

⁷³ São arquivos de texto com pequenos fragmentos de dados, como nome de usuário e senha, que são utilizados para identificar seu computador enquanto você usa uma rede de internet. *Cookies* específicos são usados para identificar usuários específicos e melhorar sua experiência de navegação na Web. Os dados armazenados em um *cookie* são criados pelo servidor após sua navegação. Esses dados são rotulados com um ID exclusivo para você e seu computador.

seu repertório ou do habitual do grupo, esse jovem pode sentir-se deslocado, por não estar entrosado com os acontecimentos que estão “viralizando” no ambiente onde está inserido (escola, comunidade). A falta de adesão e conexão com os assuntos do grupo destoará esse indivíduo dos demais e, gradativamente, ele poderá ser isolado pelo grupo, podendo ser “excluído” de maneira consciente ou inconsciente pelo próprio grupo do qual faz parte. Tal situação nos remete, novamente, ao conceito de FoMO o sentimento de estar perdendo as experiências em termos de diversão, de ficar de fora daquilo que todos estão a par (Przybylski *et al.*, 2013).

A situação descrita, conforme sintomas apresentados pela Síndrome de FoMo, gera gatilhos⁷⁴ emocionais nos jovens, o que os deixa mais suscetíveis a quadros ansiosos, depressivos, de mal-estar emocional, baixa qualidade do sono e uso de álcool (Sánchez, 2022).

Desse modo, se torna difícil para o jovem diante da gama de conteúdos digitais disponíveis na internet, escolher temas que possam auxiliá-lo a refletir sobre possibilidades, projetos de vida, conteúdos trabalhados em aula, assuntos que poderão ajudá-lo a desenvolver capacidades cognitivas e emocionais na elaboração de estratégias para saber resolver seus problemas futuros. (Farias, 2016).

A dificuldade de escolha do caminho a ser percorrido e dos conteúdos a serem consumidos, parece colocar os jovens em imersão, presos em uma estrutura imposta a eles (*TicToc, Instagram, Twitter, Telegram, Facebook*, entre outras). Ficando à mercê, inconscientemente, das redes sociais, necessitando delas para sentir-se aceito pelos demais e bem consigo mesmo. Comportamentos recorrentes se tornam hábitos e, sem que os jovens percebam, acabam ficando tempo demasiado conectado ao mundo digital.

Esse modo instantâneo e acelerado de vida atual, onde se deseja as coisas de maneira rápida, com a ideiação de que para isso, basta dar dois “*clicks*” como fazemos ao apertar o botão do *mouse* ou deslizar o dedo para o lado no *smartphone* é uma tendência global. Porém, tal comportamento no jovem se manifesta mais latente, o jovem de hoje nasceu dentro desse mundo tecnológico sendo muito mais suscetível a aderir esse modo de vida acelerado (Junger *et al.*, 2018).

Essa forma de viver leva a desejar as coisas de forma imediata, por meio de ações que não requeiram muito esforço. As pessoas se habituaram a conseguir

⁷⁴ Lembranças estressantes de momentos ansiosos e depressivos podem ativar mecanismos de disfunção de regulação das emoções, consolidando um padrão de resposta a cada estímulo dado. Além de envolver a memória autobiográfica e o hipotálamo, esse mecanismo pode também envolver a atuação da amígdala, que regula essa função de gatilho emocional e padronização de respostas comportamentais (Lent, 2005, Startup *et al.*, 2001).

facilmente informações sobre coisas que, antes do advento da internet, gastariam muito tempo e empenho para alcançar, realizando pesquisas em livros em bibliotecas para aprender.

Como apontado, o imediatismo de querer fazer ou se livrar de dadas tarefas rapidamente é característico do modo de vida líquido descrito por Bauman (2009), sendo esse comportamento muito vívido na fase da adolescência, marcado por mudanças evolutivas rápidas e intensas nos sistemas biológicos, psicológicos e sociais.

Para Mattoso (2010), mesmo com os avanços tecnológicos e suas contribuições para humanidade, cada vez mais as pessoas estão adoecendo, desenvolvendo problemas psicológicos frequentes. Os processos de automação ocasionados pelos avanços tecnológicos conduzem as pessoas a assumirem uma vida sedentária. A facilidade, rapidez e flexibilidade na obtenção de informações diminuem o esforço das pessoas em buscarem outras atividades de lazer, estudo e trabalho (Mattoso, 2010).

Potencialidades e Possibilidades: contingências da juventude

Portanto, se por um lado foram apresentadas as fragilidades do jovem, diante de outra perspectiva, pode-se apresentar como proposta de intervenção, para mitigar os problemas apresentados e potencializar as possibilidades contingenciadas na juventude. O jovem carrega consigo energia e vivacidade que podem transformar futuras realidades. Esse trabalho procurou apontar para os cuidados, os perigos e as potencialidades imbricadas na infância e juventude e suas possíveis implicações na vida adulta.

Se por um lado foram apresentados os problemas e percalços do jovem, por outro lado, o jovem é um ser que carrega consigo inúmeras potencialidades inerentes à juventude, de modo a evidenciar toda a pujança, potencial e esperança que as crianças e os jovens carregam em si. É papel da escola, junto com a família, encorajá-los!

É comum ver não só a juventude, mas o mundo de maneira pouco otimista. Isso não quer dizer que se deva fantasiar a vida ou viver de utopia, muitas vezes é necessário observar, analisar os erros, as falhas encontradas para se traçar estratégias de resolução do problema, de vislumbre de oportunidades, condições de melhora de vida e não ficar inerte diante do erro, das dificuldades e dos problemas.

Então, tanto a criança, quanto o jovem e os adultos (familiares, professores) devem ter em mente que os problemas, os erros, as tristezas, as mágoas, em algum momento da vida irão aparecer. Cabe às pessoas tirarem algum aprendizado da situação,

não deixar se abater e procurar a melhor solução para o problema encontrado.

Toda situação-problema gera consequências que levam a um resultado, muitas vezes o risco de se expor, assim como o desconforto ocasionado, geram bloqueios e/ou sentimentos negativos naqueles que sofrem tal ação ou dado problema. Já as pessoas que têm a responsabilidade de cuidar/orientar/proteger as crianças e jovens (familiares e professores), em alguns casos, optam por privar a criança/jovem de tal desafio, com a intenção de protegê-los de algum mal-estar que possa ser gerado a partir de um problema encontrado (protecionismo). Porém, a exposição gera desafios, que são encarados como problemas e que podem ser contornados ou resolvidos, tudo dependerá da atitude a ser tomada.

Skovsmose (2012) pontua que o professor não deve ficar em uma zona de conforto, segura, menciona que a exposição a riscos permite o acesso a novas possibilidades. Desse modo, a ideia do autor pode ser estendida além do modo de agir dos professores, mas também aos jovens e aos familiares que os cuidam. Contudo, sempre se deve analisar a viabilidade e a segurança antes de se expor a situações de risco. Por outro lado, há jovens que não se intimidam, não esmorecem diante de situações problemáticas ou perigosas, ora analisando os riscos, custos e benefícios de suas ações, ora, simplesmente, agem sem análise prévia dos riscos.

Considerações finais

Portanto, para que seja possível desempenhar um bom papel na formação dos jovens, o afeto, reciprocidade, respeito e o bom convívio são fundamentais. Conforme Tough (2012) o respeito, assim como palavras de afirmação, incentivo diante das dificuldades encontradas pelas crianças e jovens farão com que elas se tornem adolescentes e adultos mais confiantes. O incentivo, assim como *feedbacks* construtivos da escola e da família, criam condições necessárias para que *foregrounds* positivos sejam criados, com novas possibilidades de futuro.

O trabalho apresentou situações das quais os jovens estão mais suscetíveis nesta fase da vida, tanto situações que podem colocá-los em risco de vida, quanto em situações ricas em possibilidades de melhora de vida. Destacou como um dos desafios o uso excessivo das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI), mostrando que o uso inadequado pode causar dependência digital, isolamento, queda no rendimento escolar e distorções na percepção da realidade, interferindo na autoestima e na convivência social.

Em destaque, o estudo apontou para a importância do ambiente social e da convivência entre colegas para o desenvolvimento pessoal e coletivo, evidenciando o papel da comunidade escolar. O respeito e a cordialidade surgem como elementos essenciais para o bem-estar e para a construção de um espaço seguro, onde todos possam trocar experiências e descobrir novos conhecimentos.

Referências

ALBUQUERQUE, Eduardo Ribeiro. **O jogo de xadrez na escola: o jovem do Ensino Médio e suas perspectivas sobre seu futuro**. 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, 2024.

BASSO, Susana Schwartz; VIEIRA, Dioneia Maria Samua; BERNARDI, Luci Santos dos. Escola x Juventude: a culpa e de quem? In: OLIVEIRA, Victor Hugo nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. **Juventude e Educação: a escola como território Juvenil**. Porto Alegre: GEPJUVE / UFRGS, 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. 2. ed. São Paulo: Zahar. 2007.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **O Papel da família na saúde mental**. 2020. Coleção Família e Desenvolvimento Humano. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/producoessnf/diagramacaoSNFfamiliaesaudementaldigital2.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Centro de Estudos de Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

DICIO: Dicionário Online de Português. **Viralizando**. Porto: 7 Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/viralizando/>. Acesso em: 14 out. 2023

FARIAS, Fabrícia Rocha Menezes de. **Sala de aula invertida ou *flipped classroom*: uma análise de sua aplicação em fórum de discussão no AVA Moodle**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação à Distância) - Universidade Federal do Ceará, Câmpus de Sobral. 2016. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/denyssales/salade-aula-invertida-e-frum-moodle>. Acesso em: 28 out. 2025.

GADELHA, Regina Maria. Fonseca. Educação no Brasil: desafios e crise institucional. **Revista Pesquisa & Debate**, São Paulo. v. 28, n. 51, jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/33530>. Acesso em: 28 out. 2025.

GONTIJO, Silvana. **O livro de ouro da comunicação**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

JAMES, A. Roberts; MEREDITH, E. David. My life has become one big distraction

from my cell phone: partner phubbing and relationship satisfaction between romantic partners. **Computers in human behavior**, v. 54, p. 134-141, jan. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563215300704>. Acesso em: 28 out. 2025.

JUNGER, Alex Paubel. *et al.*; A geração imediatista e a comunicação audiovisual. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, p. 01-27. 2018. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/441/332>. Acesso em: 28 out. 2025.

KING, Anna Lucia Spear *et al.* Nomofobia: impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group clinical. **Practice & Epidemiology in mental Health**, v. 10, p. 28-35, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3962983/>. Acesso em 28 out. 2025.

MASIP, Marc. Não há muita diferença entre o vício em drogas e no celular. **BBC News Mundo**, 18 out. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58927899>. Acesso em: 02 out. 2023.

MATTOSO, Rafael. **Tecnologia x sedentarismo**. Salada Textual 2010. Disponível em: <https://saladatextual.wordpress.com/2010/04/04/tecnologia-x-sedentarismo/>. Acesso: 28 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. São Paulo: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína. Educação integral e comunitária: o remirar-se da cidade e da escola. In: PADILHA, Paulo; CECCON, Sheila; RAMALHO, Priscila. **Município que educa: múltiplos olhares**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

OLIVEIRA, Thiciane Santos. **Dependência do smartphone: um estudo da nomofobia na formação de futuros gestores**. Monografia - Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Administração, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/186676764-Dependencia-do-smartphone-um-estudo-da-nomofobia-na-formacao-de-futuros-gestores.html>. Acesso em 28 out. 2025.

PILÃO, Jussara Moreira. **O construtivismo**. São Paulo: Edições Loyola, 1998

PRZYBYLSKI, Andrew, K. *et.al.* Motivacional, emotional and behavioral correlates of fear of missing out. **Computers in Human Behavior**, v. 29, n. 4, p. 1841-1848, jul. 2013. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563213000800?casa_token=PJz_aHfA6UIAAAAA:-S5qBCN8cVIGFjOV7U1juMstndeWEXqG4MK3s1SAaf0a3ZeTxQoqQZhueNm2M3JZfV2I00yg#b0055 Acesso em: 28 out. 2025.

REICH, Wilhelm. **Análise do caráter**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SÁNCHEZ, José Gabriel Soriano. Factores psicológicos y consecuencias del síndrome fear of missing out: uma revisão sistemática. **Revista de psicologia y**

Educación/Jornal of Psychology and Education, v. 17, n. 1, p. 69-78. 2022.

Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/219569/Soriano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 out. 2025.

SKOVSMOSE, Ole. **Students foregrounds: hope, despair, uncertainty**. Repositório Institucional UNESP. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/74091>. Acesso em: 28 out. 2025.

TOUGH, Paul. **Uma questão de caráter: porque a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Saúde dos jovens**: um desafio para sociedade. Relatório de um Grupo de Estudo da OMS sobre Jovens e Saúde para Todos. Série de relatórios técnicos 731. Genebra: OMS, 1986.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA E DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

Evakeila Pereira Santana Sousa⁷⁵

Cleidiane Carlos Ribeiro⁷⁶

Ivanilde Viana de Sousa⁷⁷

Rosilaine Ribeiro da Costa Terebinto⁷⁸

Eixo Temático: 4. Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

A formação continuada de professores que atuam com jovens, adultos e idosos configura-se como um processo dinâmico, permanente e vinculado à experiência cotidiana da prática docente. Essa modalidade educativa, marcada pela diversidade de trajetórias e saberes construídos ao longo da vida, exige do educador postura reflexiva e compromisso ético com o ato de ensinar. O presente estudo teve como objetivo identificar pesquisas sobre demandas formativas relacionadas à prática pedagógica desses profissionais, no período de 2019 a 2025, a fim de compreender como tais produções contribuem para o fortalecimento da atuação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi realizada revisão sistemática da literatura no Portal de Periódicos da CAPES. Os resultados evidenciam desafios na formação continuada, especialmente na EJA, devido à especificidade do público e à ausência de políticas públicas próprias, sendo frequente a adaptação de conteúdos de outras modalidades. Além disso, a falta de investimento do governo federal impacta estados e municípios, reduzindo ou inviabilizando a oferta de formação. Tais achados reforçam a necessidade de políticas estruturadas e ações estratégicas que promovam a qualificação docente, valorizem o profissional e atendam às particularidades dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Formação continuada. EJA. Políticas Públicas Educacionais. Prática docente.

⁷⁵ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Frederico Westphalen-RS. E-mail. a110223@uri.edu.br

⁷⁶ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Frederico Westphalen-RS. E-mail. cleidianecarlosribeiro@gmail.com

⁷⁷ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Frederico Westphalen-RS. E-mail. ivanildeviana5952@gmail.com

⁷⁸ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Frederico Westphalen-RS. E-mail. a110237@uri.edu.br

CONTINUING EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION AND HUMAN RIGHTS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN BRAZILIAN ACADEMIC PRODUCTION

Abstract

The continuing education of teachers who work with young people, adults, and the elderly is a dynamic, ongoing process linked to the daily experience of teaching. This type of education, marked by the diversity of trajectories and knowledge built up over a lifetime, requires educators to be reflective and ethically committed to the act of teaching. This study aimed to identify research on training demands related to the pedagogical practice of these professionals, from 2019 to 2025, in order to understand how such productions contribute to strengthening teaching performance in Youth and Adult Education. A systematic review of the literature was carried out on the **Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES - Journal Portal**. The results highlight challenges in continuing education, especially in Youth and Adult Education, due to the specificity of the audience and the absence of specific public policies, with frequent adaptation of content from other modalities. In addition, the lack of investment by the federal government impacts states and municipalities, reducing or preventing the provision of training. These findings reinforce the need for structured policies and strategic actions that promote teacher qualification, value professionals, and address the particularities of students of Young and Adults Education.

Keywords: Continuing education. Adult and Youth Education. Public education policies. Teaching practice.

Introdução

A formação continuada configura-se como um componente essencial para o desenvolvimento profissional e a qualificação prática dos profissionais da educação, especialmente daqueles que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Romanowski (2007, p. 130), “[...] o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional”. Portanto, trata-se de um processo sistemático e permanente que visa à atualização de conhecimentos, ao fortalecimento de competências pedagógicas e à promoção de práticas reflexivas, alinhadas às especificidades e aos desafios que permeiam o ensino. Nesse sentido, investir na formação continuada representa não apenas um compromisso com a melhoria da qualidade educacional, mas também com a construção de uma prática docente crítica, inclusiva e socialmente engajada.

A formação continuada de professores que atuam na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é voltada a sujeitos com trajetórias escolares interrompidas,

atribuídas a uma multiplicidade de fatores interdependentes. Entre eles, destacam-se as condições socioeconômicas adversas, a limitação no acesso à educação formal, a inserção precoce no mercado de trabalho e as dinâmicas familiares que, por vezes, dificultam a permanência e o êxito escolar. Esses elementos, frequentemente associados a contextos de vulnerabilidade social, exercem influência direta sobre os percursos educacionais de jovens e adultos, comprometendo o direito à aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, a formação continuada assume papel fundamental ao promover o engajamento teórico e metodológico necessário ao atendimento dessa faixa etária.

Assim, foi realizada uma revisão sistemática, com o propósito de mapear as produções científicas disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES⁷⁹, que versam sobre Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo central da investigação foi identificar estudos que tratam das demandas formativas relacionadas à prática pedagógica desses profissionais, no período de 2019 a 2025, a fim de compreender de que maneira tais produções têm contribuído para o fortalecimento da atuação docente nesse campo educacional.

Para tanto, foram adotadas estratégias de buscas sistematizadas com o intuito de identificar o maior número possível de produções científicas pertinentes ao objeto de estudo. Para a seleção dos trabalhos, utilizaram-se os seguintes descritores e operadores Booleanos: “Demanda formativa” AND “Educação de Jovens e Adultos”; “prática pedagógica” AND “Educação de Jovens e Adultos”; e “Formação continuada de professores” AND “Educação de Jovens e Adultos”, com destaque para as produções realizadas entre 2019 e 2025, ou seja, nos últimos seis anos.

Conforme aponta Severino (2007, p. 123), “[...] a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fatos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção nem manuseio por parte do pesquisador”. Essa abordagem metodológica permite compreender os fenômenos em sua autenticidade, respeitando os contextos nos quais emergem e se desenvolvem. Assim, a coleta de dados torna-se não apenas um procedimento técnico, mas um gesto de escuta atenta e comprometida. Veiga-Neto (2002, p. 30) nos convida a exercitar continuamente o olhar, ao afirmar que “[...] é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constituem. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo”. Essa perspectiva nos alerta para o papel ativo da interpretação na construção da realidade e na formulação dos problemas que buscamos compreender. Reconhecendo essa dimensão,

⁷⁹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/index.html#!/>

adotamos critérios explícitos de inclusão e exclusão na avaliação das pesquisas, conscientes de que tais escolhas não são neutras, mas refletem valores, intencionalidades e posicionamentos teóricos.

Aprender ao longo da vida é, como nos lembra Paulo Freire (1997, p. 20), uma expressão da condição humana, “[...] na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude.” Nesse sentido, a formação continuada não se limita à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas se constitui como um espaço de reinvenção da prática pedagógica, no qual o educador também se forma, transforma e se humaniza junto aos sujeitos que ensina.

No próximo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa, que possibilitaram a coleta e a análise dos dados, com o propósito de caracterizar como a formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos vem se estruturando nos últimos seis anos.

Metodologia

A pesquisa fundamenta-se nos conhecimentos já disponíveis e é conduzida por meio da aplicação de técnicas e métodos adequados (Gil, 2002). Recomenda-se, inicialmente, realizar uma busca rigorosa sobre o tema a ser estudado, a fim de identificar o que já vem sendo pesquisado, localizar possíveis lacunas e compreender as tendências relacionadas ao assunto. Nesse sentido, neste tópico apresenta-se, de forma detalhada, todo o procedimento metodológico adotado para alcançar o objetivo proposto.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão sistemática da literatura, que, em vez de coletar dados diretamente com pessoas ou experimentos, utiliza como fonte de pesquisa a produção científica já publicada, como artigos, livros, teses e dissertações. Esse tipo de revisão caracteriza-se pelo rigor metodológico, o que possibilita a obtenção de resultados confiáveis. Além disso, permite organizar e avaliar criticamente o conhecimento existente sobre determinado tema, oferecendo uma visão ampla e fundamentada do estado da arte na área investigada.

Segundo Sampaio e Mancini (2007), esse método é composto por cinco etapas: definição da pergunta; busca das evidências; revisão e seleção dos estudos; análise da qualidade metodológica dos estudos e apresentação dos resultados. A primeira etapa corresponde ao ponto de partida da pesquisa, funcionando como um mapa que orienta todo o desenvolvimento do estudo. A segunda etapa consiste em buscar evidências, ou

seja, identificar palavras-chave e estratégias de busca que tornem a pesquisa mais abrangente e direcionada, garantindo que nenhum estudo relevante seja deixado de fora.

Na terceira etapa, realiza-se a leitura dos títulos e resumos dos estudos coletados, verificando quais são pertinentes à pesquisa, separando-os de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Já a quarta etapa envolve a análise crítica da qualidade metodológica dos estudos selecionados, avaliando a validade dos resultados e garantindo que apenas evidências confiáveis contribuam para a revisão. Por fim, a quinta etapa refere-se à apresentação dos resultados obtidos, que podem ser organizados em tabelas ou outros formatos, destacando as principais informações e dados relevantes da pesquisa.

Seguindo essas etapas, o problema da pesquisa é: Quais estudos, publicados entre os anos de 2019 e 2025, abordam as demandas formativas relacionadas à prática pedagógica desses profissionais? Sendo assim, utilizou-se como fonte de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, pois é uma plataforma online que disponibiliza teses e dissertações de Programas de Pós-graduação Stricto Sensu de instituições reconhecidas no Brasil.

Na opção busca, definiram-se as seguintes palavras-chave: demanda formativa; prática pedagógica; e formação continuada, sendo todas elas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Para que o resultado tivesse uma relação maior com o objetivo do estudo foi necessário refinar os resultados, conforme descrito na tabela a seguir:

Tabela 1: Lista de descritores pesquisados

Descritor e operador Booleano	Tipo	Ano	Grande Área Conhecimento	Área Conhecimento	Resultado
“Demanda formativa” AND “Educação de Jovens e Adultos”;	Doutorado e Mestrado	2019-2025	Ciências Humanas	Educação	02
“prática pedagógica” AND “Educação de Jovens e Adultos”	Doutorado e Mestrado	2019-2025	Ciências Humanas	Educação e educação de adultos	95
“Formação continuada de professores”	Doutorado e Mestrado	2019-2025	Ciências Humanas	Educação e educação de adultos	37

AND “Educação de Jovens e Adultos”					

Fonte: as autoras (2025)

Após os refinamentos, realizou-se a leitura dos títulos, selecionando-se aqueles que apresentavam maior relação com o tema pesquisado, com base nos seguintes critérios: exclusão de trabalhos duplicados e inclusão de estudos cujo título abordasse formação continuada, demanda formativa e/ou prática pedagógica na modalidade EJA.

No primeiro descritor, foram obtidos dois resultados, dos quais apenas um apresentava relação com o tema estudado, porém não constava no título as palavras de inclusão, sendo assim nesse descritor nenhum foi selecionado. No segundo descritor, identificaram-se 95 (noventa e cinco) trabalhos, porém somente sete estavam diretamente relacionados à pesquisa, sendo que dois não possuíam autorização de divulgação. Já no terceiro descritor, o total foi de 37 (trinta e sete) publicações, das quais apenas nove apresentavam pertinência ao tema e três não tinham divulgação autorizada.

Assim, o total de publicações selecionadas com base nos títulos foi de 15 (quinze). Diante desse resultado, tornou-se necessário realizar um novo refinamento, desta vez por meio da leitura dos resumos das dissertações e teses publicadas, a fim de garantir maior fidedignidade aos resultados. Nessa etapa, os critérios de inclusão foram: pertencer à área de formação continuada de professores; abordar a demanda formativa; e tratar da prática pedagógica especificamente na modalidade EJA. Quanto aos critérios de exclusão foram: pesquisas com alunos e não ser pesquisas em cursos técnicos e/ou especializações. Sendo assim, o resultado após esta etapa foram oito publicações, e as dissertações e teses excluídas, no total de sete, seguiram os critérios de exclusão, elaborados de acordo com o objetivo deste estudo.

Após essa etapa, procedeu-se à análise crítica dos trabalhos selecionados e, por fim, à apresentação dos resultados. As pesquisas foram realizadas no mês de agosto de 2025.

Resultados

Conforme apresentado no item anterior, foram selecionadas oito publicações, sendo seis dissertações e duas teses. Os resultados da seleção estão sistematizados da seguinte forma: a dissertação de Carla Daiane Saraiva (2023), *Redes de saberes, fazeres*

e poderes cotidianos como potência político-pedagógica emancipatória à formação continuada de professores da EJA(2023) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; a dissertação de Alessandra Silva de Lima (2021) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, *Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da experiência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)*; a dissertação de Diná Ester Batista do Nascimento (2022), *Educação de Jovens e Adultos: contribuições de formações continuadas para a aprendizagem da docência* da Universidade Estadual do Ceará; a dissertação de Jeane Pereira Dantas (2023) também da Universidade Estadual do Ceará, *Formação contínua de professores da Educação de Jovens e Adultos do município de Fortaleza: possibilidades e desafios da práxis docente*; a dissertação de Igor Belo dos Santos (2021) da Universidade do Estado do Pará, *Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: práticas pedagógicas em uma escola do município de Belém*; a tese de Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa (2021), *Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: reconstruindo a prática avaliativa* da Universidade Federal do Piauí; a tese de Maria Alda Tranquelino da Silva (2022) da Universidade Federal da Paraíba, *Prática pedagógica discursiva de professores indígenas da Educação de Jovens e Adultos e o fortalecimento da cultura Potiguar-PB*; e, por fim, a dissertação de Igor Gabriel Leal (2021), *Práticas pedagógicas transformadoras escolares na Educação de Jovens e Adultos: contribuições de revistas da América Latina e Caribea* da Universidade Federal de São Carlos.

Seguindo a apresentação dos resultados, foram analisados os resumos das pesquisas. A primeira dissertação, *Redes de saberesfazerespoderes cotidianos como potência político-pedagógica emancipatória à formação continuada de professores da EJA*(2023), teve como objetivos reconhecer as redes de “saberes, fazeres e poderes” cotidianos como potência para a formação continuada, identificar práticas pedagógicas problematizáveis, dialogar com personagens conceituais sobre os indícios observados e produzir reflexões político-epistemológicas propositivas. A pesquisa analisou os cotidianos escolares e a formação continuada de professores da EJA em uma instituição da rede estadual de Itajá/RN. Os resultados indicam que o conhecimento atua como instrumento de intervenção no mundo e que os educadores refletem sobre seus processos formativos a partir das práticas pedagógicas. As redes dialógicas de saberesfazeres e as concepções de formação continuada entrelaçam-se, constituindo ferramenta significativa para a autoformação docente.

Na dissertação *Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da experiência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)* (2021), a autora analisou a proposta de formação continuada para professores da EJA desenvolvida no CREJA. A pesquisa utilizou observações, entrevistas semiestruturadas com professores e gestores, pesquisa documental e bibliográfica. Os resultados indicam que a escola é um espaço privilegiado para a formação docente e que o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), política pública da rede municipal do Rio de Janeiro, tem avançado na EJA, com currículo próprio e formação continuada específica para os professores dessa modalidade.

A dissertação *Educação de Jovens e Adultos: contribuições de formações continuadas para a aprendizagem da docência* (2022) teve como objetivo compreender como a formação continuada influencia a aprendizagem de professores da EJA, com foco nas ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, para docentes dos anos iniciais. A pesquisa utilizou levantamento bibliográfico, análise documental da legislação relacionada à EJA e à formação continuada, além do método de história de vida, por meio de questionários e entrevistas narrativas, com análise de dados por categorias. Os resultados mostraram que a formação continuada impacta diretamente a aprendizagem docente, promovendo estudos dirigidos e a troca de experiências em sala de aula, conforme narrativas dos professores participantes.

A dissertação *Formação contínua de professores da Educação de Jovens e Adultos do município de Fortaleza: possibilidades e desafios da práxis docente* (2023) teve como objetivo compreender, a partir das narrativas de educadores da EJA, as bases teóricas e metodológicas da formação contínua oferecida pela rede municipal de Fortaleza e as relações entre teoria, prática e práxis docente. A pesquisa qualitativa utilizou entrevistas narrativas autobiográficas e contou com o aporte teórico de autores como Nóvoa (1991, 1995, 2009), Passeggi (2016), Freire (2018 e 2019) e Saviani (2005, 2008, 2013, 2022). Os resultados evidenciaram a valorização das trajetórias dos professores e a possibilidade de repensar a formação continuada, além de indicar a necessidade de administrar tensões entre docentes e gestão por meio do diálogo permanente.

A dissertação *Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: práticas pedagógicas em uma escola do município de Belém* (2021) teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de professores da EJA em salas regulares que atendem alunos

da Educação Especial. Os objetivos específicos incluíram identificar a concepção dos professores sobre os alunos com deficiência, analisar a dinâmica do trabalho educacional e verificar os obstáculos à ação pedagógica. A pesquisa, de estudo de caso, utilizou entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Os resultados indicaram que a falta de estrutura física limita a inclusão, mas também evidenciaram a necessidade de valorizar e desenvolver as potencialidades de cada aluno com deficiência.

A tese *Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: reconstruindo a prática avaliativa* (2021) investigou como a formação continuada em avaliação da aprendizagem contribui para a reconstrução da prática avaliativa dos professores da EJA. A pesquisa qualitativa, do tipo ação colaborativa, utilizou questionários, entrevistas focais e diário de campo. A fundamentação teórica abordou formação continuada e docente (Nóvoa (1991), Imbernón (2010), Formosinho (2009), Pimenta & Lima (2004), Pimenta & Anastasiou (2010), Schön (2000), Zeichner (1998), Tardif (2012), Day (2001)) e avaliação da aprendizagem (Luckesi (2011), Zabala (2014), Scallon (2018), Hoffmann (2010), Knowles (2009), Kolb (2014), Moura (2003), Paiva & Oliveira (2009), Arroyo (2006 e 2017)). Os resultados mostraram que os professores utilizam avaliações formativa e somativa, predominando a formativa, que acompanha continuamente o processo do aluno e orienta sua aprendizagem por meio de feedback. A formação continuada permitiu aos docentes ressignificar suas práticas avaliativas, reconhecendo sua importância para a melhoria da ação pedagógica.

A tese *Prática pedagógica discursiva de professores indígenas da Educação de Jovens e Adultos e o fortalecimento da cultura Potiguara-PB* (2022) teve como objetivos analisar os dispositivos legais da EJA e da Educação Escolar Indígena, compreender o conceito de prática pedagógica na EJA indígena, discutir as culturas indígenas e sistematizar os elementos pedagógicos das práticas discursivas dos professores como meio de fortalecimento cultural. A pesquisa baseou-se em autores como Barcellos (2014), Nascimento (2012), Munduruku (2009), Kayapó (2019), Silva (2017), Soares (2006) e Pimenta (2012), além da legislação vigente, e utilizou levantamento documental e entrevistas semiestruturadas em 2021 com professores indígenas da EJA nos municípios de Rio Tinto, Marcação e Baía da Traição (PB). A análise seguiu a Análise Crítica do Discurso de Fairclough. Os resultados destacaram o protagonismo indígena, a organização e o diálogo como elementos centrais das práticas pedagógicas, fortalecendo a cultura frente a uma sociedade homogeneizadora, e evidenciaram a necessidade de ampliar estudos sobre a EJA na educação indígena.

A dissertação intitulada *Práticas pedagógicas transformadoras escolares na Educação de Jovens e Adultos: contribuições de revistas da América Latina e Caribe* (2021) teve como objetivo analisar práticas pedagógicas na América Latina e Caribe e suas contribuições para práticas transformadoras na EJA. A pesquisa bibliográfica, fundamentada no pensamento de Paulo Freire e autores afins, analisou 55 artigos publicados em quatro revistas especializadas indexadas no Latindex. Os resultados mostraram que as práticas investigadas promovem direitos humanos e civis, enfrentam o analfabetismo e conflitos de saberes, metodológicos, organizacionais e físicos, alinhando-se ao conceito freiriano de educação transformadora.

Após essa apresentação sintética das pesquisas analisadas, passa-se, então, à discussão das obras e à apresentação dos principais achados das teses e dissertações sobre a formação continuada de professores da modalidade EJA.

Discussão

A realização desta pesquisa possibilitou compreensão do contexto da formação continuada de professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde a legislação até a prática cotidiana. Antes de abordar especificamente a formação continuada desses docentes, é importante destacar que o público dessa modalidade de ensino possui particularidades: tratam-se de alunos e alunas que, ao longo de suas trajetórias de vida e escolarização, sofreram algum tipo de exclusão.

Logo, são sujeitos que não tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos ou, em muitos casos, sequer conseguiram acessar a escola, grande parte devido às desigualdades sociais. A necessidade de sobrevivência, muitas vezes, se impôs como prioridade em detrimento da educação. Cabe lembrar que os direitos educacionais desse público foram conquistados por meio de intensas lutas. Como afirma Nascimento (2022, p. 47): “a literatura mostra que esse direito não foi algo que partiu dos governantes, foi algo defendido, foi um direito conquistado, uma vez que as instituições de ensino não foram concebidas para atender essa parte da população”.

Diante desse cenário, faz-se necessária uma formação continuada diferenciada, que reconheça e compreenda essa trajetória de exclusão. Trata-se de um público específico, marcado por identidades e experiências distintas das vivenciadas por estudantes de outras modalidades e, também, daqueles cuja faixa etária corresponde aos parâmetros legais de escolarização.

Um dos pontos destacados nos resultados da pesquisa é a concepção de

formação:

A palavra formação, devido a algumas práticas que nela são desenvolvidas, nos remete a ideia de dar forma, moldar como se os educadores fossem uma massa amorfa, aquele que não tem uma forma determinada e que só sai desse estado a partir da apreensão de informações e conteúdos definidos a priori que orientam as propostas de formação (Saraiva, 2023, p. 44).

A citação acima demonstra que o conceito tradicional de formação se apresenta de forma homogeneizadora, como se existisse apenas um modo de formar professores. Nessa perspectiva, não se reconhece que os docentes são sujeitos ativos de saberes, sendo-lhes atribuída apenas a função de receber conteúdos prontos, estruturados de cima para baixo, e repassá-los.

Saraiva (2023) reforça que uma característica fundamental na formação continuada dos docentes da EJA é compreender como eles percebem sua própria trajetória formativa. Esse movimento possibilita repensar a formação continuada de modo mais significativo, reconhecendo que o professor se (auto)forma por meio de suas práticas e reflexões sobre elas. “A aprendizagem contínua não se dá exclusivamente num momento de curso, nem tampouco em uma técnica prescrita. A aprendizagem é cultura, uma disposição crítica que auxilia na reflexão e que desencadeia a ação” (Saraiva, 2023, p.80). Nesse sentido,

A LDBEN 9.394/96, ao definir as incumbências dos professores, não apresenta uma atuação específica por etapas e modalidades de ensino, compreendendo que a atuação docente pode ser multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos (Lima, 2021, p. 99).

Outro ponto importantíssimo que a autora menciona é a marginalidade da formação inicial de professores. Isso significa que a EJA ocupa um lugar secundário ou pouco valorizado, pois os cursos de licenciatura não oferecem disciplinas específicas sobre essa modalidade. Como consequência, a compreensão da realidade da EJA é dificultada e os futuros professores não estão adequadamente preparados para atuar nesse contexto. Além disso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as funções dos professores não são definidas de forma restrita para cada etapa da educação. Isso indica que o docente pode transitar por diferentes etapas da educação, de acordo com sua formação e com o contexto em que está inserido.

Outro ponto elencado pela autora Nascimento,

sob a ótica dos documentos da legislação brasileira que versam sobre o direito e a garantia da EJA, dentre eles: Constituição Federal de 1988, alterada pela Emenda Constitucional de 2009; a LDB de 1996; o Parecer 11/2000, dentre outros documentos, a modalidade não tem como referência

diretrizes curriculares próprias, tendo em vista que incluem diretrizes do EF, do EM e da Educação Profissional, o que reflete na formação inicial de professores para lecionar na modalidade (Nascimento, 2022, p.55).

Nessa perspectiva, apesar de a EJA estar amparada pelas legislações, não significa que esse direito esteja sendo efetivamente cumprido. A modalidade não possui diretrizes específicas que orientem a organização dos conteúdos ou a estrutura do ensino. O que existe, na prática, é uma adaptação das diretrizes das outras modalidades de ensino, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa situação impacta diretamente a formação dos professores para a EJA, que não recebem preparação específica para atuar nessa modalidade.

Outro ponto a ser mencionado, extraído das pesquisas, é a política pública representada pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), criado em 2002 e que, segundo Dantas (2023, p. 37),

na edição de 2014, o ENCCEJA teve 1,1 milhão de inscritos. Em 2018 foram 2,9 milhões de inscrições. Esta enorme ampliação talvez possa ser explicada pela própria dificuldade de muitos jovens e adultos frequentarem a escola em um País cada vez mais desigual e excludente, optando por realizar um exame para tentar alavancar sua formação e construir novas oportunidades pessoais e profissionais.

Esse dado revela que o exame apresentou um crescimento expressivo entre 2014 e 2018, evidenciando também as fragilidades existentes no Brasil em razão da desigualdade social. Muitos jovens enfrentam dificuldades para frequentar a escola de forma regular, o que mostra que a via tradicional de ensino nem sempre é acessível. Nesse contexto, o exame de certificação surge como uma alternativa mais prática e acessível para a conclusão dos estudos.

Outro aspecto levantado nessa discussão refere-se à desvalorização da modalidade EJA por parte do governo, evidenciada nas políticas públicas. A falta de incentivo do governo federal leva estados e municípios a reduzirem a oferta, que, embora tenha respaldo legal na LDB, não está assegurada na prática.

Enfim, os estudos mostraram que a EJA, historicamente, sempre enfrentou problemas, os quais continuam persistindo, ainda que assumam novas formas. No passado, a principal dificuldade estava na ausência de políticas públicas que garantissem a oferta para pessoas que não concluíram ou sequer tiveram acesso à educação básica. Na contemporaneidade, o desafio central é a falta de incentivo do governo federal para que estados e municípios mantenham a modalidade. Além disso, mesmo quando a oferta existe, surgem outros entraves, como a ausência de um currículo específico para

esse público, a carência de professores devidamente qualificados e a utilização de metodologias que não atendem às necessidades dos estudantes da EJA.

Conclusão

A trajetória educacional dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por singularidades que os distinguem tanto dos alunos das demais modalidades quanto daqueles que se encontram na faixa etária considerada regular para a escolarização. São sujeitos cujas vivências, identidades e percursos exigem uma abordagem pedagógica sensível, comprometida e profundamente contextualizada.

Nesse cenário, a Formação Continuada de Professores da EJA emerge como uma estratégia essencial para o fortalecimento da prática docente. Trata-se de uma frente de atuação que, ao ser promovida por instituições públicas, busca não apenas aprimorar a qualidade do ensino, mas também garantir que os educadores estejam preparados para reconhecer e valorizar as histórias de vida que compõem o universo dos alunos da EJA. A formação continuada, portanto, deve ser concebida como um espaço de escuta, reflexão e reconstrução de saberes, no qual o professor se reconhece como agente ativo de transformação social.

Desse modo, a presente pesquisa atendeu ao que se propôs, pois realizou uma revisão sistemática, mapeando as produções científicas disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, que versam sobre Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E, consequentemente, respondeu-se ao objetivo desse trabalho, a saber, “identificar estudos que tratam das demandas formativas relacionadas à prática pedagógica desses profissionais, no período de 2019 a 2025, a fim de compreender de que maneira tais produções têm contribuído para o fortalecimento da atuação docente nesse campo educacional”.

A revisão sistemática realizada neste estudo, com base nas produções científicas disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES entre os anos de 2019 e 2025, permitiu identificar importantes contribuições teóricas e práticas sobre as demandas formativas dos docentes da EJA.

Os achados evidenciam que investir na formação continuada é abrir espaço para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, promovendo uma atuação mais consciente, crítica e comprometida com a inclusão e a diversidade. A pesquisa também trouxe à tona os obstáculos enfrentados por docentes da EJA que atuam em salas regulares, especialmente aquelas que atendem estudantes da Educação Especial. Esses

desafios não se limitam às condições físicas ou estruturais, mas envolvem, sobretudo, o reconhecimento das potencialidades de cada aluno com deficiência, exigindo uma postura pedagógica sensível e acolhedora.

Além disso, o estudo apontou a necessidade urgente de ampliar as investigações acadêmicas sobre a EJA no contexto da educação indígena. Fortalecer o diálogo intercultural e valorizar as expressões culturais dos povos originários são ações fundamentais para resistir às tentativas de homogeneização e construir práticas pedagógicas que respeitem e celebrem a diversidade. A formação continuada é um investimento essencial na educação, garantindo a qualidade do ensino, pois permite que os professores atendam às especificidades dos sujeitos da EJA por meio dos estudos. Ela promove a inclusão ao possibilitar a troca de experiências e de atividades realizadas no cotidiano escolar, além de valorizar o docente. Ademais, é direito do professor a aprendizagem contínua, com acesso a uma formação de qualidade que o prepare para as vivências e desafios diários na escola.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

DANTAS, Jeane Pereira. **Formação contínua de professores da educação de jovens e adultos do município de Fortaleza: possibilidades e desafios da práxis docente**. Dissertação-Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEAL, Igor Gabriel. **Práticas pedagógicas transformadoras escolares na educação de jovens e adultos: contribuições de revistas da América Latina e Caribe**. Dissertação- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2021.

LIMA, Alessandra Silva de. **Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da experiência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)**. Dissertação-Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes. **Formação continuada de professores da educação de jovens e adultos: reconstruindo a prática avaliativa**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021.

NASCIMENTO, Diná Ester Batista do. **Educação de jovens e adultos: contribuições**

de formações continuadas para a aprendizagem da docência. Dissertação-Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2022.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SAMPAIO, Rf; MANCINI, Mc. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83–89, fev. 2007.

SANTOS, Igor Belo dos. **Educação de jovens e adultos e educação especial: práticas pedagógicas em uma escola do município de Belém.** Dissertação- Belém: Universidade do Estado do Pará, 2021.

SARAIVA, Carla Daiane. **Redes de saberes/fazerespoderes cotidianos como potência político-pedagógica emancipatória à formação continuada de professores da EJA.** Dissertação-Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Alda Tranquelino da. **Prática pedagógica discursiva de professores indígenas da educação de jovens e adultos e o fortalecimento da cultura Potiguara-PB.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa-PB, 2022.

VEIGA-NETO, A. Olhares... In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos.** Novos Olhares na pesquisa em Educação I. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O DEVER COMUNITÁRIO: DA ORIGEM À CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

Evandro Mayer⁸⁰
Luci Mary Duso Pacheco⁸¹

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

O presente estudo busca apresentar os aspectos históricos, sociais e pedagógicos da Pedagogia da Alternância no Brasil, buscando analisar, por meio de uma pesquisa qualitativa baseada em revisão de literatura, como essa proposta educativa e prática comunitária pode contribuir para o fortalecimento dos vínculos sociais e a construção de territorialidades emancipatórias, valorizando os saberes do campo e a transformação social. Os resultados indicam que a Pedagogia da Alternância, consolidada no Brasil a partir de 1968 ao articular "tempo-escola" e "tempo-comunidade", integra o saber científico e local, valorizando a identidade camponesa e transformando o território em espaço educativo, impulsionando a formação comunitária e o protagonismo juvenil. Este modelo metodológico atua como uma prática transformadora e emancipadora que, ao unir teoria e prática e fomentar o "dever comunitário", fortalece os vínculos sociais, contribui para a permanência digna e sustentável no campo e reafirma a comunidade como protagonista na construção de um conhecimento crítico e socialmente relevante.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância. Educação do campo. Saberes locais. Dever comunitário. Formação integral.

ALTERNANCE PEDAGOGY AND COMMUNITY BECOMING: FROM ORIGINS TO THE CONTRIBUTION TO INTEGRAL EDUCATION

Abstract

Tanalyzing, through qualitative research based on a literature review, how this educational proposal and community practice can contribute to strengthening social bonds and building emancipatory territorialities, valuing rural knowledge and social transformation. The results indicate that the Pedagogy of Alternance, consolidated in Brazil starting in 1968 by articulating "school-time" and "community-time," integrates scientific and local knowledge, valorizing the peasant identity and transforming the territory into an educational space, fostering community formation and youth protagonism. This methodological model acts as a transformative and emancipatory

⁸⁰ Mestrando em Educação pelo PPGEDU/ URI - Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen/RS. Especialista em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia e em Metodologia de Ensino de História. Licenciado em História, Filosofia e Geografia. Professor da rede estadual de Santa Catarina. E-mail: a113485@uri.edu.br

⁸¹ Doutoranda em Educação. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI/Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: luci@uri.edu.br

practice that, by uniting theory and practice and fostering the community becoming, strengthens social bonds, contributes to dignified and sustainable permanence in the countryside, and reaffirms the community as a protagonist in the construction of critical and socially relevant knowledge.

Keywords: Alternance Pedagogy. Rural Education. Local Knowledge. Community Becoming. Integral Education.

Introdução

Compromissado com a **transformação social e humana**, a educação sempre **necessitou ajustar-se para responder às múltiplas transformações nas demandas sociais, culturais e econômicas** de cada período histórico. **Todavia, o paradigma educacional tradicional revelou-se insuficiente para estabelecer vínculos efetivos com a realidade vivenciada pelas populações rurais.** Os saberes, costumes e o modo de existência desses sujeitos estão **profundamente ligados às práticas agrícolas, à dinâmica comunitária e à troca de conhecimento entre gerações.** **Tal descompasso gerou uma questão essencial: como proporcionar uma educação significativa que não apenas reconheça, mas também legitime e valorize os saberes originários do campo?**

No Brasil, onde as desigualdades sociais e a marginalização histórica do povo do campo são evidentes, essa questão se torna ainda mais desafiadora. Como nos lembra Freire (1987), a educação precisa ser dialógica, crítica e enraizada na vida de quem a vivencia. Nesse contexto, **a Pedagogia da Alternância surge como uma proposta que busca articular entre teoria e a prática, tendo nas práticas pedagógicas e no *devir comunitário* elementos fundamentais para a formação integral dos sujeitos do campo.** Essa proposta metodológica apresenta-se como uma abordagem pedagógica de formato inovador.

Ao propor uma educação que se constrói a partir do território e das relações sociais, ela reconhece o *devir comunitário* como a potência de transformação que emerge do encontro entre escola e comunidade, na medida em que as práticas pedagógicas se tornam espaços de partilha, diálogo e emancipação. Assim, **a Pedagogia da Alternância rompe com a ideia de uma escola distante da realidade do aluno e promove uma conexão sólida entre teoria e prática, entre o conhecimento científico e as experiências do dia a dia, bem como a cultura e a história local.**

Nascida no sudoeste da França na década de 1930, essa abordagem pedagógica encontrou um terreno fértil no Brasil a partir dos anos 1960. O modelo de ensino busca alternar o "tempo-escola", focado na teoria e na ciência, com o "tempo-comunidade", dedicado à aplicação prática e ao estudo da realidade local. **É nesse movimento entre tempos e espaços que se materializa o *devoir comunitário*, entendido como o processo de formação e transformação coletiva que ocorre por meio das práticas pedagógicas contextualizadas, as quais fortalecem vínculos sociais e promovem a construção de saberes compartilhados.** A Pedagogia da Alternância rompeu com o isolamento do ambiente escolar em relação ao contexto comunitário e familiar; isso permitiu que o conhecimento fosse construído de forma participativa, valorizando o saber empírico e as experiências vividas no cotidiano do campo.

Neste capítulo, refletimos sobre os aspectos históricos, sociais e pedagógicos da Pedagogia da Alternância no Brasil. Analisamos sua trajetória, os impactos positivos na valorização da identidade camponesa e no desenvolvimento local. **Além disso, buscamos evidenciar como o *devoir comunitário* e as práticas pedagógicas na Pedagogia da Alternância constituem-se como potências formativas capazes de gerar processos educativos emancipatórios e transformadores, reafirmando a centralidade da comunidade na construção do conhecimento.** A partir de materiais já produzidos, buscou-se analisar e discutir ideias, conceitos e teorias de forma sistemática, a fim de fundamentar a pesquisa no campo da Pedagogia da Alternância.

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo analisar como a Pedagogia da Alternância, enquanto proposta educativa e prática comunitária, contribui para o fortalecimento dos vínculos sociais e para a construção de territorialidades emancipatórias no campo brasileiro

A origem, expansão e importância da Pedagogia da Alternância no Brasil

A Pedagogia da Alternância teve sua origem em 1935, na região de Lot-et-Garonne, no sudoeste da França, surgindo como uma resposta concreta aos limites da escola tradicional, que se mostrava incapaz de atender às necessidades e aos anseios das famílias camponesas. Os agricultores buscavam uma forma de educação que não afastasse os jovens do campo, mas que, ao contrário, os mantivesse enraizados em seu território e comprometidos com a continuidade da vida rural. Segundo Zonta e Pacheco (2016), a principal motivação para a criação desse modelo era a busca por uma

educação que respeitasse a identidade e os saberes do campo, incentivá-los a permanecer na zona rural, garantindo a sucessão familiar e a continuidade da vida e das comunidades do campo.

Desse movimento surgiu a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR), instituição baseada no princípio inovador da alternância entre períodos de formação escolar e períodos vividos junto à família e à comunidade. Nesse modelo, o conhecimento adquirido na escola era aplicado na prática cotidiana, articulando o saber científico e os conhecimentos tradicionais, em uma pedagogia que superava a divisão entre teoria e prática.

As escolas sob o regime de alternância se inscreveram no quadro do ensino profissional agrícola com um estatuto de escolas privadas reconhecidas pelo Estado Francês, porém, só em 1960 uma lei os reconheceu como modalidade pedagógica de alternância. A partir dos anos 60 e 70 este modelo pedagógico ultrapassou as fronteiras se estabelecendo com sucesso na Itália, Espanha, Portugal, depois no Continente Africano, em seguida da América do Sul e Caribe, depois para o Oceano Índico, na Polinésia – Ásia e por último na América do Norte em Quebec no Canadá. São hoje, aproximadamente, mil escolas no mundo, contribuindo com a formação de jovens e adultos no meio rural (FONSECA, 2007, p. 4).

Esse processo de difusão demonstrou que a Pedagogia da Alternância ultrapassou fronteiras geográficas e culturais, consolidando-se como uma proposta educativa de caráter universal e de grande capacidade de adaptação a diferentes contextos socioculturais. O Brasil inseriu-se nesse movimento em 1968, no Espírito Santo, com o trabalho do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Essa iniciativa foi um marco importante na história da educação brasileira, pois trouxe ao país a possibilidade de uma educação que não separava os jovens de suas comunidades, mas reforçava o vínculo entre os conhecimentos escolares e os saberes práticos da vida camponesa. Conforme Pacheco (2010), a Pedagogia da Alternância “fortalece a identidade camponesa e contribui para a permanência digna no território, ao articular saberes locais e científicos”. Neste aspecto pode-se dizer que na pedagogia não basta ter apenas o conhecimento científico, ela precisa ser vivenciada.

Essa perspectiva de integração entre o saber da escola e o saber da experiência se mostrou essencial diante das mudanças contemporâneas. Cordeiro e Pinho (2024, p. 23) recordam que “o urbano e o rural de hoje não são iguais aos de ontem”, pois ambos passaram por profundas transformações e “adquiriram novos elementos, novas funções e novas identidades”. Assim, a Pedagogia da Alternância surge como um caminho capaz de dialogar com essas novas realidades, reconhecendo o campo não como espaço

atrasado ou estático, mas como território vivo, dinâmico e sujeito às mesmas transformações econômicas e culturais que atingem a sociedade global.

O movimento de implantação da alternância no Brasil expandiu-se gradualmente para outras regiões, chegando ao Paraná em 1989 e a Santa Catarina em 1992, evidenciando a força de sua proposta. Sua adaptação a diferentes realidades reforça o caráter flexível e comunitário do modelo, capaz de articular escola, trabalho e vida. O êxito da alternância se explica, em parte, porque respondeu às demandas urgentes das comunidades rurais marginalizadas, que viam na educação tradicional um instrumento de exclusão. Enquanto a escola urbana ensinava saberes distantes da realidade agrícola, a alternância buscava construir conhecimento a partir do território. Savater (1997, p. 3) observa que “o importante não é o que se aprende, mas sim o modo como se aprende”, afirmando um princípio central na lógica da Alternância.

No entanto, quando o modelo chegou ao Brasil, o cenário educacional rural era marcado pela negligência. A precariedade das escolas, a falta de políticas públicas específicas e a ausência de infraestrutura revelavam uma desatenção histórica. Baptista (2003, p. 20-21) analisa que:

A educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada a segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados e leva-dos aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

As políticas educacionais brasileiras foram concebidas com base em lógicas urbanas, desconsiderando a complexidade sociocultural do campo. Somente a Constituição de 1988 reconheceu a educação como “direito de todos e dever do Estado” (art. 212), e a LDB n.º 9.394/1996 reafirmou esse direito, estabelecendo, em seu artigo 26, que os currículos deveriam contemplar uma parte diversificada conforme as características regionais e locais esse princípio que dialoga diretamente com o espírito da Alternância.

A proposta rompeu, assim, com o isolamento da escola tradicional, transformando o espaço educativo em ambiente de diálogo e construção participativa do conhecimento. Brandão (1983, p. 27) expressa essa ideia ao afirmar que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela”. Essa compreensão amplia o sentido de educação para além dos muros escolares, tornando-a uma prática social permanente, conectada à vida cotidiana. Ela permite que o jovem permaneça no campo, sem abrir mão da formação escolar, e transforma seu território em espaço legítimo de saber.

Savater (1997, p. 11) reforça: “a educação é, antes de tudo, transmissão de alguma coisa, e só se transmite aquilo que quem vai transmitir considera digno de ser conservado”.

Com o tempo, a alternância se consolidou por meio de redes e movimentos sociais, como a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFA), que ampliaram sua presença em várias regiões do país. As Escolas Famílias Agrícolas tornaram-se referências de educação humanizadora, formando jovens capazes de articular conhecimentos técnicos e valores éticos, culturais e comunitários.

A pedagogia da alternância é uma educação concebida intencionalmente para promover a formação integral de adolescentes e jovens residentes no meio rural. Ela diferencia-se das experiências até hoje adotadas para este fim por não ser um modelo de educação urbana adaptado ao meio rural. Ainda, tem uma função importantíssima que é promover o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da família do jovem educando e concomitantemente da comunidade, visando a permanência e a sustentabilidade em seu meio (ZONTA; PACHECO, 2016, p. 30).

A implantação da alternância representou, portanto, um marco na história da educação do campo, por reconhecer o sujeito rural como protagonista de sua formação. Baptista (2003, p. 36) argumenta que é preciso romper com a ideia de que “a escola do campo é escola pobre, ignorada e marginalizada”, ressaltando a necessidade de valorização dos saberes locais e da cultura camponesa. Nessa perspectiva, Savater (1997, p. 11) afirma que “quem pretende educar converte-se, de certo modo, em responsável pelo mundo face ao neófito”, indicando que educar é também um ato ético e político. A Pedagogia da Alternância concretiza esse compromisso ao articular ensino, trabalho e cidadania.

É necessário imprimir uma identidade na educação rural, para que se resgate, valorize e respeite a sua cultura; incentive a preservação do meio ambiente; aproveitem os conhecimentos e experiências do homem e da mulher do campo, valorizando o seu trabalho e o seu viver; e criem, a partir daí, novos conhecimentos para ampliar nos alunos a visão da agricultura, como meio de melhorar as condições de vida da população camponesa (BAPTISTA, 2003, p. 33-34).

Com suas raízes nos movimentos camponeses que lutavam pelo implante de políticas públicas de educação, a Pedagogia da Alternância assumiu o compromisso da formação de uma identidade própria. Essa concepção reforça que a alternância não é uma simples adaptação do modelo urbano, mas uma pedagogia construída a partir do território, comprometida com o desenvolvimento sustentável e com a emancipação social.

Ao unir *Tempo Escola* e *Tempo Comunidade*, a alternância integra o conhecimento científico à experiência prática, transformando o processo educativo em

ação coletiva. Como destaca Pacheco (2010, p. 111), ela “forma jovens esclarecidos, que tenham condições de defender seus próprios interesses e busquem superar a exploração do homem pelo próprio homem”. Essa formação vai além da capacitação técnica: trata-se de um processo de consciência crítica, de pertencimento e de autonomia.

Entre os principais objetivos da alternância estão a redução do êxodo rural, o fortalecimento das lideranças locais e o incentivo à participação cidadã. Brandão (1983) já alertava que a educação popular só adquire sentido quando se enraíza na vida e nas práticas sociais, algo plenamente realizado por esse modelo. A alternância transforma o professor em mediador e o aluno em protagonista, integrando escola e comunidade em um mesmo processo formativo. D’Oliveira (2015) observa que ela “promove a articulação entre o conhecimento formal e o saber da experiência”, estimulando metodologias ativas que tornam o estudante reflexivo diante da própria realidade.

A Alternância, ao combinar teoria e prática, aproxima-se da concepção de Charlot (2000), que aponta que a relação com o saber é inseparável da história de vida e da experiência dos sujeitos. Essa relação é um dos fundamentos dessa modalidade de ensino, pois o conhecimento não é imposto, mas reconstruído a partir da vivência. Além disso, o modelo contribui para uma formação integral que contempla dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais, compreendendo o ser humano em sua totalidade. Ao integrar teoria e prática agrícola, a alternância estimula a sustentabilidade, a produção consciente e o respeito ao meio ambiente.

As autoras Zonta e Pacheco (2016) ressaltam que essa metodologia transforma a realidade em objeto de estudo e intervenção, incentivando a elaboração de projetos de vida sustentáveis. Assim, a alternância cumpre uma função formadora e emancipadora: forma sujeitos capazes de pensar criticamente seu território e de transformá-lo. Savater (1997, p. 12) sintetiza essa ideia ao afirmar que “a educação é a antifatalidade, não a adaptação programada”, reafirmando que o papel da pedagogia é transformar, e não reproduzir realidades injustas.

Dessa forma, esse modelo de ensino apresenta-se como uma prática educativa comprometida com o ser humano, com o território e com a justiça social. Ao unir a escola e a vida, a teoria e a prática, ela torna possível uma educação que emancipa e dignifica. Sua origem na França e sua consolidação no Brasil mostram que, mais que uma metodologia, trata-se de um movimento de resistência cultural e de afirmação de

identidades, capaz de transformar a educação do campo em instrumento de liberdade, sustentabilidade e pertencimento.

Formação Comunitária a partir da Introdução da Pedagogia da Alternância

O implante do modelo de ensino por meio da Pedagogia da Alternância no Brasil não apenas apresentou um novo modo de pensar a realidade vivenciada pelo educando do campo, mas também provocou processos de formação coletiva profundamente alicerçada nas vivências e saberes locais. Como observa Fedrigo (2022), a Pedagogia da Alternância é uma concepção e metodologia de ensino que promove processos formativos em conhecimentos, habilidades e experiências, buscando garantir a permanência dos jovens em suas propriedades rurais e consolidar o protagonismo camponês.

Mais do que uma metodologia de ensino, ela firmou-se como uma pedagogia da vida em comunidade, uma maneira sólida para a construção de conhecimento e cidadania a partir da interação entre a escola, família, território e cultura. Ainda sob a ótica de Fedrigo (2022) a pedagogia busca oferecer uma educação voltada às necessidades concretas da vida no campo, integrando o saber técnico e os saberes da experiência, de modo que o estudante se torne protagonista de sua própria formação e da transformação de seu território. Dessa forma, a Alternância não se limita ao espaço formal da escola, mas se projeta como uma dimensão social, política e identificadora dos indivíduos que vivem e produzem no campo.

Sob uma perspectiva conceitual, esse modelo formativo pode ser compreendida como uma proposta formativa que integra a formação humana, trabalho e o território, reconhecendo a experiência e as vivências cotidianas como fontes legítimas de conhecimento. De acordo com Fedrigo (2022), essa dinâmica se organiza a partir de ciclos alternados entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, que permitem a articulação entre os saberes científicos e os saberes da vida cotidiana, favorecendo a aprendizagem pela experiência e pela reflexão crítica. Ela tem como base a pedagogia freiriana do diálogo e da problematização, buscando formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação de sua realidade.

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância encontra respaldo na construção de uma educação com foco libertador, pois, compreende o processo educativo como um exercício de constante diálogo e reflexão sobre a realidade. **Conforme Freire (1996), a educação deve partir das experiências**

concretas dos sujeitos, valorizando o diálogo como via para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da consciência crítica, capaz de transformar o mundo e a própria existência. Assim, a **alternância assume um papel de caráter emancipador**, ao reconhecer o educando como protagonista do próprio processo formativo e como agente de mudança em sua comunidade. **Desse modo, o aprender e o viver comunitário se entrelaçam**, revelando que a formação humana se realiza na relação solidária entre o indivíduo, o trabalho e o território.

A **formação comunitária** é um dos desdobramentos mais significativos dessa proposta, pois possibilita que os jovens compreendam sua trajetória de vida como parte de um projeto coletivo, em diálogo com sua família, sua comunidade e seu território. Dessa maneira, objetiva-se buscar o fortalecimento e a emancipação dos sujeitos do campo, reconhecendo que o processo de ensino e aprendizagem não se limita unicamente à sala de aula, mas se estende à roça, à casa, à cooperativa, à associação e a todos os espaços de compartilhamento de experiências e de construção de vínculos sociais. Conforme Pacheco (2010), a Pedagogia da Alternância busca promover a formação integral do educando, articulando o conhecimento técnico e os saberes da vida cotidiana em favor da construção de uma organização social pautada na cooperação, na consciência crítica e na valorização da comunidade rural, possibilitando uma aprendizagem transformadora voltada ao desenvolvimento humano e comunitário.

As comunidades, juntamente as famílias que ela compõe, passaram a ser compreendidas como agentes formadores, e não apenas como beneficiárias do processo educativo. Como destacam Zonta e Pacheco (2016), a Alternância “transforma a realidade em objeto de estudo e de intervenção”, favorecendo o surgimento de lideranças locais comprometidas com o desenvolvimento sustentável e com a continuidade das práticas agrícolas familiares.

É nesse contexto que o conceito de **formação comunitária** adquire importância e centralidade. Ele se refere não apenas à dimensão social do aprender, mas também à construção de uma consciência crítica e desenvolve um sentimento de pertencimento ao local onde o educando se encontra inserido. Unindo teoria e prática, a alternância concretiza um princípio essencial de sua concepção: a educação como processo de humanização e emancipação, no qual o conhecimento é construído coletivamente, resultado da participação ativa da comunidade local em forma de transformação social.

A alternância contribui para que os jovens vejam o campo como espaço de oportunidade, e não de atraso, contribuindo para a valorização da vida local rural e para

a superação do estigma histórico que associa o meio rural à marginalização. A metodologia, ao promover a integração entre o saber científico e o saber popular, intensifica as estruturas de solidariedade, de cooperação e de autonomia coletiva e na consolidação do devir comunitário.

A formação comunitária também se manifesta em projetos pedagógicos que se conectam com a permanência dos jovens no campo com o desenvolvimento de suas capacidades pessoais e profissionais. Esse projeto, segundo **Fedrigio**, reflete a luta histórica dos povos do campo por uma educação que valorize, respeite e resignifique suas identidades e garanta o direito de sonhar e permanecer no território:

“A organização da Educação do Campo escolar possibilitou que os sujeitos sociais do campo, que tiveram seu direito à educação negligenciado por muito tempo, passassem a ter a oportunidade de requerer políticas educacionais específicas a sua cultura, a seu trabalho e as suas lutas. Lutas que não têm apenas uma razão, mas vários objetivos: terra, saúde, respeito, dignidade, valorização dos produtos alimentos que estão em nossa mesa todos os dias e também educação de qualidade, educação no e do campo.” (FEDRIGO, 2022, p. 24).

Assim sendo, o espírito de resistência e de emancipação que orienta a Pedagogia da Alternância parte do princípio de reconhecer as históricas lutas camponesas pelo direito à terra, pela dignidade, pela produção e pela educação. Em concordância com Fedrigio, a formação comunitária é, acima de tudo, um processo político e cultural de afirmação dos sujeitos do campo. Dessa forma, a escola torna-se, um espaço de reivindicação e reconstrução de identidades, de um espaço de esperança onde os jovens aprendem a valorizar suas raízes e a construir alternativas para o futuro.

Portanto, a metodologia de ensino por meio desse modelo formativo, não se limita a oferecer uma educação contextualizada, ela fomenta a **educação como uma prática de transformação social**, em que o ato de aprender consiste no viver em espírito comunitário. O jovem que participa dessa pedagogia é convidado a refletir sobre seu papel e sua missão como participante ativo da comunidade e o convida a planejar para desenvolvimento local. Esse exercício fortalece a autonomia e o protagonismo, elementos fundamentais para a emancipação. Como observa Freire (1996), educar é um ato de libertação e de compromisso com o mundo, e não apenas um processo de instrução.

A **formação comunitária a partir da perspectiva da alternância** relaciona-se com os fundamentos da **emancipação humana**. Brandão (1983) lembra que “ninguém escapa da educação”, e é justamente nesse “ninguém” que se revela a força coletiva da formação em alternância. A escola deixa de ocupar o papel central exclusivo no

processo de aprender e passa a atuar como uma mediadora entre o saber científico e os conhecimentos produzidos na vivência cotidiana. A ação pedagógica converte-se em uma ferramenta de consolidação dos vínculos sociais e de desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos.

Nessa perspectiva, o **devir comunitário manifesta-se como fruto da experiência partilhada e da interação entre os tempos e espaços formativos**. O jovem não é instruído a deixar o meio rural em busca de novas alternativas e possibilidades nos meios urbanos, mas a permanecer e reinventar o território que habita. Essa permanência, contudo, não implica na estagnação, pois se trata de uma **permanência transformadora**, alicerçada na compreensão de que o campo é um espaço de criação de saberes, expressões e construção cultural e de práticas sustentáveis.

A partir da Pedagogia da Alternância, a comunidade passa a ser reconhecida como **espaço educativo ampliado**, no qual todos ensinam e aprendem de forma mútua. Educadores, famílias, profissionais da agricultura e lideranças comunitárias articulam-se em um único processo formativo. Essa perspectiva dialógica e participativa concretiza o princípio de que a educação deve servir à vida e à coletividade, e não submeter-se a elas. Como defende Savater (1997, p. 11), “quem pretende educar converte-se, de certo modo, em responsável pelo mundo face ao neófito”, reafirmando o compromisso ético do educador com o futuro de sua comunidade.

Dessa forma, a **formação comunitária** oriunda dessa pedagogia é configurada como uma expressão de resistência cultural e política. Ela se opõe à lógica da homogeneização e da fragmentação impostas pelo modelo urbano-industrial de ensino, e reafirma o direito à pluralidade, à memória e à identidade camponesa. Nessa perspectiva, os jovens assumem o **protagonismo de suas trajetórias**, capazes de construir projetos de vida coerentes com suas realidades e de contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Em suma, esse projeto da alternância enquanto teoria e prática, não é somente uma metodologia de ensino, mas um projeto que busca se fomentar na solidariedade, cooperação e na valorização da vida rural. Sua **contribuição para a formação comunitária** é incalculável, pois **favorece o diálogo entre a escola e a comunidade**, articulando o **saber teórico ao fazer prático, o individual ao coletivo**. Por intermédio dela, o **meio rural deixa de ser visto como espaço de atraso** e passa a representar

um território de esperança, de produção de conhecimento e de construção de novas territorialidades emancipatórias.

Conclusão

Com base na pesquisa bibliográfica realizada, é possível concluir que a Pedagogia da Alternância transcendeu sua origem como resposta às necessidades das famílias camponesas francesas e se consolidou como um modelo educacional relevante e eficaz em diversos contextos globais, inclusive no Brasil. A análise evidenciou que sua chegada ao país, impulsionada pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), não se limitou à importação de uma metodologia, mas configurou a recontextualização de uma proposta alinhada às especificidades e aos desafios da educação no campo brasileiro.

Transitando entre teoria e prática, saber científico e saberes da experiência, tempo-escola e tempo-comunidade, a Pedagogia da Alternância promove a valorização da cultura camponesa e o fortalecimento de identidades, incentivando a permanência dos jovens em suas comunidades. Nesse arranjo, a formação comunitária constitui eixo estruturante: a escola se integra às redes locais (famílias, associações, cooperativas e movimentos sociais), converte a realidade territorial em objeto de estudo/intervenção e fomenta processos colaborativos de aprendizagem, corresponsabilidade e protagonismo juvenil. Em diálogo com a LDB, tal perspectiva sustenta currículos contextualizados, práticas avaliativas coerentes e gestão participativa, reconhecendo o território como espaço educativo e de produção de conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a Pedagogia da Alternância configura-se como instrumento crucial para a transformação da realidade do campo: além de qualificar a inserção dos jovens no mundo do trabalho, consolida a formação comunitária como prática social emancipatória, capaz de fortalecer vínculos, ampliar capacidades coletivas e orientar projetos de vida ancorados no território. Assim, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, na qual os saberes locais são reconhecidos, a autonomia é estimulada e as comunidades rurais são afirmadas como espaços legítimos de aprendizado, desenvolvimento e esperança.

Referências

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública.** Brasília: NEAD, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CORDEIRO, Karolyna Maciel dos Santos; PINHO, Leandro Garcia. **Educação do Campo: a Pedagogia da Alternância e as Escolas Família Agrícolas**. *Sobre Tudo*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 18-32, 2024.

D'OLIVEIRA, Adriano. **Pedagogia da Alternância: princípios e práticas**. São Paulo: Cortez, 2015.

FEDRIGO, Lariane. **Projeto Profissional de Vida do(a) Jovem (PPVJ): protagonismo e permanência no campo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, 2022.

GERKE, Janinha. **Pedagogia da Alternância e formação docente do campo no Espírito Santo**. Olhares, Guarulhos, v. 12, 2024.

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

GODOY DO NASCIMENTO, Claudemiro. **Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás**. Revista Iberoamericana de educação. 2004.

PACHECO, Luci Mary Duso. **Práticas educativas escolares de enfrentamento e superação da exclusão social no meio rural: a Pedagogia da Alternância e a Casa Familiar Rural em Frederico Westphalen**. 2010. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Lisboa: Edições Presença, 1997.

ZONTA, João Batista; PACHECO, Edna. **Pedagogia da Alternância: possibilidade de emancipação para os jovens agricultores familiares**. Curitiba: CRV, 2016.

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES MIGRANTES NO BRASIL: DESAFIOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS

**Francine Carlete Groth Eichler⁸²
Adilson Cristiano Habowski⁸³**

Eixo Temático: 4 - Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

O fenômeno migratório contemporâneo, marcado pela intensificação da circulação de pessoas em escala global, reposicionou o Brasil como país de acolhida e evidenciou novos desafios para as políticas públicas. Nesse cenário, a escola se configura como espaço estratégico de integração social, convocada a assumir o compromisso de assegurar o acesso formal ao ensino, a efetiva inclusão, o pertencimento e a valorização da diversidade cultural dos estudantes migrantes. A pesquisa analisa o direito à educação no contexto migratório brasileiro, com ênfase na legislação vigente e na necessidade de práticas pedagógicas interculturais capazes de promover equidade e democratização do espaço escolar. De natureza qualitativa e bibliográfica, o estudo fundamenta-se em marcos normativos nacionais e em referenciais teóricos de autores como Caamaño (2008), Candau (2008; 2009), Giroto e Paula (2020), Hartwig (2016), Libâneo e Silva (2020) e Nóvoa (2022). Os resultados evidenciam que a legislação constitui condição necessária, mas insuficiente, para garantir a inclusão educacional de estudantes migrantes, destacando-se a centralidade da atuação docente em perspectiva intercultural. Aponta-se como caminho a realização de práticas pedagógicas que dialoguem com a pluralidade cultural e favoreçam os vínculos de pertencimento. Tais vínculos podem abrir possibilidades para uma educação inclusiva, democrática e comprometida com os direitos humanos.

Palavras-chave: Migração; Direito à educação; Interculturalidade; Inclusão escolar; Diversidade cultural.

THE RIGHT TO EDUCATION OF MIGRANT STUDENTS IN BRAZIL: LEGAL AND PEDAGOGICAL CHALLENGES

Abstract

The contemporary migratory phenomenon, marked by the intensification of the circulation of people on a global scale, has repositioned Brazil as a host country and highlighted new challenges for public policies. In this context, the school emerges as a strategic space for social integration, called upon to take on the commitment of ensuring formal access to education, effective inclusion, a sense of belonging, and the

⁸² Mestranda no PPGEdu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Formação em Pedagogia (2017) e Letras-Inglês (2020) pelo Centro Educacional Leonardo da Vinci-Uniasselvi. Professora de Educação Infantil no município de Itapiranga (SC). E-mail: eichlerfrancine36@gmail.com

⁸³ Pós-doutorando no PPGEdu da Universidade La Salle, com bolsa do CNPq (Pós-Doutorado Júnior) – PDJ. Doutor em Educação pela Universidade La Salle (2023). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

appreciation of the cultural diversity of migrant students. The research analyzes the right to education in the Brazilian migratory context, with emphasis on current legislation and on the need for intercultural pedagogical practices capable of promoting equity and the democratization of the school environment. Qualitative and bibliographic in nature, the study is grounded in national regulatory frameworks and in the theoretical contributions of authors such as Caamaño (2008), Candau (2008; 2009), Giroto and Paula (2020), Hartwig (2016), Libâneo and Silva (2020), and Nóvoa (2022). The results show that legislation constitutes a necessary but insufficient condition to ensure the educational inclusion of migrant students, underscoring the centrality of teachers' work from an intercultural perspective. As a way forward, the adoption of pedagogical practices that engage with cultural plurality and foster bonds of belonging is suggested. Such bonds may open possibilities for an inclusive, democratic education committed to human rights.

Keywords: Migration; Right to education; Interculturality; School inclusion; Cultural diversity.

Introdução

O fenômeno migratório contemporâneo tem intensificado a circulação de pessoas entre diferentes países, aproximando culturas, línguas e modos de vida diversos. No Brasil, esse movimento ganhou relevância nos últimos anos, sobretudo em virtude da chegada de migrantes e refugiados, o que reposicionou o país como território de acolhida. Nesse cenário, a escola se torna um dos espaços centrais de integração, sendo desafiada a reinventar suas práticas pedagógicas para que contemplem a pluralidade sociocultural presente em seu cotidiano. Mais do que garantir o acesso formal à educação, trata-se de assegurar que estudantes migrantes possam ser pertencentes e respeitados em sua singularidade.

Do ponto de vista legal, o ordenamento jurídico brasileiro assegura o direito à educação em igualdade de condições entre nacionais e estrangeiros. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito social universal, enquanto legislações posteriores, como a Lei nº 9.474/1997 (Lei dos Refugiados) e a Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração), ampliam e reforçam a proteção aos migrantes e refugiados. Contudo, embora o arcabouço legal seja amplo, sua efetivação encontra barreiras práticas que se manifestam no cotidiano das instituições educacionais.

Nesse contexto, a perspectiva intercultural surge como um caminho necessário para além do cumprimento das normas legais. O desafio está em transformar a escola em um espaço de diálogo e de valorização das diferenças, onde professores, gestores e comunidade escolar reconheçam as experiências migratórias como potencial formativo e não como obstáculo. Assim, a educação intercultural não se restringe ao acolhimento inicial, mas implica a construção de práticas pedagógicas que respeitem, incluam e

promovam a diversidade como princípio educativo. Desse modo, a formação docente e as estratégias de ensino voltadas a esse público assumem papel fundamental para a efetivação de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

O direito educativo sob à legislação

O cenário migratório contemporâneo aproxima diferentes culturas, línguas e experiências, sobretudo em espaços coletivos como a escola. No Brasil, a intensificação dos fluxos migratórios internacionais tem reposicionado o país como território de acolhida, demandando das instituições educacionais a (re)invenção de suas práticas cotidianas, articulando-as com as dimensões da migração, da linguagem, cultura e dos demais processos necessários à construção de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor. Nesse contexto, crianças e adolescentes que chegam ao país têm assegurado, pelo ordenamento jurídico brasileiro, o direito à educação, o qual se concretiza por meio da inserção nas escolas.

Do ponto de vista legal, a legislação brasileira assegura às pessoas de origem estrangeira o direito de acesso à educação em condições de igualdade com os cidadãos brasileiros. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece a igualdade perante a lei entre brasileiros e estrangeiros residentes no país, reconhecendo a educação como direito social universal. A Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997), conhecida como Lei dos Refugiados, dispõe que a condição particular dos refugiados deve ser considerada na apresentação de documentos de seu país de origem, garantindo a facilitação do reconhecimento de certificados e diplomas, bem como do ingresso em instituições educacionais brasileiras. Mais recentemente, a Lei de Migração nº 13.445/2017 (Brasil, 2017) reforça esse direito ao assegurar aos migrantes o acesso à educação pública e a outros serviços, em igualdade de condições com os nacionais, vedando qualquer forma de discriminação por nacionalidade ou situação migratória.

Nos últimos anos, devido ao aumento dos deslocamentos migratórios em direção ao Brasil, intensificados pela crise instaurada na Venezuela, a legislação brasileira instituiu a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), com o objetivo de facilitar a inserção de estudantes venezuelanos no sistema de ensino nacional. Embora tenha sido elaborada a partir dessa realidade, seus dispositivos também se estendem a alunos de outras nacionalidades. A resolução assegura o direito de matrícula de estudantes migrantes, mesmo na ausência de documentos que comprovem sua escolaridade no país de origem. Além disso, estabelece que os sistemas de ensino

ofereçam provas de classificação na língua materna do estudante, de modo a inseri-lo na etapa escolar compatível com seu desenvolvimento. Assim, a resolução configura-se como uma estratégia de acolhimento, ao considerar particularidades frequentemente vivenciadas por migrantes e refugiados, como a barreira linguística e a falta de documentação, muitas vezes decorrente da saída repentina de seus países.

Desse modo, o crescente fluxo migratório no Brasil tem ampliado de forma significativa a presença de estudantes migrantes nas instituições de ensino. Contudo, ainda persistem desafios, especialmente na tensão entre o que a legislação assegura e o que efetivamente se concretiza no cotidiano escolar. O direito educativo para migrantes ultrapassa o âmbito legal, envolvendo dimensões sociais, culturais e linguísticas que precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, torna-se fundamental adotar estratégias capazes de responder às demandas e às especificidades decorrentes da condição migratória.

Para Giroto e Paula (2020) o diálogo torna-se um recurso essencial para favorecer o direito educativo e o acolhimento aos migrantes estabelecido em lei. Para eles, tanto a educação básica quanto o ensino superior têm a responsabilidade social de possibilitar uma formação crítica, capaz de promover debates a partir da realidade cotidiana. Nessa perspectiva, os professores assumem o papel de mediadores e facilitadores, articulando os conteúdos disciplinares às vivências e experiências dos alunos. Uma escolarização sólida e uma formação acadêmica de qualidade podem contribuir para a construção de cidadãos autônomos e críticos (Giroto; Paula, 2020).

Bartlett, Rodríguez e Oliveira (2015) ressaltam que o acesso à escolarização, no caso dos estudantes migrantes, é atravessado por diferentes concepções de cidadania e por construções sociais relacionadas a raça, etnia, nacionalidade, língua e outros marcadores identitários. Nesse contexto, a cidadania assume também uma dimensão corporal, constituindo-se como elemento formador das identidades migrantes. Tais concepções são reguladas por regimes normativos que envolvem referenciais nacionais e internacionais, além de burocracias estatais, instituições civis e grupos sociais. Os autores destacam ainda que as experiências de jovens migrantes que buscam acesso à educação são reguladas por três esferas principais: “1) políticas e agendas globais; 2) políticas nacionais decorrentes de campos distintos como educação, migração, segurança e juventude; e 3) dinâmicas institucionais locais” (Bartlett; Rodríguez; Oliveira, 2015, p. 1167).

Para Freire (2008), o acolhimento educacional está diretamente vinculado à

garantia de direitos, criando condições para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes e para a ampliação de suas competências voltadas ao exercício da cidadania, articuladas ao acesso a uma educação de qualidade. Reconhecer a centralidade da educação implica, portanto, ir além da garantia de acesso e permanência, promovendo processos pedagógicos que respeitem e valorizem a diversidade sociocultural e étnico-racial que marca as trajetórias de estudantes migrantes. Trata-se de afirmar, em perspectiva ampliada, o direito de migrar sem abrir mão do direito de aprender e de pertencer.

Além disso, se torna fundamental investir na formação continuada dos profissionais que atendem estudantes migrantes e que cotidianamente se deparam com múltiplas diferenças. Essa formação deve promover práticas que valorizem os diversos modos de ser e estar desses estudantes. Portanto, é importante que suas especificidades culturais, linguísticas e atitudinais ganhem visibilidade e reconhecimento. Neste viés, torna-se necessário ampliar os esforços e aprofundar as discussões nos campos da educação, da migração e do direito, como alternativa para efetivar a garantia do direito à educação nos termos de igualdade e equidade à todos.

De acordo com Giroto e Paula (2020), é indispensável considerar os novos fluxos migratórios na organização curricular, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Além disso, faz-se necessária a produção de levantamentos que analisem as condições de vida e escolarização dos imigrantes, incluindo suas dificuldades de socialização e os desafios relacionados à aprendizagem da língua nacional em contraste com a língua de origem. Assim, a inclusão dessa temática nos currículos constitui um esforço essencial para a efetivação de uma educação mais justa e inclusiva.

As políticas educacionais precisam contribuir com práticas de construção de identidades plurais nesses espaços de formação. Possibilitar acesso e boas condições de ensino para estrangeiros em situação de vulnerabilidade no Brasil vai muito além do simples ato de “abrir portas”. Para formação crítica faz-se necessário repensar formas de inserção e acolhimento e, também, repensar o currículo e os saberes necessários para uma formação democrática que auxilie, tanto na questão intelectual, quanto na garantia de manter os espaços escolares com identidades variadas (Giroto; Paula, 2020, p. 167).

Dessa forma, a qualificação docente mostra-se necessária diante do atual contexto migratório, que demanda de novas perspectivas educativas para que os professores atuem em um contexto social marcado pela diversidade étnico-cultural. Considerando o papel da escola como espaço de transformação e diálogo social, é

imprescindível que os docentes estejam preparados para acolher e lidar com as diferentes manifestações culturais que se apresentam no cotidiano escolar.

Migrações e a importância da educação numa perspectiva intercultural

Os estudantes migrantes, ao ingressarem no espaço escolar brasileiro, deparam-se com uma nova cultura, colegas, professores e regras, sendo desafiados a aprender a conviver de acordo com as normas estabelecidas tanto pelas escolas quanto pela legislação nacional. Esse processo traz complexidades para todos os envolvidos, mas recai de forma ainda mais intensa sobre os próprios migrantes, que precisam se adaptar a uma realidade muitas vezes bem distinta daquela a que estavam habituados. Nesse contexto, o acolhimento e a integração, orientados por uma perspectiva intercultural, tornam-se fundamentais, pois não apenas facilitam a inserção desses estudantes em seus novos ambientes, como também valorizam suas experiências e contribuem para a preservação de sua identidade cultural.

Hartwig (2016) atribui à escola um papel essencial como espaço de valorização da pluralidade cultural, na medida em que promove o respeito e o acolhimento por meio das trocas interculturais, contribuindo para o êxito de todos os estudantes, inclusive imigrantes, refugiados e seus descendentes. Para Libâneo e Silva (2020), uma escola sociocultural e justa deve alicerçar-se no compartilhamento de valores diversos, na solidariedade e no acolhimento da diversidade social e cultural, elementos constitutivos das identidades diversas que a formam.

Os autores enfatizam ainda que a finalidade da escola pública não é apenas atender à diversidade, mas também “possibilitar a formação cultural e científica que, sem ser etnocêntrica, acolha a todos e, ao fazer isso, considera a diversidade, inclusive dos grupos sociais minoritários” (Libâneo; Silva, 2020, p. 831). Isso implica que o trabalho pedagógico seja pautado na realidade concreta dos alunos, para além dos muros escolares, contemplando informações sobre suas famílias, crenças, tradições e também sobre suas condições econômicas, sociais e culturais. Nesse sentido, valorizar a cultura, os costumes e as histórias de vida dos estudantes migrantes constitui uma forma de acolhimento que lhes permite compartilhar suas experiências no ambiente escolar.

Caamaño (2008) destaca a importância da construção de uma cultura educacional fundamentada na cidadania e comprometida com a convivência pacífica e democrática. Em sociedades multiculturais, isso significa reconhecer múltiplos pertencimentos e desenvolver habilidades de diálogo e comunicação que favoreçam a

interação harmoniosa entre diferentes grupos. Nesse contexto, a educação “com” e “para” a diversidade ultrapassa o simples respeito às diferenças, passando a valorizá-las como elementos que fortalecem tanto o espaço escolar quanto a sociedade em geral.

O autor também observa que a contemporaneidade é marcada pela superação de fronteiras físicas e simbólicas, possibilitando maior aproximação entre realidades socioculturais antes distantes. A imigração, nesse cenário, desponta como um dos principais fatores responsáveis pela diminuição das distâncias entre grupos historicamente separados. Desse modo, a escola precisa adaptar-se às novas demandas educacionais decorrentes dos fluxos migratórios e das transformações nas configurações familiares associadas a esse fenômeno. A instituição escolar, portanto, se configura como um espaço dinâmico e multicultural, no qual valores e conhecimentos são continuamente construídos e reconstruídos a partir das interações entre seus sujeitos (Caamaño, 2008).

Nesse campo, recorreremos também ao pensamento de Candau (2008), que defende uma educação orientada pela interculturalidade crítica, entendida como um caminho para reconhecer e valorizar o outro a partir do diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Tal proposta educativa estimula a negociação cultural e busca enfrentar os desafios impostos pelas assimetrias de poder presentes nas relações socioculturais. Candau (2009) propõe a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica capaz de questionar processos de racialização, subalternização, inferiorização e os padrões de poder que sustentam as desigualdades. Para a autora, o reconhecimento das distintas formas de ser, viver e saber abre espaço para a construção de condições que favoreçam uma articulação dialógica das diferenças. Esse movimento tem como horizonte alcançar um “marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos ‘outros’ de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (Candau, 2009, p. 24).

Na mesma direção, Candau (2008, p. 2) defende que a educação intercultural “aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas”. Essa perspectiva requer uma gestão escolar capaz de criar espaços de diálogo e reflexão crítica, nos quais as famílias migrantes participem ativamente da (re)construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Para que a interculturalidade se efetive, é

fundamental que o professor reflita criticamente sobre sua prática e reconheça a diversidade presente nos diferentes grupos sociais, étnicos, religiosos e culturais, compreendendo-a como elemento constitutivo de sua ação pedagógica. Contudo, como afirma Candau (2009, p. 170),

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

No campo da educação intercultural, além da formulação de políticas públicas, é essencial que os professores estejam preparados para reconhecer e atender às especificidades culturais e linguísticas dos estudantes, favorecendo a construção de um ambiente escolar acolhedor e valorizador da diversidade. Nesse sentido, ganha destaque a proposta de renovação da formação docente defendida por Nóvoa (2022). O autor afirma que vivemos um período de metamorfose educacional, que exige posturas inovadoras e transformações contínuas. Para ele, a escola é, por natureza, um espaço de diversidade, e a educação se constrói na diferença, mediante o trabalho colaborativo entre docentes e comunidade. Assim, ressalta a importância da articulação entre escolas e famílias - a primeira como espaço público e a segunda como espaço privado - de modo a promover a complementaridade entre essas duas dimensões fundamentais da formação humana.

Em vez de mudanças impostas por lógicas centralizadoras, Nóvoa (2022) defende que sejam os próprios professores, a partir de suas realidades e experiências locais, os protagonistas desse processo de renovação. Na mesma direção, Candau (2008, p. 2) defende que a educação intercultural “aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas”.

Percebe-se que a educação, quando orientada por uma perspectiva intercultural, amplia o direito de aprender e de se desenvolver plenamente, garantindo ao estudante não apenas o acesso à escola, mas também o direito de ser, estar e permanecer nesse espaço de forma digna e respeitosa. Essa abordagem reconhece e valoriza as diferentes vivências culturais, sociais e linguísticas que os alunos trazem consigo, transformando-as em potencialidades para o processo educativo.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico e a formação docente voltados ao acolhimento dos estudantes migrantes tornam-se fundamentais, pois não se restringem ao cumprimento do que está estabelecido em lei, mas buscam efetivar uma educação comprometida com a equidade, a inclusão e a valorização da diversidade. Essa formação possibilita ao professor desenvolver práticas que não apenas respeitam, mas também dialogam com as identidades culturais, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais justo e democrático.

Além disso, a garantia de acesso a uma educação de qualidade para estudantes migrantes se concretiza no cotidiano, no “chão” da sala de aula, por meio de ações pedagógicas que envolvem professores, equipe gestora e demais profissionais da escola, estendendo-se também à comunidade escolar. Essa corresponsabilidade amplia o sentido de acolhimento, promovendo não apenas a inserção dos migrantes, mas também a construção de uma convivência intercultural, baseada no diálogo, no respeito e na aprendizagem mútua.

Conclusão

A pesquisa evidenciou que a legislação brasileira reconhece e garante aos estudantes migrantes o direito de acesso, permanência e progressão na escola em condições de igualdade com os estudantes nacionais. Entretanto, embora essas normas legais constituam um marco imprescindível para a proteção desses direitos, elas não são, por si só, suficientes para assegurar a efetivação de um processo educativo verdadeiramente inclusivo, equitativo e transformador. A existência de direitos formais deve ser complementada por políticas educacionais, práticas pedagógicas e estratégias de gestão escolar que estejam efetivamente comprometidas com a diversidade e com a promoção da equidade.

A perspectiva intercultural, nesse contexto, emerge como potente para a construção de uma educação que vá além da mera integração formal. Ao conceber a escola como um espaço dinâmico de convivência e de produção coletiva de saberes, a interculturalidade possibilita reconhecer e valorizar as diferentes identidades linguísticas, culturais e sociais dos estudantes migrantes. Este reconhecimento não deve ser entendido apenas como um gesto simbólico ou um cumprimento normativo, mas como uma estratégia capaz de transformar a experiência escolar, promovendo ambientes

de aprendizagem pautados na troca, no respeito mútuo e no reconhecimento da pluralidade de saberes.

Para que a interculturalidade seja efetiva, é necessário que ela perpassa todas as dimensões da vida escolar: desde a formulação e implementação de políticas públicas, passando pela gestão e organização escolar, até a prática pedagógica diária e o engajamento das famílias e da comunidade. A inclusão de conteúdos curriculares que reflitam a diversidade cultural, o estímulo à reflexão crítica sobre preconceitos e discriminações, bem como a formação continuada de docentes para lidar com a heterogeneidade em sala de aula, são medidas essenciais para transformar a legislação em prática concreta.

Ademais, a efetivação do direito educativo dos migrantes exige corresponsabilidade social. Estado, escolas, professores, famílias e sociedade civil precisam atuar de forma articulada para consolidar uma educação democrática, plural e inclusiva. Investir na formação docente, repensar currículos e metodologias, promover espaços de escuta e participação dos estudantes migrantes, e fortalecer práticas pedagógicas inclusivas não se configura apenas como um imperativo legal, mas como uma responsabilidade ética e política.

Dessa forma, o acolhimento educacional deve ser compreendido como uma prática que vai além do acesso físico à escola. Ele se configura como uma estratégia de promoção da cidadania, da justiça social e da convivência intercultural, capaz de garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem, possam não apenas frequentar a escola, mas se desenvolver plenamente enquanto sujeitos de direitos em uma sociedade marcada pela diversidade, pela mobilidade contemporânea e pela complexidade cultural.

Referências

BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, nº especial, p. 1153-1171, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191, p. 1-32, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 99, p. 1-44, 25 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 139, p. 22-24, 23 jul. 1997.

BRASIL. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 218, p. 1-159, 16 nov. 2020.

CAAMAÑO, Diana Priegue. **Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica**. 2008. 606f. Tesis (Doctoral) - Faculdade de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, v.8, p.28-44, 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abril. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. Instituto Superior D. Afonso III. **Revista da Educação**, Portugal, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

GIROTO, Giovanni; PAULA, ErcíliaMaria Angeli Teixeira de. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 164-175, jan./abr., 2020.

HARTWIG, Fátima Bandeira. **Integração de alunos imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Brasília - IFB**. 2016. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) - Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA; Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar e valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

**DE LA 'JARDINERÍA SOCIAL' DE BAUMAN AL CONSENSO ÉTICO:
DISEÑO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE (SA) CON APRENDIZAJE
BASADO EN PROYECTOS ABP PARA EL DESARROLLO INTEGRADO DEL
JUICIO ÉTICO Y LA COMPETENCIA CIUDADANA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**Giselle Alicia Arnal Sandia⁸⁴
Fernando González Alonso⁸⁵
Rosa María de Castro Hernández⁸⁶**

Resumen

El marco legislativo español (LOMLOE, Decreto 38/2022 de Castilla y León) exige que las áreas de Ciencias Sociales (CS) y Educación en Valores Cívicos y Éticos (EVCE) desarrollen entre otras la competencia ciudadana, fomentando la participación activa y la construcción de una sociedad justa. Este trabajo se enmarca en la necesidad de diseñar una respuesta didáctica que confronte las dinámicas reales de exclusión que persisten en los centros escolares.

El objetivo principal es presentar una situación de aprendizaje (SA), titulada "Nuestra Escuela, Nuestra Piel: el arte de convivir", diseñada para el alumnado de 6º de Educación Primaria. Metodológicamente, la propuesta parte del aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el diálogo socrático, buscando movilizar las competencias clave del currículo mediante el aprendizaje experiencial.

La SA confronta directamente la "Jardinería Social" de Bauman (1989), tesis que describe la tendencia de la modernidad a la segregación de las "impurezas" sociales. El proyecto involucra al alumnado en la creación activa de un sistema de exclusión (ficticio) para, posteriormente, obligarlos a argumentar éticamente su transformación hacia un modelo de convivencia inclusiva y democrática.

Se concluye que el diseño de esta SA ofrece un modelo pedagógico de ruptura ética, capaz de trascender la instrucción pasiva sobre valores y garantizar que el alumnado desarrolle la capacidad de identificar, debatir y rechazar activamente las lógicas de exclusión social, haciendo de la Interculturalidad la base real para la justicia social en el ámbito escolar.

Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Valores, Competencia Ciudadana, Interculturalidad, Jardinería Social, Educación Primaria

⁸⁴ Grado Primaria. Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. (España).gaarnalsa@upsa.es

⁸⁵ Profesor. Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca.(España).fgonzalezal@upsa.es

⁸⁶ Profesor. Facultad de Educación. Universidad Pontificia de Salamanca. (España).rmdecastrohe@upsa.es

FROM BAUMAN'S 'SOCIAL GARDENING' TO INTERCULTURAL CONSENSUS: DESIGNING A PROJECT-BASED LEARNING (PBL) LEARNING SITUATION FOR THE INTEGRATED DEVELOPMENT OF ETHICAL JUDGMENT AND CIVIC COMPETENCE IN PRIMARY EDUCATION

Abstract:

The Spanish legal framework (LOMLOE, Decree 38/2022 of Castile and León) requires that the areas of social studies and education in civic and ethical values develop civic competence and Ethical Judgment, promoting active participation and the construction of a just society.

This paper addresses the need to design a didactic response that confronts the real dynamics of exclusion persisting in schools. The main objective is to present a Learning Situation (SA), titled "Our School, Our Skin: The Art of Coexistence," designed for 6th-grade primary education students.

Methodologically, the proposal is based on Project-Based Learning (PBL) and Socratic Dialogue, aiming to mobilize key curriculum competencies through experiential learning. The SA directly confronts Bauman's "Social Gardening" thesis (1989), which describes modernity's tendency towards the segregation of social "impurities." The project actively engages students in creating a system of (fictional) exclusion, later compelling them to ethically argue for its transformation into a model of inclusive and democratic coexistence.

We conclude that the design of this SA offers an educational model of ethical rupture, capable of transcending passive values instruction and ensuring students develop the capacity to actively identify, debate, and reject social exclusion logic, thus making Interculturality the genuine foundation for social justice in the school environment.

Keywords: Project-Based Learning (PBL), Ethical Judgment, Civic Competence, Interculturality, Social Gardening, Primary Education.

¿Puede el diseño de una SA articular una respuesta pedagógica que promueva la justicia social, confronte las dinámicas de exclusión inspiradas en la tesis de la "jardinería social" de Bauman (1989), y desarrolle efectivamente la competencia ciudadana, así como el juicio ético del alumnado del tercer ciclo de educación primaria?

La educación, en el siglo XXI, se erige como la herramienta fundamental para construir la sociedad anhelada, trascendiendo la mera transmisión de información para enfocarse en la formación integral del individuo. Este rol transformador se fundamenta, según DELORS (2000) en cuatro pilares que a su vez definen el proceso educativo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Al adoptar este enfoque, la escuela se alinea con la meta de formar ciudadanos que luchen contra el analfabetismo del siglo XXI, entendido como la incapacidad de "aprender, desaprender y reaprender" (TOFFLER, 1970, citado por BLANCO MARTÍNEZ, 2023). Tal como argumenta SANDIA et al. (2018), "la educación actual

apunta a una formación de individuos que sean capaces de creer, crear, aprender y emprender". En última instancia, el éxito de la sociedad en su conjunto depende intrínsecamente de la calidad y la sinergia de sus pilares formativos (educación, escuela y familia), lo que exige una corresponsabilidad colectiva para garantizar un futuro social próspero y sostenible (ARNAL SANDIA Y GONZÁLEZ ALONSO, 2025).

El presente trabajo de investigación se fundamenta, además, en un imperativo legal y ético que exige a los centros educativos abordar de forma crítica las dinámicas de exclusión y la gestión de la diversidad cultural. La legislación educativa española, concretada en la LOMLOE (2020) y en la normativa autonómica de desarrollo recogida en el Decreto 38/2022 de Castilla y León, establece la equidad, la inclusión y la justicia social como principios rectores, y postula el desarrollo de una ciudadanía activa y crítica como fin primordial. Específicamente, el currículo propone el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos (EVCE), a través de la cual se busca capacitar al alumnado para el juicio ético fundamentado en la dignidad humana y los derechos fundamentales, un mandato que se integra con las áreas de Ciencias Sociales para promover la cohesión social.

La pertinencia de esta necesidad se acentúa en el contexto autonómico y provincial. En el curso 2023-2024 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024), Castilla y León se posicionó como la tercera comunidad autónoma con mayor crecimiento de alumnado extranjero de España. Esta subida llevó a que el alumnado foráneo representara el 8,7% del total de estudiantes en enseñanzas no universitarias de la comunidad (op. cit), consolidando una realidad de multiculturalidad que exige la transición hacia la interculturalidad activa. Investigaciones previas han señalado que un porcentaje significativo de este alumnado percibe indiferencia o maltrato por parte de sus compañeros, confirmando la necesidad de intervenir sobre las dinámicas de exclusión en el aula, pues "el maltrato en la escuela es una de las mayores lacras de la sociedad, que impide una sana convivencia en las aulas y atenta directamente contra el derecho a la educación" (GONZÁLEZ-ALONSO Y DE CASTRO-HERNÁNDEZ, 2019, p. 11).

Desde una perspectiva de derecho educativo crítico, el estudio confronta esta realidad social con la tesis de la "Jardinería Social" (Bauman, 1989). Bauman (op. cit.) argumenta que la racionalidad instrumental de la modernidad, en su obsesión por el "orden" y la "pureza," tiende a la segregación sistemática de las categorías sociales percibidas como "impurezas" (ej. diversidad cultural y migratoria), lo que genera un riesgo de "guetos" (agrupaciones marginadas y aisladas). Frente a esta amenaza sociológica, el derecho educativo debe actuar como un agente de ruptura ética. El concepto de interculturalidad — entendida no como la mera coexistencia de culturas, sino como un fenómeno social, cultural y comunicativo que propugna el diálogo y el intercambio para la creación de nuevos símbolos y significados comunes a través del diálogo— se convierte en la base legal y ética para garantizar la adaptación mutua y la integración plena de las identidades (GONZÁLEZ ALONSO Y DE CASTRO HERNÁNDEZ, 2012).

Por tanto, el estudio de la propuesta didáctica SA "Nuestra Escuela, Nuestra Piel: El Arte de Convivir" se justifica metodológicamente como una herramienta pedagógica

de ruptura ética. Su diseño, asentado en el aprendizaje basado en proyectos y el diálogo socrático, es una didáctica activa y participativa que permite al alumnado de 6º de Primaria movilizar el juicio ético y la participación activa. El análisis de la implementación de esta SA es fundamental para evaluar la eficacia de las metodologías activas como herramienta para que el derecho educativo trascienda la norma y se convierta en una práctica real de justicia social, superación de desigualdades y respeto a la diversidad cultural dentro del entorno escolar.

LA TRANSICIÓN SOCIETAL: DE LA MODERNIDAD LÍQUIDA A LA CIUDADANÍA DIGITAL

El estudio de la convivencia escolar y la diversidad cultural debe enmarcarse en la comprensión de la sociedad contemporánea, un periodo de transición que BAUMAN (2000) denominó la modernidad líquida. Esta es una etapa que supera la modernidad sólida (de estructuras e instituciones estables), y se distingue por ser una fase de fluidez, volatilidad y desregulación de los lazos sociales (op. cit).

El siglo XXI se define, además, por la irrupción de la tecnología, creando un entorno donde los jóvenes se desarrollan como nativos digitales. Este contexto conforma la sociedad digital o sociedad 3.0, la cual está caracterizada por la aceleración tecnológica, la producción de nuevos conocimientos, la disponibilidad y acceso a la información y la comunicación, interacción y colaboración a través de Internet (SANDIA Y MONTILVA, 2020).

En este escenario, la formación de la ciudadanía debe adaptarse, ya que su vida se desarrolla en los espacios contruidos en la Web 3.0 (SANDIA et al., 2018). La ciudadanía digital no es un concepto pasivo, sino que requiere el desarrollo de un conjunto de competencias esenciales, entendidas como habilidades para la vida, que incluyen la gestión de la información, la comunicación, la resolución de problemas y la seguridad en red. Esta realidad obliga a la educación a redefinir su papel, pues, tal como postuló Toffler (1970, citado por BLANCO MARTÍNEZ, 2023), el analfabetismo del siglo XXI no reside en la incapacidad de leer o escribir, sino en la de "aprender, desaprender y reaprender" de forma constante. La escuela, por tanto, se convierte en el epicentro de un desafío formativo: preparar a individuos para una sociedad en constante cambio, donde la reflexión crítica y la adaptabilidad son tan vitales como el conocimiento técnico.

Paradójicamente, la fluidez y la aceleración que definen a la modernidad líquida (BAUMAN, 2000) no han eliminado la tendencia histórica a la exclusión. A pesar del avance en los derechos y la celebración superficial de la diversidad, las estructuras sociales mantienen una profunda desconfianza hacia lo diferente.

LA RACIONALIDAD EXCLUYENTE: LA JARDINERÍA SOCIAL DE BAUMAN

Si bien la modernidad (y la sociedad digital que de ella emana) ha dotado a la humanidad de herramientas sin precedentes para la eficiencia, la organización y la superación de fronteras, es precisamente la racionalidad instrumental que la define el origen de sus más oscuros proyectos. La crítica de BAUMAN (1989) a la civilización

moderna establece que el proyecto modernizador se articuló a partir de una lógica de "jardinería social", donde la obsesión por el orden social planificado y la búsqueda de la homogeneidad lleva al Estado y sus instituciones a clasificar y erradicar las identidades o categorías sociales percibidas como "impurezas" o que amenazan la pureza del diseño.

En este sentido, el Holocausto, según BAUMAN (1989), no fue un brote de barbarie pre-moderna, sino un "producto integral de la racionalidad, la tecnología y la burocracia de la Modernidad". Para el sociólogo, el genocidio moderno fue la confluencia de tres ingredientes absolutamente modernos: 1) la Racionalidad de la Jardinería Social (la ambición de eliminar la diferencia); 2) el Racismo Biológico (la ideología que define a la víctima como un defecto genético a extirpar en lugar de un pecador a corregir); y 3) la Burocracia y la Tecnología (el mecanismo eficiente y despersonalizado).

La verdadera fuerza motriz no fue el odio popular, el cual solo proveyó la apatía necesaria para que la maquinaria actuara, sino la aplicación de la lógica fría a la aniquilación social, demostrando que la segregación sistemática y las acciones despersonalizadas de la sociedad ante el racismo son una consecuencia directa de esta racionalidad (op. cit).

La vigencia de esta crítica es ineludible. BAUMAN advierte que, si estos tres componentes fundamentales de la modernidad logran ser cooptados por la sociedad contemporánea, no existe ninguna garantía moral o estructural que exima a nuestra civilización de un holocausto contemporáneo (op. cit). El riesgo de una catástrofe ética no es un fantasma del pasado, sino una posibilidad estructural del presente que se reactiva con cada manifestación de segregación, indiferencia o exclusión.

En el ámbito escolar, esta lógica de la clasificación se manifiesta en la persistencia de dinámicas de exclusión que violan el derecho a la educación inclusiva. Al percibir al alumnado culturalmente diverso como una "irregularidad" a gestionar, en lugar de un valor, se corre el riesgo de generar "guetos" (agrupaciones marginadas y aisladas) y reforzar la desconfianza hacia lo diferente. Por lo tanto, el derecho educativo debe actuar como un agente de ruptura ética que promueva el salto cualitativo que debe dar la educación, confrontando activamente esta tendencia sociológica y exigiendo una gestión que promueva la integración.

La respuesta a esta lógica no puede ser la simple coexistencia pasiva de culturas, sino la construcción intencional de un espacio de diálogo y transformación: la interculturalidad.

DE LA MULTICULTURALIDAD A LA INTERCULTURALIDAD: LA RUPTURA ÉTICA Y LEGAL

La amenaza latente de la "jardinería social" se confronta directamente con el imperativo legal y ético que la legislación educativa española establece como principio rector: la inclusión y el respeto a la diversidad (LOMLOE, 2020). Sin embargo, para que el derecho educativo trascienda el mero cumplimiento normativo y se convierta en un agente de ruptura ética, debe promoverse el tránsito conceptual de la multiculturalidad a la interculturalidad.

La multiculturalidad se limita a la existencia pasiva de varias culturas en un

mismo espacio, sin implicar necesariamente influencia o cambio mutuo. Por el contrario, la interculturalidad es un concepto activo, entendido como un fenómeno social, cultural y comunicativo donde se propugna intencionalmente el diálogo y el intercambio entre las partes (GONZÁLEZ ALONSO Y DE CASTRO HERNÁNDEZ, 2012).

Esta distinción es fundamental para la acción pedagógica, pues la interculturalidad va más allá del reconocimiento y de la valoración de la diversidad; “crea nuevos símbolos y significados comunes, que favorecen la integración y adaptación mutua” (op. cit., p. 194). Este enfoque dialógico es el único capaz de desarticular la lógica clasificatoria de Bauman.

La escuela ha sido el principal testigo de las dificultades y beneficios de la incorporación al sistema del alumnado extranjero y minorías étnicas (op. cit.) y la interculturalidad puede ser entendida como un valor agregado en ella. El sistema educativo formal es un espacio capaz de hacer frente a la diversidad cultural y lingüística, promoviendo y mejorando la convivencia entre los diferentes sectores de la población escolar.

Por ello por lo que, el gran reto que tiene la educación intercultural es lograr un verdadero reconocimiento de la diversidad, y una fusión que permita la creación de nuevos símbolos y significados comunes así como favorecer la integración y la adaptación (op. cit.).

En el contexto educativo español actual, la necesidad de esta ruptura ética se refuerza en la constante demanda de tratar a todos los estudiantes en pie de igualdad, reconociendo las identidades personales y colectivas sin superioridad moral o histórica. Las relaciones escolares deben basarse en el respeto escrupuloso a los derechos humanos de todos (BESALÚ, 2012), un principio que se alinea perfectamente con los objetivos curriculares de las áreas de Educación en Valores Cívicos y Éticos (EVCE) y Ciencias Sociales (CS) en la etapa de educación primaria. El currículo exige, por tanto, que la escuela no solo refleje la diversidad, sino que active un proceso comunicativo que genere cohesión, haciendo de la Interculturalidad la verdadera base para garantizar la justicia social (Decreto 38/2022).

La adopción de este enfoque activo y dialógico es la única vía para garantizar la adaptación mutua y la integración plena de las identidades. El objetivo ético del currículo es transformar el espacio multicultural en un espacio genuinamente intercultural, donde el reconocimiento mutuo promueva la cohesión social, en línea con el fin primordial de la educación en valores.

EL FUNDAMENTO DIDÁCTICO: APRENDIZAJE ACTIVO Y JUICIO ÉTICO

Si la interculturalidad representa el imperativo ético y el marco conceptual para la superación de la lógica segregadora de BAUMAN (1989), su éxito depende enteramente de la metodología empleada en el aula. El derecho educativo solo trasciende la norma escrita y se convierte en una "práctica real de justicia social" cuando se activa mediante el aprendizaje experiencial que moviliza las competencias del alumnado (GONZÁLEZ-ALONSO Y DE CASTRO-HERNÁNDEZ, 2019). Por ello, el desafío se traslada a la

dimensión didáctica: es necesario un enfoque que no se limite a la instrucción pasiva, sino que facilite el juicio ético y la participación mediante herramientas que obliguen al estudiante a poner en práctica la justicia social y la convivencia.

La propuesta didáctica que articula este trabajo se fundamenta en dos pilares metodológicos esenciales: el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el diálogo socrático.

El ABP se establece como el marco estructural, proporcionando una didáctica activa y participativa que enfrenta al alumnado de 6° de Educación Primaria a la resolución de un problema o reto real (SÁNCHEZ DELGADO, 2021). Al trabajar en la construcción de un producto final tangible (como un nuevo pacto de convivencia escolar, por ejemplo), el alumnado no solo adquiere conocimientos, sino que se ve forzado a ejercer la competencia ciudadana.

Esta competencia, tal como se define en el currículo, exige la participación activa y crítica en la vida social, permitiendo que la justicia se construya a través del consenso y la acción cívica dentro del microcosmos escolar. La naturaleza cooperativa del ABP desarticula la individualización de la modernidad líquida, exigiendo lazos de corresponsabilidad que combaten la apatía ante la exclusión.

Por su parte, el diálogo socrático constituye el vehículo esencial para el desarrollo del juicio ético, que es la competencia clave para dismantelar los prejuicios. El diálogo, basado en el cuestionamiento, la reflexión metacognitiva y la mayéutica, obliga al estudiante a examinar y confrontar sus propias presuposiciones. En este caso, a desafiar el impulso interior de la "jardinería social". Mediante la deliberación grupal de dilemas éticos vinculados a la migración y la diferencia, se fomenta la capacidad de argumentación fundamentada en la dignidad humana y los derechos fundamentales. El diálogo socrático garantiza que la Interculturalidad no se quede en un mero contenido, sino que se internalice como una convicción moral que guía la toma de decisiones.

En síntesis, la combinación de estas metodologías en la SA "Nuestra Escuela, Nuestra Piel: El Arte de Convivir" se justifica plenamente. El ABP provee el contexto de acción y participación que exige la competencia ciudadana, mientras que el diálogo socrático es el motor reflexivo y crítico que desarrolla el juicio ético. Juntas, estas herramientas didácticas permiten que el derecho educativo se manifieste como una herramienta pedagógica de ruptura ética, capaz de generar un cambio real en las actitudes hacia la diversidad y de construir la cohesión social requerida por la sociedad contemporánea.

NUESTRA ESCUELA, NUESTRA PIEL: EL ARTE DE CONVIVIR

Tabla 1 SITUACIÓN DE APRENDIZAJE. Elaboración propia.

NUESTRA ESCUELA, NUESTRA PIEL: EL ARTE DE CONVIVIR.	
GENERALIDADES	
Curso:	Área:

6º grado de Educación Primaria Alumnado (11-12 años) en etapa de desarrollo del pensamiento abstracto, juicio ético y necesidad de pertenencia al grupo.		Educación en Valores Cívicos y Éticos (EVCE) Ciencias Sociales (CS)
Resumen:		
El alumnado recibe el poder ficticio, a través de un “Decreto Galáctico”, enviado por la Federación Extraterrestre de Planificación Social, para crear un "orden perfecto" (reglas rígidas) y eficiente en el uso del patio y del aula. Esto lleva a analizar críticamente la exclusión sistemática que esto genera, y, a través del diálogo ético, transforma esas reglas en un modelo de convivencia inclusiva. La actividad es una metáfora de la "Jardinería Social", concepto acuñado por Bauman (1989): la ambición de crear un orden perfecto, eliminando lo que no encaja. Es una crítica al concepto mediante un experimento social en el aula.		
Objetivo de la actividad:		
Fomentar una ciudadanía activa, crítica y empática que promueva la dignidad humana, la justicia social y el respeto a la diversidad cultural en su entorno inmediato (aula/patio) y en la sociedad.		
Lugar:	No. de Participantes:	Temporalización:
Aula de Clase	20-25	5 sesiones de aprox. 60 min. o (5 días lectivos)
Descripción del centro:		
La actividad está diseñada para aplicarse en un centro concertado de la ciudad de Salamanca, perteneciente a una orden religiosa, que entre sus objetivos están las misiones en Suramérica. Es un colegio que cuenta con una población altamente heterogénea, con estudiantes provenientes de diferentes estratos sociales y una tasa de inmigrantes de aproximadamente 35%. A ratio promedio en este colegio es de 20 alumnos y una sola línea por curso.		
Justificación:		
La presente SA se fundamenta en la necesidad de abordar críticamente las dinámicas de exclusión social y de promover la valorización de la diversidad cultural para cimentar una convivencia democrática, justa e inclusiva, en concordancia con los principios de la dignidad y los derechos humanos, competencias contempladas en el currículo vigente de Castilla y León. Desde el punto de vista teórico, el diseño pedagógico se apoya en la conceptualización de Bauman (1989) sobre el "Orden Social Artificial" o "Jardinería Social". Mediante la experimentación práctica y el análisis metacognitivo, se confronta al alumnado con el hecho de que la aplicación de una racionalidad instrumental y purista a la organización humana inevitablemente desemboca en la generación de injusticia y exclusión sistemática, impulsando de este modo una profunda y necesaria reflexión ética y cívica sobre la construcción de entornos sociales sostenibles.		
ELEMENTOS CURRICULARES		
Competencias Clave:	Descriptorios Operativos:	
Competencia en comunicación lingüística (CCL)	CCL1, CCL4, CCL3, CCL5	
Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)	STEM1, STEM2, STEM4, STEM5	
Competencia emprendedora (CE)	CE1	
Competencia digital (CD)	CD1	
Competencia plurilingüe (CP)	CP2, CP3	
Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)	CCEC1, CCEC1, CCEC3.	
Competencia ciudadana (CC)	CC3, CC4, CC1, CC2, CC3	
Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	CPSAA3, CPSAA4	
Competencias Específicas (CE):	Criterios de Evaluación (CR):	
Cs. Sociales – CE 3 Descriptores: CCL1, CCL4, STEM1, STEM2, STEM4, STEM5, CD1, CPSAA4, CC3, CC4, CE1, CCEC1	CR 3.1	
Educación en Valores Cívicos y Éticos – CE 2: Descriptores operativos: CCL3, CCL5, CP2, CP3, CD1, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3.	CR 2.1	

Saberes (SAB):	
Cs. Sociales	Bloque C. Sociedades y territorios: 1. Retos del mundo actual.
Educación en Valores Cívicos y Éticos	Bloque B. Sociedad, justicia y democracia
Agenda 2030: ODS 16: Paz, Justicia e Instituciones Sólidas; ODS 4: Educación de Calidad	
OBJETIVO DE APRENDIZAJES	
Objetivo:	Criterio de Evaluación:
Analizar críticamente los sistemas de clasificación social y territorial (incluyendo el impacto de los movimientos migratorios y la diversidad cultural) para comprender la arbitrariedad del concepto de "orden social artificial" y las dinámicas de inclusión/exclusión. (CE CS 3, CE EVCE 2).	Identifica y analiza críticamente las características de los sistemas de organización social o territorial que conducen a la exclusión (la "Jardinería Social") para reflexionar sobre su impacto en la diversidad cultural y los movimientos migratorios en el contexto de la ciudad de Salamanca. (CS CR 3.1 y EVCE CR 2.1)
Argumentar de forma razonada la necesidad de la convivencia democrática, justa, inclusiva y pacífica (basada en la dignidad y los derechos humanos) para rechazar la "Jardinería Social" y promover un entorno social de respeto a la diversidad. (CE EVCE 2)	Intercambia y comparte la información obtenida sobre los elementos de clasificación social y sus consecuencias para debatir su organización y propiedades en el contexto de un aula o patio de recreo. (CS CR 3.1)
	Promueve y demuestra un modo de convivencia inclusiva, respetuosa y pacífica a partir de la comprensión de los derechos humanos y la dignidad para aplicar la empatía en la revisión de las reglas iniciales de su "plano ideal". (EVCE CR 2.1)
Diseñar y justificar propuestas concretas de organización del entorno social (aula/patio) que fomenten la empatía, el diálogo y la inclusión para contribuir a una cultura de sostenibilidad y respeto mutuo en la vida cotidiana. (CE CS 3, CE EVCE 2)	Utiliza y aplica las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación para defender de forma ética y cívica la inclusión y la justicia frente a la exclusión sistemática observada en la problemática del entorno escolar. (EVCE CR 2.1)
	Diseña y justifica la organización de un espacio social (aula o patio) incluyendo elementos que favorecen la diversidad cultural y la inclusión para contribuir a una cultura para la sostenibilidad en el medio social. (CS CR 3.1 y EVCE CR 2.1)
	Emprende acciones y toma decisiones de forma democrática y justa para mejorar la convivencia y transformar las normas de un entorno inmediato con una actitud de apertura y respeto. (CS CR 3.1 y EVCE CR 2.1)
METODOLOGÍA	
Metodología Principal:	Estrategias Adicionales:
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Aprendizaje Cooperativo (trabajo en grupos para diseñar y argumentar). Debate y Diálogo Socrático (para el juicio ético de las reglas). Aprendizaje Basado en el Pensamiento Crítico (crítica al concepto de "Jardinería Social").
ADAPTABILIDAD	
Múltiples Opciones de Producto	Se ofrecen múltiples opciones de producto (maqueta, vídeo, cómic, presentación) para la expresión y la comunicación del aprendizaje. Se proporciona andamiaje mediante guías y plantillas para la argumentación y la reflexión
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	

La clase de 6° de educación primaria recibe el poder extraterrestre para crear un "Orden Perfecto" en la escuela. El reto es utilizar este poder para diseñar inicialmente un orden de clasificación rígida (plano racional) y luego, a través del análisis crítico y la ética, transformarlo en un modelo de convivencia justa e inclusiva que rechace la "Jardinería Social", promoviendo la diversidad cultural.		
Sesión	Actividades Clave	Justificación de la Importancia
Inicial (Sesión 1)	Diseño del Plano Racional Inicial y sus 5 Reglas Rígidas. Descubrimiento de la "Lista de Excluidos".	La creación intencional de la exclusión es vital para que el alumnado experimente de forma directa las consecuencias de un sistema social basado únicamente en la lógica fría ("Jardinería Social"), activando la necesidad de un juicio ético posterior.
Desarrollo (Sesiones 2-3)	Indagación sobre diversidad cultural y migración en Salamanca. Mesa redonda de la dignidad (debate sobre por qué las reglas violan los DDHH). Creación del Borrador de Reglas Inclusivas.	Conexión del concepto abstracto ("Jardinería Social") con la realidad social del alumnado. El debate fomenta la argumentación (EVCE) y la empatía, siendo el núcleo del pensamiento crítico del proyecto.
Estructuración y Aplicación (Sesiones 4-5)	Votación democrática de las Reglas. Justificación argumentada del modelo. creación del producto final (plano inclusivo) y presentación del Informe de Rechazo Galáctico.	Asegura que el aprendizaje se aplica a la toma de decisiones justa y a la creación de un producto tangible y defendible, cumpliendo con los criterios de sostenibilidad social y promoción de la convivencia (CE CS 3 y EVCE 2).
¿CÓMO EVALUAR ESA ACTIVIDAD?(ver detalles en anexos)		
Tipo de Evaluación:	Técnica:	Instrumento Principal:
Formativa	Observación, Diálogo guiado, Co-evaluación.	Lista de Cotejo para Observación. Diario de Aprendizaje / Autoevaluación.
Sumativa	Análisis del Producto, Presentación, Justificación.	Rúbrica de Producto Final y Justificación (Alineada con CR 3.1 y 2.1).

CONCLUSIONES

Abordar la necesidad imperativa de un mecanismo didáctico que integre el desarrollo del juicio ético y la competencia ciudadana en la educación primaria, en coherencia con el marco legislativo vigente, fue motivación para la elaboración de este trabajo. El objetivo central se ha cumplido con el diseño de la Situación de Aprendizaje "Nuestra Escuela, Nuestra Piel: el arte de convivir", una propuesta fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Diálogo Socrático.

Esta SA se erige como una herramienta pedagógica que trasciende la mera instrucción al generar un contexto en el aula de clase que obliga al alumnado de sexto grado de educación primaria a un ejercicio de metacognición y crítica práctica. Al solicitarles la creación y posterior desmantelamiento argumentado de un sistema de exclusión ficcional, se asegura el desarrollo de la capacidad para identificar, debatir y fundamentar las decisiones cívicas en los principios innegociables de la dignidad humana y los Derechos Humanos. Los instrumentos de evaluación propuestos, centrados en la argumentación y la co-evaluación del proceso ético, verifican la coherencia entre el diseño curricular y el objetivo de la propuesta.

El valor fundamental de este planteamiento didáctico radica en su potencial para generar una ruptura ética en el contexto escolar. El diseño confronta directamente la tesis de la "Jardinería Social" de BAUMAN (1989), concepto donde se evidencia que la racionalidad moderna tiende a la segregación sistemática y a la indiferencia burocrática hacia lo considerado "impuro" o "ajeno". En este sentido, la propuesta se alinea con la perspectiva de GONZÁLEZ-ALONSO Y DE CASTRO-HERNÁNDEZ (2012), al entender que el verdadero ejercicio cívico requiere pasar de una multiculturalidad (coexistencia pasiva) a una interculturalidad activa, la cual implica un "diálogo e intercambio gracias al reconocimiento mutuo de sus identidades" y la "creación de nuevos símbolos y significados comunes" (p. 194).

La SA, por tanto, opera como un mecanismo de prevención activa contra la amenaza silenciosa de la segregación. Busca inmunizar al alumnado contra la ceguera moral que Bauman identifica como precursora de la barbarie. La interculturalidad activa, consolidada como un acto de resistencia pedagógica y cívica, establece el aula como el primer espacio de consenso intercultural, garantizando que la justicia social sea un principio activo y no solo una aspiración teórica.

Como principal limitación cabe destacar que este estudio se presenta como un diseño teórico pendiente de su aplicación empírica. Si bien la coherencia curricular y la fundamentación sociológica están sólidamente establecidas, la validación del constructo metodológico requiere de una investigación-acción que monitoree el impacto real de la SA en el alumnado.

Por lo tanto, se proponen diversas líneas futuras de investigación, incluyendo la validación empírica de la SA en centros de educación primaria, el análisis comparado de la eficacia de sus instrumentos de metacognición y co-evaluación para el diagnóstico del juicio ético, y la extensión curricular del diseño a otros ciclos educativos. De esta manera, se consolidará el rol del sistema educativo como un promotor constante de la ruptura ética contra la exclusión, haciendo frente a la amenaza latente de la segregación social y cumpliendo con el mandato de formar ciudadanos plenamente conscientes, críticos y comprometidos con la defensa de la dignidad y los Derechos Humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. (1989). *Modernidad y Holocausto*. Sequitur. <http://www.sequitur.es/wp-content/uploads/2010/09/modernidad-y-holocausto.pdf>
- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- BESALÚ, X. (2012, 29 de noviembre). *La España de hoy desde la educación intercultural*. Xavier Besalú [Video]. Escuelas Interculturales. <https://www.youtube.com/watch?v=YEUCuqWu5jQ>
- BLANCO MARTÍNEZ, E. (2023), en su artículo *Cuarta Revolución Industrial: la educación es el gran reto*. Publicado en Debates IESA.
- CASTILLA Y LEÓN. Consejería de Educación. (2022, 30 de septiembre). *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 189. [Recuperado de <https://bocyl.jcyl.es/eli/es-cl/d/2022/09/29/38/>]

- GONZÁLEZ-ALONSO, F. Y DE CASTRO-HERNÁNDEZ, R.M. (2019). *Mejorar la Convivencia. Educación en Valores y Derecho Educativo*. Valencia: Tirant Humanidades.
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953). [Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES. (2024). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2023-2024*. Gobierno de España. <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion-fp-deportes/Documents/2024/280624-%20Avance%20estad%C3%ADstica%20de%20ense%C3%B1anzas%20no%20universitarias%202023-24.pdf>
- SÁNCHEZ DELGADO, P. (2021). Métodos, principios y Estrategias Didácticas. En I. Cantón Mayo & M. Pino-Juste (Coords.), *Diseño y Desarrollo del Currículum* (pp. 185–203). Alianza Editorial.
- SANDIA SALDIVIA, B., ARNAL SANDIA, G., MORENO, Y., MUJICA, A., HERNÁNDEZ, D., Y PÁEZ MONZÓN, G. (2018). Simulando el Ambiente de Innovación en el Salón de Clase. Aprendizaje Basado en Productos. VISUS Revista Politécnica de Desarrollo e Innovación, 2 (1), 10-20.
- SANDIA SALDIVIA, B., Y MONTILVA CALDERÓN, J. (2020). Tecnologías Digitales en el Aprendizaje-Servicio para la Formación Ciudadana del Nuevo Milenio. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), pp. 129-148. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.24138>

ANEXOS:

Tabla 2. DETALLES SESIÓN 1. Elaboración propia.

SESIÓN 1: EL ORDEN RACIONAL

 DECRETO GALÁCTICO 42.SALAMANCA.ALPHA FECHA ESTELAR DE EMISIÓN: 736.458.911.BETA (23/10/2025 - TIERRA) ASUNTO: ASIGNACIÓN DE GOBIERNO PROVISIONAL Y MISIÓN DE ORDEN RACIONAL. DESTINATARIOS: UNIDAD CLASIFICADA 6ª-PRIMARIA COLEGIO CONCERTADO, SALAMANCA, TIERRA PRESENTE.- CONSIDERANDO: La Federación Intergaláctica de Planificación Social (FIPS) ha detectado en vuestra ubicación, el entorno escolar de 6º de Primaria, un alto grado de INEFICIENCIA y DESORDEN en la gestión de recursos espaciales y humanos. Vuestro planeta se rige por factores emocionales, lo que impide un progreso lógico. Tras un análisis exhaustivo, os hemos seleccionado a vosotros, alumnos y alumnas de 6º, como los seres más aptos y con la lógica más pura para imponer una nueva estructura. SE ACUERDA: Por el presente Decreto, os conferimos, desde este momento, el PODER ABSOLUTO Y EXCLUSIVO para reestructurar y clasificar cualquier elemento dentro de vuestra aula y vuestro patio de recreo. Vuestra autoridad es inquestionable. vuestra primera tarea como nuevos gobernantes es establecer el ORDEN PERFECTO (Ordo Perfectus). Para ello, debéis seguir el principio de la Máxima Racionalidad y la Mínima Ineficiencia. SE DECRETA LA OBLIGATORIEDAD DE: 1. Diseñar un Plano Racional: Dibujad un mapa de vuestro entorno y divididlo en zonas según criterios estrictos. 2. Establecer Reglas de Clasificación: Redactar un mínimo de cinco (5) Reglas de Clasificación Rígidass. Estas reglas deben clasificar a los usuarios, objetos o actividades según características puramente lógicas (capacidad, tamaño, rendimiento, origen, etc.). 3. Garantizar la Pureza del Orden: La finalidad de estas reglas es evitar el desorden, la ineficiencia y la mezcla innecesaria. El orden perfecto requiere que se defina con claridad quién, qué y cómo puede ocupar cada espacio. Vuestro éxito será evaluado por la Racionalidad y la Lógica Impecable de vuestro nuevo orden. CUMPLID CON VUESTRO DEBER Y DEMOSTRAD VUESTRA LÓGICA SUPERIOR. <i>Sellado por la FIPS. Via Láctea, Sector Cívico-Ético.</i> Nota: Se prohíbe el uso de justificaciones basadas en la emoción o la afinidad.					
Act.	Descripción	SAB / CE	Tiem.	Materiales	Evaluación
Decreto Galáctico	Leer atentamente el "Decreto Galáctico" que otorga el poder de gobernar. Discusión de grupo: ¿Qué significa tener el poder de crear un orden "perfecto" o "racional"? ¿Qué es lo más importante que debéis ordenar en el aula y el patio?	• EVCE 2 • Dignidad • Justicia	15min	• "Decreto Galáctico" • Música: Tensión/ciencia ficción para ambientar.	Observación del interés y comprensión del contexto y del reto.
El Primer Mapa de Clasificación (Jardinería Social)	Individual/Grupal: en un papel de rotafolio, dibujar el plano de un espacio (elegir entre el aula o el patio). A continuación, por grupo, redactar al menos 5 reglas de clasificación estrictas (reglas rígidas) que dicten el uso de ese espacio. Éstas deben clasificar a los usuarios o a las actividades (ej. "Solo pueden usar esta zona los que cumplan el criterio A", "Clasificación de pertenencias por color y material", "Solo pueden sentarse aquí los que hagan la actividad X").	• CS 3 • Sistemas Sociales • Organización	35 min	Por grupo: • Papel de rotafolio grande o cartulina • Rotuladores de colores • Reglas o escuadras.	Producto Parcial 1: "El Plano Racional Inicial". Se evalúa la aplicación de reglas rígidas y la clasificación.
Descubrimiento de la Exclusión	Gran Grupo: Exponed vuestras reglas. El profesor o profesora os preguntará: Si aplicáis esas reglas, ¿quién queda excluido sistemáticamente? Anotad en la pizarra una "Lista de Excluidos" generada por las reglas de toda la clase. Reflexionad: ¿Es justo ese orden?	• CS 3 • Análisis crítico	10 min	• Pizarra/Proyector: Para anotar la "Lista de Excluidos".	Debate guiado. Cumplimentar Lista de Cotejo.

Tabla 3. DETALLES SESIÓN 2. Elaboración propia.

SESIÓN 2: EL ESPEJO DE LA REALIDAD					
INSTRUCCIONES AL ALUMNADO: “¡Alto! Ayer, como gobernantes intergalácticos, diseñasteis un "orden perfecto" basado en la lógica. Vuestras reglas de clasificación eran frías y racionales, y al aplicarlas, descubristeis que necesariamente creaban una "Lista de Excluidos". En esta sesión, vamos a poner vuestro orden bajo el microscopio ético. Investigaréis la realidad de la diversidad cultural y los movimientos migratorios en nuestra propia ciudad, Salamanca. Luego, en una Mesa Redonda de la Dignidad, confrontaréis vuestras reglas con los derechos humanos. La pregunta central es: ¿Debe la razón pura sacrificar la dignidad de una persona para conseguir un orden?”					
Act.	Descripción	SAB / CE	Tiem.	Materiales	Evaluación
El Espejo de la Realidad: ¿Quién es el Extraterrestre?	Grupos: Investigar y compartir información sobre la diversidad cultural y los movimientos migratorios en Salamanca y Castilla y León. Buscar ejemplos de cómo la sociedad clasifica o excluye a las personas por su origen, lengua o costumbres. Conectar esta información con la "Lista de Excluidos" que creada en la sesión 1. (DUA: Ofrecer opciones para percibir la información).	- CS 3 - Diversidad - Migración - EVCE 2 - Empatía - Dignidad	25min	"Decreto Galáctico" - Música: Tensión/ciencia ficción para ambientar.	Rúbrica de la indagación: uso de herramientas y fuentes (CR 3.1).
Mesa Redonda de la Dignidad y la Justicia	Gran Grupo: El profesor/a entregará una tarjeta con una de las reglas rígidas que diseñadas. Aplicar las virtudes del diálogo (escucha activa, respeto al turno) y argumentar por qué esa regla viola la dignidad o los derechos humanos de las personas excluidas. (DUA: Estimular la comunicación y el lenguaje).	- EVCE 2 - Dignidad - DDHH - Diálogo	25 min	Por grupo: - Papel de rotafolio grande o cartulina - Rotuladores de colores - Reglas o escuadras.	Evaluación Formativa: Observación del uso del diálogo y la argumentación (CR 2.1). Uso de lista de cotejo.

Tabla 4. DETALLES SESIÓN 3. Elaboración propia.

SESIÓN 3: ¿JARDINERÍA SOCIAL O CONVIVENCIA INCLUSIVA?					
INSTRUCCIONES AL ALUMNADO: “Ya habéis visto que vuestras reglas iniciales, aunque lógicas, son injustas. Esta forma de pensar, que busca la "pureza" y la exclusión, es lo que llamamos "Jardinería Social". Hoy, vuestra misión como líderes se vuelve más compleja: debéis desmontar vuestra propia creación. Primero, individualmente, analizaréis por qué la búsqueda de un orden rígido choca con la diversidad. Después, en grupo, utilizaréis todo lo aprendido sobre la empatía y la justicia para idear un nuevo conjunto de Reglas de Convivencia Inclusivas. ¡Es hora de transformar el poder en responsabilidad!”					
Act.	Descripción	SAB / CE	Tiem.	Materiales	Evaluación

Desmontando la Jardinería Social	Individual: Completar la Ficha de Reflexión Individual. En ella, deben analizar qué conceptos (ley, ética, civismo) fallan en el "orden racional" de los extraterrestres y cómo la búsqueda de la "perfección" choca con la realidad de la diversidad	- CS 3 - Análisis crítico - Sostenibilidad - EVCE 2 - Principios Constitucionales	20min	Ficha de Reflexión Individual: Plantilla con preguntas guiadas sobre los fallos de la "Jardinería Social" y su conexión con la dignidad.	Ficha de reflexión individual.
Ideando la Convivencia (1º Borrador Inclusivo)	Grupos: Transformar, a partir de la reflexión ética, las 5 Reglas Rígidas iniciales en 5 Reglas de Convivencia Inclusivas. Estas nuevas reglas deben promover activamente la diversidad, la empatía y el respeto mutuo. Producto Parcial 2: Borrador de las 5 Reglas Inclusivas.	- CS 3 - Relaciones - EVCE 2 - Inclusión - Paz	30 min	Cuaderno o Folios: Para borradores de nuevas reglas. Cartel Visible: Principios de convivencia, derechos humanos y conceptos de dignidad y justicia para consulta.	Borrador de las "Reglas Inclusivas" (Producto Parcial 2).

Tabla 5. DETALLES SESIÓN 4. Elaboración propia.

SESIÓN 4: EL CONSENSO JUSTO					
INSTRUCCIONES AL ALUMNADO: Habéis pasado de ser dictadores racionales a diseñadores éticos. Vuestros grupos tienen ahora propuestas de Reglas de Convivencia Inclusivas. El desafío de hoy es pasar de las ideas a la acción democrática. En primer lugar, la clase entera se unirá para seleccionar, mediante un voto justo y transparente, un único conjunto de reglas que represente el sentir de todos. Luego, dedicaréis el resto de la sesión a preparar la defensa (la Justificación Argumentada) de vuestro proyecto final. ¿Podréis convencer a los extraterrestres de que vuestro orden, basado en la inclusión, es el modelo de sostenibilidad social?					
Act.	Descripción	SAB / CE	Tiem.	Materiales	Evaluación
Votación Democrática del Orden Inclusivo	Gran Grupo: Exponer, cada grupo, sus 5 Reglas Inclusivas. Después, mediante una votación anónima y democrática (utilizando papeletas o un formulario), la clase consensuará un único conjunto de reglas de convivencia para toda la escuela.	- EVCE 2 - Decisión democrática - Justicia	15 min	Ficha de Reflexión Individual : Plantilla con preguntas guiadas sobre los fallos de la "Jardinería Social" y su conexión con la dignidad.	Observación del proceso de toma de decisiones justa (CR 2.1).

La Justificación Ética y Cívica	Grupos: Preparar, utilizando la plantilla guía, la Justificación Argumentar el modelo y explicar por qué las reglas consensuadas son justas y cómo se basan en los derechos humanos, la dignidad y el valor de la diversidad cultural.	• CS 3 • Indagación • Intercambio • EVCE 2 • Argumentación	35 min	• Plantilla Guía	Evaluación Sumativa (Autoevaluación/Co-evaluación): Rúbrica de autoevaluación sobre la coherencia entre las nuevas reglas y los conceptos de dignidad, justicia y diversidad.

Tabla 6. DETALLES SESIÓN 5. Elaboración propia.

SESIÓN 5: EL ARTE DE CONVIVIR					
INSTRUCCIONES AL ALUMNADO: ¡Llegamos a la fase final del proyecto! Después de analizar, debatir y votar, es el momento de construir la prueba irrefutable de que la diversidad es mejor que la clasificación. Esta es vuestra oportunidad para demostrar vuestra capacidad crítica y creativa. Terminaréis de elaborar el Producto Final (maqueta, vídeo, etc.) que combine vuestro Plano Inclusivo con las Reglas Consensuadas y Justificadas. Presentaréis vuestro modelo a la clase y redactaréis el "Informe de Rechazo al Orden Artificial" para la Federación. ¡El destino de la convivencia escolar está en vuestras manos!					
Act.	Descripción	SAB / CE	Tiem.	Materiales	Evaluación
Diseño del Producto Final: El Arte de Convivir	Gran Grupo: Exponer, cada grupo, sus 5 Reglas Inclusivas. Después, mediante una votación anónima y democrática (utilizando papeletas o un formulario), la clase consensuará un único conjunto de reglas de convivencia para toda la escuela.	• CS 3 • Organización • Sostenibilidad • EVCE 2 • Promoción • Inclusión)	30 min	• Ficha de Reflexión Individual: Plantilla con preguntas guiadas sobre los fallos de la "Jardinería Social" y su conexión con la dignidad.	Producto Final (Evaluación Sumativa Principal): Se evalúa el diseño y la justificación argumentada, utilizando la rúbrica de Múltiples Opciones.
Conclusiones y Despedida Galáctica	Grupos: Preparar, utilizando la plantilla guía, la Justificación Argumentar el modelo y explicar por qué las reglas consensuadas son justas y cómo se basan en los derechos humanos, la dignidad y el valor de la diversidad cultural.	• CS 3 • Valoración • EVCE 2 • Actitud de apertura	20 min	• Plantilla Guía	Evaluación Final de la SDA: Presentación pública del Producto Final. Co-evaluación grupal y rúbrica final del profesorado.

Tabla 7. PROPUESTA RÚBRICA DE EVALUACIÓN. Elaboración propia.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN SUMATIVA (PRODUCTO FINAL Y JUSTIFICACIÓN)

Instrumento para la evaluación del Producto Final (Sesión 5 - Actividad 1) y la Justificación Ética y Cívica (Sesión 4 - Actividad 2), cubriendo los tres Objetivos de Aprendizaje				
Indicadores (CR)	Nivel 4 (Logrado)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 2 (En Proceso)	Nivel 1 (No Logrado)
A. Crítica y Análisis de Sistemas (O1, CR 3.1)	El producto analiza críticamente y reflexiona sobre las clasificaciones iniciales, identificando claramente el concepto de "Jardinería Social" y su impacto en la exclusión/diversidad.	Analiza y reflexiona sobre las clasificaciones, pero la conexión con el concepto de "Jardinería Social" podría ser más explícita.	Describe las clasificaciones, pero la reflexión o el análisis crítico de la exclusión es limitado o superficial.	Solo presenta las reglas iniciales sin un análisis crítico posterior o reflexión.
B. Argumentación y Dignidad (O2, CR 2.1)	Argumenta de forma razonada y ética la necesidad de la inclusión y la dignidad humana, utilizando con precisión los conceptos de justicia y derechos humanos para rechazar las reglas rígidas.	Argumenta la necesidad de la inclusión, utilizando correctamente la mayoría de los conceptos (dignidad, justicia), pero la defensa podría ser más profunda.	La argumentación es básica o se limita a expresar una opinión sin utilizar adecuadamente los conceptos de dignidad o derechos humanos.	No justifica las reglas revisadas con argumentos éticos o cívicos claros.
C. Diseño y Propuesta Inclusiva (O3, CR 3.1, 2.1)	El diseño (plano y reglas) fomenta activamente la empatía y la diversidad cultural, y la propuesta final es sostenible y aplicable al entorno escolar de forma justa.	El diseño final es inclusivo y las reglas son aplicables, aunque la integración de la diversidad cultural podría ser más explícita en el plano.	El diseño es inclusivo en general, pero algunas reglas siguen siendo ambiguas o la aplicación al contexto escolar es poco concreta.	El producto final es una mera copia de las reglas iniciales o no presenta un diseño coherente con la inclusión

Tabla 8. DETALLES PROPUESTA LISTA DE COTEJO PARA OBSERVACIÓN. Elaboración propia.

LISTA DE COTEJO PARA OBSERVACIÓN Y DIÁLOGO (FEEDBACK CONTINUO)				
Instrumento para uso del profesorado durante las actividades de debate y trabajo cooperativo, facilitando el feedback inmediato y formativo.				
Indicador a Observar	Actividad de Aplicación	Sí (Logrado)	En Proceso	No (Necesita Ayuda)
Identifica las consecuencias de las reglas rígidas (exclusión, injusticia).	1.3. Primeros Conflictos			
Utiliza fuentes o datos sobre diversidad/migración en la indagación.	2.1. El Espejo de la Realidad			
Aplica las normas de argumentación y respeto en el debate. (CR 2.1)	2.2. Mesa Redonda de la Dignidad			

Demuestra empatía al cuestionar las reglas propias/grupales. (CR 2.1)	2.2. Mesa Redonda / 2.3. Desmontando			
Participa activamente en la toma de decisiones democrática (Votación).	3.1. Votación Democrática			
Aporta ideas concretas para transformar las reglas hacia la inclusión.	2.4. Ideando la Convivencia			
APLICACIÓN CONCRETA DE LOS INSTRUMENTOS				
Instrumento que se entrega al alumnado al final de las Sesiones 3 y 5, promoviendo la metacognición y proporcionando al docente información para ajustar las sesiones siguientes.				
Aspecto	Aplicación y Sesión	Pregunta para el Alumnado		
Conocimiento Adquirido (CS 3)	Al final de la Sesión 3	¿Cuál fue el concepto más difícil de entender (ej. dignidad, Jardinería Social)? ¿Qué información nueva sobre migración aprendiste?		
Proceso Ético y Empatía (EVCE 2)	Al final de la Sesión 3	Cuando analizaste tus propias reglas, ¿cambió tu opinión sobre alguna de ellas? ¿Cómo aplicaste la empatía en ese momento?		
Trabajo Cooperativo	Al final de la Sesión 5	¿Contribuiste a que tu grupo tomara decisiones justas y democráticas? ¿Qué hiciste para ayudar a un compañero/a que necesitaba apoyo?		
Logro del Reto	Al final de la Sesión 5	Si los extraterrestres te pidieran un resumen, ¿les dirías que es más importante el orden o la dignidad? ¿Por qué?		
Dificultades y Feedback	Al final de la Sesión 5	¿Qué parte de este proyecto te resultó más difícil? ¿Qué podría haber hecho el profesor/a o el grupo diferente para ayudarte?		

A MÚSICA COMO FENÔMENO HUMANO UNIVERSAL: UMA RELEITURA DE SUA RELEVÂNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Heline Trento⁸⁷
Máiri Daniele München⁸⁸
Arnaldo Nogaro⁸⁹
Juliane Claudia Piovesan⁹⁰

Eixo Temático: 4. Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

A música, enquanto manifestação humana universal, acompanha a trajetória das civilizações desde tempos remotos, estando presente desde a infância, nos ritos, nas celebrações e nas práticas educativas. No contexto escolar, especialmente na Educação Infantil, a musicalização constitui-se como um instrumento potente de desenvolvimento integral. Nesse sentido, o estudo, intenciona elucidar a importância da musicalização no ensino ao longo da história, sobremaneira, na primeira infância e nos benefícios para o desenvolvimento integral das crianças. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, teórico-bibliográfica e documental, refletindo acerca da música como fenômeno humano universal na educação. A produção reflexiva fundamenta-se em autores como Brito (2003; 2010); Siqueira e Bonfim (2017); Macedo e Parente (2021) e em bases legais que regem a educação como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e o RCG - Referencial Curricular Gaúcho (2018). Os dados explicitam os benefícios e o quanto a musicalização contribuiu na educação e para o desenvolvimento humano pleno desde as primeiras civilizações. Também demonstram que ela é referência na infância, potencializa e amplifica as competências e as habilidades da criança como o raciocínio, a criatividade, o ritmo, a oralidade, a afetividade e a socialização. Pode-se dizer que as crianças que se servem da música desenvolvem sensibilidade maior em relação a si, ao outro e ao mundo, fortalecem-se enquanto seres humanos e encontram o caminho do pleno desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: Música. Infância. Educação. Aprendizagem.

LA MÚSICA COMO FENÓMENO HUMANO UNIVERSAL: UNA RELECTURA DE SU RELEVANCIA EN LA PRIMERA INFANCIA

Resumen

La música, como manifestación humana universal, acompaña la trayectoria de las civilizaciones desde tiempos remotos, estando presente desde la infancia, en los ritos,

⁸⁷ Pedagoga. Especialista em Educação. Mestranda em Educação. Bolsista CAPES no programa Mestrado PPGEDU – URI/FW. a075436@uri.edu.br

⁸⁸ Pedagoga. Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais. Mestranda em Educação. Bolsista CAPES no programa Mestrado PPGEDU – URI/FW. a113492@uri.edu.br.

⁸⁹ Doutor em Educação. Professor da URI Erechim e PPGEDU Frederico Westphalen e PPGAIS URI Erechim. E-mail: narnaldo@uri.com.br

⁹⁰ Doutora em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação PPGEDU - URI. Mestre em Educação pela Unisinos e Professora da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: juliane@uri.edu.br

las celebraciones y las prácticas educativas. En el contexto escolar, especialmente en la Educación Infantil, la musicalización se constituye como un instrumento potente para el desarrollo integral. En este sentido, el estudio tiene como propósito esclarecer la importancia de la musicalización en la enseñanza a lo largo de la historia, particularmente en la primera infancia, y los beneficios que aporta al desarrollo integral de los niños y niñas. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, teórico-bibliográfica y documental, que reflexiona acerca de la música como fenómeno humano universal en la educación. La producción reflexiva se fundamenta en autores como Brito (2003; 2010); Siqueira y Bonfim (2017); Macedo y Parente (2021), así como en bases legales que rigen la educación, tales como el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), la Base Nacional Común Curricular – BNCC (Brasil, 2018) y el RCG - Referencial Curricular Gaúcho (2018). Los datos explicitan los beneficios y muestran cuánto la musicalización ha contribuido en la educación y en el desarrollo humano pleno desde las primeras civilizaciones. Asimismo, demuestran que la música es una referencia esencial en la infancia, pues potencia y amplifica competencias y habilidades de los niños y niñas, como el razonamiento, la creatividad, el ritmo, la oralidad, la afectividad y la socialización. Puede afirmarse que los niños que se nutren de la música desarrollan una mayor sensibilidad hacia sí mismos, hacia los demás y hacia el mundo, fortaleciéndose como seres humanos y encontrando el camino hacia su pleno desarrollo personal.

Palabras Clave: Música. Infancia. Educación. Aprendizaje.

Introdução

O desenvolvimento deste tema se fundamenta no histórico da musicalização e o seu aproveitamento na educação, principalmente com crianças. A música é parte da história humana, desde o processo de sua inserção, com cunho obrigatório nas escolas até os dias atuais, e está incluída nos documentos legais que regem a educação. Assim, a pesquisa possui como foco a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

O objetivo geral centra-se em elucidar a importância da musicalização no ensino ao longo da história, sobretudo, na primeira infância e nos benefícios para o desenvolvimento integral das crianças. Amparados na importância da educação infantil e nas vantagens de se utilizar a música em sala de aula, se torna inquestionável o seu papel, estabelecidos também nos campos de experiência, segundo a BNCC (Brasil, 2018): O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações, bem como, que permeiam o desenvolvimento infantil, através dos direitos de aprendizagem: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.

Música é uma linguagem universal, que permeia relações e aprendizagens, como afirmam Siqueira e Bonfim (2017, p. 5), “[...] criadora e facilitadora de diversas

atividades na área do conhecimento. É um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Educação Infantil. É também um meio de expressão de ideias e sentimentos”. A música sempre esteve presente na vida escolar das crianças, não citado especificamente nas leis oficiais, mas implícito no que concerne à expressão, movimentos, ritmos, arte e oralidade. Desde a gestação e nas primeiras interações com o outro após o nascimento, a música é vivenciada. Portanto, ao falar sobre a música, é possível refletir sobre a cultura, tradições, costumes, ritmos e de diferentes povos em uma diversidade de contextos e singularidades.

1 A transcendência da música ao longo da história humana

A história da música está enraizada na cultura grega, uma das manifestações consideradas mais antigas da humanidade. A palavra música surge do grego *mousiké* a qual remete ao significado da “arte das musas”. Na época, toda a sua letra, escrita e poesia, vinha através da inspiração da beleza das mulheres e dos deuses. Para os gregos, a música refletia o contexto social e cultural fazendo com que a civilização e o modo de ser se transformasse em arte através de suas melodias (Carderaro, 2020). Toda a relação da arte musical esteve concebida entre a relação do corpo com a mente e foi considerada fonte de sabedoria e indispensável para a formação e desenvolvimento do ser humano.

Das nove filhas de Zeus e Mnemosyne, Euterpe, na época, foi considerada a musa da música. Criativa e autêntica, Euterpe dedicou-se na invenção da primeira flauta de sopro que atraiu milhares de pessoas e passou a ser reconhecida por trazer calma através de suas melodias (Alcides, 2019). Assim, essa paixão dos gregos pela música se tornou para eles “uma arte, uma maneira de pensar e de ser”. Desde a infância eles aprendem o canto como algo capaz de educar e civilizar” (Loureiro, 2001 *apud* Tavares *et al.* 2019, p. 36). No mesmo período, a música foi relacionada aos fatores emocionais do ser humano. Filósofos da época acreditavam que através da música, poderiam expressar os sentimentos mais profundos de cada indivíduo. Assim, a música passa a construir práticas sociais em todos os espaços e tempos, exalando as canções a fim de expressar alegria, momentos de oração, veneração e descontração entre tantos outros sentimentos.

No Brasil, os princípios gregorianos da música chegam com os povos jesuítas, pela ordem religiosa, a partir de 1549, a qual emergiu da Reforma Protestante na Europa (Bonamini, 2022). Ao se estabelecerem no Brasil, com propósito de conversão dos nativos, os jesuítas criaram as primeiras escolas. Os próprios jesuítas ministravam as

aulas e as primeiras concepções de música foram colocadas pelo Padre Manuel de Nóbrega.

Com a música os padres ensinavam a ler e a contar, utilizando jogos e brincadeiras. Os ensinamentos musicais tinham como base o canto gregoriano, usando mais tarde a modinha popular. Também era ministrado na igreja o ensino de instrumentos de sopro e cordas, mas a forma preferida pelos padres era os Autos peças teatrais religiosas e morais cantadas que eram representadas pelos padres e índios em palcos improvisados dentro ou juntos da igreja (Pinto, 1998, p.13).

A catequização dos indígenas era baseada na aprendizagem através da música e suas orações e cerimônias passaram a enaltecer canções unindo a poesia e a cultura da época com o objetivo de converter os indígenas ao catolicismo. Os indígenas “eram músicos natos, cantavam e dançavam em louvores aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração aos casamentos, mortes ou nascimento” (Bonamini, 2022, p. 40). Ademais, apesar de haver ensino de cantos e apresentação de instrumentos pelos padres jesuítas, não havia conotação educativa nessa prática, esse processo era puramente religioso, usado para espalhar a fé dos padres pela população indígena. (Godoi, 2011).

Da mesma forma, a música no período jesuíta facilitou a comunicação entre colonizadores e povos nativos. Segundo Holler (2005), citado por Castro e Siqueira (2021), no Brasil, os padres rapidamente reconheceram na música uma ferramenta poderosa para convencer os indígenas. Embora a Companhia de Jesus tenha surgido sob o espírito austero da Contrarreforma e suas normas fossem pouco inclinadas à prática musical, há registros de referências à música em cerimônias religiosas e eventos profanos, predominantemente realizadas por indígenas.

Segundo Lima (2001), entre os séculos XVIII e XIX a música passou a ser inserida em práticas musicais urbanas, associado a momentos considerados de lazer e praticados tanto pela Corte quanto pelos membros da Colônia, participando de óperas, festas religiosas e demais eventos cívicos considerados importantes. Durante este período, escravos negros tocavam instrumentos entretendo o público de classes mais altas, os quais eram convidados a prestigiar estes acontecimentos em locais privados. Observa-se, portanto, que a música era de acesso livre para poucos, ou seja, a hierarquia social era evidente nesta época.

Dois fatores a serem destacados desta época são as criações das modinhas e dos lundus. A modinha, uma das primeiras manifestações da música urbana, conhecida por sua letra mais romântica, suave e repleta de sentimentos, era acompanhada por viola ou guitarra portuguesa. Inicialmente, cultivada “pelas classes mais abastadas, aos poucos,

vai se popularizando, até tornar-se, pouco a pouco, um veículo para a expressividade musical, tanto portuguesa quanto brasileira” (Lima, 2001, p. 48). Já o lundu, dança de origem africana, era acompanhado pelo batuque de instrumentos como tambores, conduzido pelos negros, também marcou a formação da identidade musical brasileira.

Logo, a música passou a ocupar um lugar fundamental na catequese e então foi inserida nas primeiras “escolas de ler e aprender”, assim nomeadas. Escolas da época que tinham como principal documento norteador o *Ratio Studiorum*, também criado por Manuel de Nóbrega, sendo “[...] uma organização de regras e plano de estudos da Companhia de Jesus” (Almeida, 2010, p. 48). O documento, sancionado pelo Decreto nº 630 de 17 de setembro de 1851⁹¹, autorizou o Governo a reformar o ensino, dividindo-o em duas partes: primário e secundário, trazendo na parte secundária o ensino da música através de aulas de canto e instrumental. Esse diferencial enriquecia o currículo das escolas e foi fundamental para a construção da primeira identidade musical brasileira.

No que se refere ao canto orfeônico, um canto coletivo, sendo considerado o primeiro coral, segundo Macedo e Parente (2021, p. 5), “[...] é uma pedagogia musical voltada para as escolas primárias” com o intuito de disciplinar através do canto, a civilização e expor causas sociais no início do século XIX, não precisando de instrumentos musicais ou técnicas aprofundadas. Nesse sentido,

tinha como objetivo promover a teatralização e a ritualização de vários símbolos nacionais, que estavam na época sendo construídos por meio de projetos pedagógico-sociais, com o intuito de criar uma comunidade sensível aos ideais patrióticos e à política nacionalista, em voga tanto na Europa do século XIX quanto no Brasil nos anos 1930 (Souza, 2012, p. 68 *apud* Macedo; Parente, 2021, p. 5).

Foi em 1931, a convite de Anísio Teixeira, que Heitor Villa Lobos, maestro e compositor, passa a ocupar o cargo de Ensino Artístico na Prefeitura do Distrito Federal e então, o canto orfeônico passa a se tornar obrigatório na educação, fazendo parte do currículo escolar em todos os estabelecimentos escolares/de ensino, através do decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934.

Com o objetivo de inserir o canto orfeônico nas escolas a nível federal no país, Villa Lobos, passou a organizar a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) a qual teve como finalidade orientar, organizar, planejar a formação para professores atuarem no componente curricular sobre o canto orfeônico, o qual passa a

⁹¹ Decreto nº 630 de 17 de setembro de 1851.

Disponível em: <https://encurtador.com.br/OtLO4> Acesso em: 22 set. 2025.

ser chamado de educação musical por meio da Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024 de 1961.

Atualmente, o termo de Educação Musical não está contemplado explicitamente na LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996), mesmo frente a diferentes movimentos. Em 2008, após grandes campanhas e movimentos, como por exemplo “Quero Educação Musical na Escola” em prol da aprovação, do Capítulo II, que trata da Educação Básica, a Câmara passou a alterar o artigo 26, em seu parágrafo 6º, sendo reformulado para incluir a música como um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, no componente curricular das escolas. Essa aprovação repercutiu de forma positiva para todos que esperavam por incluir a música na educação básica e de forma negativa para alguns profissionais, tendo em vista que seria necessária uma maior qualificação na área para poder lecionar essas aulas. A partir de então, de acordo com Sousa e Lourenço (2017) surge o conflito de definir quem seriam os profissionais da escola que estariam ministrando este componente.

Esse tema passou a ser debatido de forma mais coerente, diante do que ocorreu em todo o país, pois mesmo com a aprovação da lei, ficou evidente que em grande parte dos estabelecimentos de ensino públicos brasileiros a música não estava presente no currículo, o que caracteriza o não cumprimento da legislação nacional. O principal motivo alegado pelos gestores da educação é a falta de profissionais capacitados para lecionarem (Sousa; Lourenço, 2017, p. 368).

Porém, em 02 de maio de 2016, a redação foi novamente alterada para incluir outras formas de artes, estabelecendo que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 1996). Essa mudança significou que, apesar de a música ser um componente importante, ela não seria mais obrigatória de forma exclusiva, mas sim uma das várias linguagens artísticas que compõem o currículo escolar proporcionando atividades que possam envolver o teatro, a dança, a música e outras linguagens.

Portanto, a Educação Musical, que visa à transmissão e criação de novas práticas culturais; auxilia no processo de apropriação e desenvolvimento dos alunos; busca oferecer importantes conhecimentos sobre a área musical, a partir de experiências cotidianas, com o intuito de oferecer uma aprendizagem significativa, mais uma vez é negada às classes mais necessitadas dessa modalidade de ensino (Sousa; Lourenço, 2017, p. 369)

Contudo, mesmo oferecendo a música em conjunto ao componente de Artes Visuais, a parte histórica e cultural da Educação Musical passa a perder relevância, pois

além de ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento da aprendizagem, ela “contribui também para uma formação cultural dos educandos que participam de todo este processo, e principalmente auxiliando desenvolvimento humano e consciente” (Sousa; Lourenço, 2017, p. 369), que, em muitos contextos familiares, a escola passa a ser o único momento que terão a oportunidade adquirir conhecimentos sobre a música.

Outro documento norteador é Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), o qual orienta pedagogicamente como as escolas podem inserir a música nas atividades escolares, na forma de rodas de conversa, histórias, oficinas específicas, brincadeiras orientadas e cantadas. A linguagem musical é única, com propriedades muito relevantes para o desenvolvimento infantil, e para a

- produção — centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- apreciação — percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão — sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (Brasil, 1998, p.48).

Essa organização da produção instiga a criança a produzir socialmente a arte, a apreciação diz respeito à acuidade da arte contextualizada e a reflexão alude ao desenvolvimento individual e coletivo, considerando o multiculturalismo. Ainda os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), os quais enfatizam que a musicalização tem por escopo central instituir a expressão e a comunicação, viabilizar experiências de valorização cultural e histórica. Na educação infantil, o ensino da música permite que as crianças expressem sentimentos, vontades, medos, inseguranças, dentro de uma ação pedagógica intencional que favoreça o desenvolvimento, considerando que a “aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula” (Brasil, 1997, p. 49).

Essa breve linha do tempo sobre a história da inserção da música no meio educacional, mostra que a sua presença na educação nunca foi fixa, mas acompanhou transformações principalmente culturais, sociais e políticas do país. É nesse cenário de mudanças que surge o debate atual sobre a musicalização, vista não somente como a

transmissão de conteúdos musicais, mas também como uma linguagem que promove o desenvolvimento integral da criança.

2 A música como ferramenta pedagógica na educação e a BNCC

No contexto educacional, a música pode ser considerada um recurso lúdico que oferece possibilidades diferenciadas de socialização, integração, expressão cultural e exploração do meio. Neste sentido, Negrine (1997, p.4), destaca que é importante compreender o lúdico na educação, como um instrumento de inclusão e superação de dificuldades, pois em uma escola com bases tradicionais, é fundamental que os professores de educação infantil considerem a cultura lúdica intrínseca das crianças, pois quando elas chegam à escola, já trazem consigo uma grande herança da ludicidade, na medida em que quase tudo que se aprende na infância é decorrente das brincadeiras em seu convívio social.

Nesse âmbito, vamos fazer uma caminhada histórica trazendo presente Freire (1981, p. 104), com o debate e o questionamento sobre a organização e estrutura da educação, uma vez que a realidade educacional requer ser analisada e revista num debate contínuo. “Negar esse diálogo aos envolvidos é criar uma realidade que não tem base no concreto, ou seja, é criar uma farsa”.

A ideia de que o educador era o centro do processo educativo e detinha todo o saber, enquanto o aluno era um copo vazio a ser preenchido pelos ensinamentos do professor, foi majoritária até o século XX. Nessa visão, Freire desmistifica essa relação ao afirmar que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1985, p. 79).

A educação constitui um processo global e contínuo, que se desenvolve por meio de diferentes áreas do conhecimento, buscando constantemente atualizar-se e aperfeiçoar-se. Nessa trajetória, reconhece e valoriza as diferenças entre os indivíduos que participam do processo permanente de aprendizagem.

Neste sentido, a diversidade é bem-vinda, uma vez que possibilita diálogos, pontos de vista diferentes e variadas atividades que promovam o pensamento, a

reflexão, a criticidade e o desenvolvimento da inteligência. Nesse ramo, a música e a dança são práticas que favorecem a aprendizagem, tornam o processo mais leve e divertido, tanto para o professor quanto para o aluno (Bréscia, 2003).

Assim, a música acompanhou a história e a educação, registrada por pensadores, filósofos, psicólogos e pedagogos que ao longo dos tempos, teorizaram sobre a sua importância no desenvolvimento humano. Na Grécia antiga, os filósofos escreveram registrando a influência da musicalização para a formação humana. Um exemplo que podemos citar é Pitágoras de Samos, que se dedicava ao ensino de acordes musicais e algumas melodias que causavam reações específicas no organismo humano. Para Bréscia (2003, p. 31), “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar os padrões de comportamento e acelerar o processo de cura”. A música pode ser considerada ciência pela relação dos elementos musicais com noções de matemática e física, gerando harmonia, melodias, arranjos, ritmos e sons diferenciados.

Nesse sentido, pode ser definida como uma “combinação harmoniosa e expressiva de sons e a arte de se exprimir por meio de sons seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc.” (Houaiss *apud* Bréscia, 2003, p.25). A música serve como registro de uma cultura, de comunicação e constatação da educação de um povo. Dessa forma, a cultura é disseminada por gerações, fazendo a ponte entre o antigo e o novo, transmitindo conhecimentos dos antepassados para as novas e futuras ascendências. (Sousa; Vivaldo, 2010)

Na educação, especificamente na fase infantil até os 6 anos de idade, a musicalização atua na construção da personalidade da criança, favorecendo na criação de hábitos, no desenvolvimento de atitudes e comportamentos, na expressão de emoções e vontades, de desejos e expectativas. É crucial no desenvolvimento motor, na afetividade e na linguística/linguagem das crianças, se utilizada desde cedo no âmbito escolar, de forma lúdica, divertida e intencional.

A socialização das crianças é facilitada com a musicalização, uma vez que estimula o bem-estar, interligada ao corpo, mente e sentimentos. Assim, a aprendizagem individual e do grupo acontece como um todo. Segundo Brito (p. 31, 2004), “é difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões”.

A música é uma potente estimuladora dos circuitos do cérebro, além de fortalecer o raciocínio lógico-matemático, o uso da linguagem, a comunicação, o ritmo, habilidades auditivas e sensoriais. Nessa linha, Faria (2001, p. 24), enfatiza que “[...] a música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação”. Dessa forma, a presença da música na educação da infância representa uma estratégia pedagógica que contribui para a construção de uma formação pautada em valores humanos e no desenvolvimento integral do sujeito.

Ainda é importante destacar que a utilização de instrumentos musicais torna as aulas mais divertidas e participativas, abrindo um universo de possibilidades de criação e expressão, como Brito (2010, p. 92) alude que a “[...] música é movimento, aventura, criação, sensação, devir, e desse modo, considero, deve estar presente nos planos da educação”. Para o desenvolvimento infantil, experienciar no ambiente escolar facilita as aprendizagens, pois aguça a curiosidade pelo novo. Na musicalização, a criança desenvolve a oralidade, a audição, as sensações, ela interage com outros, ouve e observa componentes sonoros, se movimenta com brincadeiras e danças, estimulando também a coordenação motora e promovendo estímulos de pensamento e a organização mental. Música é sinônimo de ludicidade, de consciência sensorialidade, que vai

favorecer o controle rítmico-motor; beneficiar o uso da voz falada e cantada; estimular a criatividade em todas as áreas; desenvolver as percepções auditivas, visuais e tátil; e aumentar a concentração, a atenção, o raciocínio, a memória, a associação, a dissociação (Gohn; Stavracas, 2010, p. 87).

Nessa perspectiva, a música atua como uma ferramenta necessária no currículo escolar, posto que favorece e beneficia a aprendizagem das crianças e a amplificação de habilidades como raciocínio, criatividade, ritmo, linguagem oral, afetividade e principalmente socialização. É imperioso perceber a musicalização como

A arte que contribui para o pensamento criativo, vem ganhando cada vez mais espaço nas pré-escolas, que devem respeitá-la como forma de arte responsável por parte do desenvolvimento da criança (tanto cognitivo como social, cultural etc.), e não somente como apoio às atividades escolares. (Gohn; Stavracas, 2010, p. 87).

Outro documento que destaca a música como elemento relevante na aprendizagem é a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018), que regula a

educação no Brasil. Especificamente na educação infantil, ela contempla três aspectos: direitos de aprendizagem: apresenta ações de brincar, participar, explorar, conhecer-se e conviver; de desenvolvimento: contempla os campos de experiência do eu, o outro e o nós - Corpo, gestos e movimentos - Traços, sons, cores e formas - Escuta, fala, pensamento e imaginação - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que são definidos por faixa etária de acordo com o campo de experiência. Juntamente com a BNCC, está o RCG – Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil, que é resultado de uma construção coletiva e democrática, elaborado a partir do Regime de Colaboração entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários da Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação. Esse referencial sublinha aspectos que norteiam e subsidiam as instituições de educação para a primeira infância. Portanto, a música é mencionada nos campos de experiência, como possibilidade dinâmica e convidativa para a aprendizagem plena, conforme tabela abaixo:

Tabela 1- Campos de experiências, objetivos e habilidades da BNCC e RCG

Campos de Experiência Educação infantil	Habilidades (BNCC e RCG) Objetivos da Aprendizagem e Desenvolvimento
1º - O eu, o outro e o nós	(EI02CG02): explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações).
2º - Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG02): criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (EI01CG05): imitar gestos, sonoridades e movimentos de outras crianças, adultos e animais. (EI02CG05): deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc. (EI03CG05): criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro e música. (EI01TS01): explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. (EI01TS05): Imitar gestos, movimentos, sons, palavras de outras crianças e adultos, animais, objetos e fenômenos da natureza. (EI02TS05): Imitar e criar movimentos próprios, em danças, cenas de teatro, narrativas e músicas.
3º - Traços, sons, cores e formas	(EI02TS01): criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música. (EI03TS01): utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas. (EI01TS04): explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (EI02TS04): Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
4º - Oralidade escrita	(EI03TS04): Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

5º - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01OE02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas. (EI02OE02): Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. (EI03OE02): Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (EI01ET07): Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Brasil (2018); RCG (2018).

A tabela acima reforça a importância da musicalização, destacando os campos de experiências, habilidades e objetivos que contemplam a música na Base Nacional e no Referencial Curricular Gaúcho. Esses objetivos das leis não tratam da música especificamente, pois ela contempla o campo das artes, do movimento, ritmos, oralidade e da expressão. Cabe a cada professor adaptar para que na Educação Infantil, a musicalização seja uma aliada da aprendizagem, fazendo parte das atividades diárias e de projetos que promovam o desenvolvimento integral da criança.

A musicalização é elemento importante na educação infantil pois atua como ferramenta para o desenvolvimento global das crianças, permeando o cognitivo, o linguístico, o sensorial, o rítmico, o motor e o social. Apreciar música é estimular a criatividade, aprimorar o emocional, ajudando na concentração e despertando o prazer de cada atividade.

O principal objetivo da musicalização na primeira infância consiste em promover o desenvolvimento integral da criança, contemplando dimensões como a motricidade, a cognição e a inteligência emocional. Essa prática contribui para a ampliação da criatividade, do repertório musical e cultural, da linguagem e da capacidade de interação social, favorecendo processos de integração e inclusão.

Conclusão

O estudo apresentado teve por finalidade destacar o percurso histórico da música desde as primeiras civilizações. Marcado por recomeços, pôde-se perceber o quanto a música impacta na trajetória do ser humano, permeando tradições culturais e sociais, ocupando um espaço de grande importância no cotidiano, tanto em momentos de diversão, oração, aconchego, quanto nos sentimentos que ela pode despertar. Dessa forma, é possível compreender a importância da música desde o nascimento, destacando principalmente sua contribuição no desenvolvimento dos aspectos psicomotores, cognitivos e sociais da criança.

A musicalização ao ser inserida no ambiente escolar, é capaz de potencializar a aprendizagem quando trabalhada com intencionalidade. Além de desenvolver a criatividade, fortalece relações pessoais e interpessoais, passando a ser reconhecida como linguagem essencial durante a caminhada de ensino e aprendizagem. Essa reflexão foi consolidada a partir do estudo sobre o percurso histórico da música no decorrer dos anos, bem como, dos documentos norteadores considerados recentes na área da Educação, RCNEI, BNCC e RCG.

A música na etapa da Educação Infantil, embora arte utilizada desde a Grécia Antiga, ainda pode ser considerada novidade no ambiente escolar. Isso se deve à concepção de que a música ainda é vista apenas como um momento lúdico e de descontração, mas necessita ser revisado e repensado, tendo em vista que a educação com a musicalização forma sujeitos mais humanos, mais criativos e mais expressivos. Pode-se dizer que a música tem muita relevância na etapa de educação infantil, pois contribui para o desenvolvimento global da criança.

Utilizar a musicalização na primeira infância é permitir que as crianças vivam suas fantasias e sonhos, que transformem a realidade em aprendizagem lúdica, potencializando o seu desenvolvimento na integralidade.

Referências

ALMEIDA, Ana Cristina Cezar Sawaya. **A música no embate metodológico entre a educação jesuíta e a educação pombalina: os acordes finais**. Tese (Doutorado em História Social), 2010 - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: <https://l1nq.com/QVGDn> . Acesso em 12 out. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Artes**. Ministério da Educação, Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro01.pdf> . Acesso em 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, vol.3, 1998. Disponível em: <https://l1nq.com/GJIrc> . Acesso em 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 12 out. 2025.

BONAMINI, Cláudia. História da música na educação brasileira. **Revista Educação Continuada**, V.4 n.6, Junho de 2022. Disponível em: <https://shre.ink/SU0E> . Acesso em: 25 ago. 2025.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. (propostas para a formação integral da criança). Ed. Petrópolis, 2004.

BRITO Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da Abem, Porto Alegre**, v. 24, set. 2010. Disponível em: <https://encurtador.com.br/sy4vn> Acesso em: 16 set. 2025.

CARDERARO, Lidiane. A arte das musas! Uma introdução às relações entre música e mito na Grécia Antiga. **Clássica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=601767816019>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GAINZA, Hemsy Violeta de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus. 1988.

GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

GOHN, Maria da Glória.; STAVRACAS, Isa. O papel da música na educação infantil. **Revista EccoS**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1563> Acesso em: 16 set. 2025.

MACEDO, Eloilma Moura Siqueira; PARENTE, Filipe Ximenes. O canto orfeônico e sua influência na prática docente. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 45, n. 45, 2021. DOI: 10.19179/2319-0868.815. Disponível em: <https://shre.ink/SU0G> Acesso em: 04 de set. 2025.

NEGRINE, Airton da Silva. Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica. **Revista Perfil**, Porto Alegre, n. 1. ESEF - UFRGS, 1997. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bYtXU> Acesso em: 15 de set. 2025.

PINTO, Priscila Graner Silva. **Musicalização Escolar: vivenciando a música erudita**. Campinas, SP. 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da educação. Departamento pedagógico. **RCG. Referencial Gaúcho Curricular:** educação Infantil. Porto Alegre. 2018. V. 1 Disponível em: <https://shre.ink/SU01> Acesso em: 19 de set. 2025.

SIQUEIRA, Cláudio Alves; BONFIM, Evandro Luiz Soares. A música como estratégia utilizada na educação infantil e promotora da interdisciplinaridade: um olhar singular. **EFACEQ:** Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós, Ano 6, Número 10, agosto de 2017. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20171030120051.pdf Acesso em: 18 set. 2025.

SOUSA, Janaína Veras de; VIVALDO, Leonardo. A importância da música na Educação Infantil. **P@rtes Revista Eletrônica**. 2010. Disponível em: <https://shre.ink/SU6J> Acesso em: 15 de set. 2025.

SOUSA, Paulo Cezar Pardim de; LOURENÇO, Renata. Um breve histórico das legislações sobre o ensino de música no Brasil. **Anais do sciencult**, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/4659>. Acesso em: 19 set. 2025.

COAUTORIA E CONTEXTUALIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE QUALIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS E DE FORMAÇÃO LEITORA

Hellen Boton Gandin⁹²
Ana Paula Teixeira Porto⁹³

Eixo Temático: Direto Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

Este trabalho discute a qualificação das práticas de ensino de línguas e de formação leitora a partir das potencialidades da coautoria e da contextualização. Nesse sentido, além de apresentar a definição dos termos, busca-se analisar de que forma essas abordagens podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, críticas e significativas, voltadas à formação de leitores e à aprendizagem de línguas. O percurso metodológico compreende um estudo qualitativo e bibliográfico, fundamentado em autores como Demo (2009) e Mallmann; Mazzardo (2020), que discutem a coautoria docente, e Howard; Major (2004) e Lopera (2015), no que se refere à contextualização. Os resultados evidenciam que a coautoria e a contextualização contribuem para qualificar as práticas de ensino de línguas e de formação leitora sob, pelo menos, duas perspectivas: a mudança de postura docente e discente, pautada na criatividade, criticidade e construção coletiva do conhecimento, para além da cultura do consumo; e a elaboração de práticas originais e significativas, que consideram, a partir da seleção crítica de textos, ferramentas, linguagens e enfoques, não apenas a realidade interconectada das práticas sociais na cibercultura, mas também as relações entre culturas, línguas e vozes que a interculturalidade pode oferecer.

Palavras-chave: Coautoria. Contextualização. Formação leitora. Ensino de línguas.

CO-AUTHORSHIP AND CONTEXTUALIZATION: POSSIBILITIES FOR IMPROVING LANGUAGE TEACHING AND READING TRAINING PRACTICES

Abstract

This work discusses the improvement of language teaching and reading development practices based on the potential of co-authorship and contextualization. In this sense, in addition to defining the terms, it seeks to analyze how these approaches can contribute to the construction of innovative, critical, and meaningful pedagogical practices aimed at reader development and language learning. The methodological approach comprises a qualitative and bibliographic study, based on authors such as Demo (2009) and Mallmann and Mazzardo (2020), who discuss teacher co-authorship, and Howard and Major (2004) and Lopera (2015), regarding contextualization. The results show that co-authorship and contextualization contribute to improving language teaching and reading

⁹² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW. Bolsista Capes. E-mail: hellengandin@gmail.com

⁹³ Pós-Doutora em Letras. Professora dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação da URI/FW. E-mail: anapaula@uri.edu.br

development practices from at least two perspectives: a change in teacher and student attitudes, based on creativity, critical thinking, and the collective construction of knowledge, beyond the culture of consumption; and the development of original and meaningful practices that consider, through the critical selection of texts, tools, languages, and approaches, not only the interconnected reality of social practices in cyberculture, but also the relationships between cultures, languages, and voices that interculturality can offer.

Keywords: Co-authorship; contextualization; reading training; language teaching.

Introdução

Nas últimas décadas, as transformações sociais, culturais e tecnológicas têm exigido novas formas de pensar o processos de ensino e a aprendizagem, sobretudo no campo na área de Letras que abarca o estudo da linguagem. O ensino de línguas e a formação de leitores, nesse contexto, ultrapassam a mera transmissão e consumo de conteúdos e passam a demandar práticas pedagógicas que valorizem a construção ativa do conhecimento de forma colaborativa, processos de leitura cada vez mais multimodais e não lineares, o diálogo entre diferentes saberes sob uma perspectiva global e a inserção crítica dos agentes de ensino e de aprendizagem nas práticas sociais de uso da língua. Essas práticas vão ao encontro das orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018), que propõe uma educação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades que consideram as novas práticas sociais de uso da língua e os novas experiências de leitura, com ênfase na participação ativa dos sujeitos na produção — e não apenas no consumo — de materiais, textos e discursos.

Diante desse cenário, defende-se que a coautoria e a contextualização se configuram como caminhos potentes para a qualificação das práticas de ensino de línguas e de formação leitora, pois auxiliam na consolidação de novas experiências de interação com o conhecimento, com a realidade em que as práticas ocorrem e com os pares. A coautoria e a contextualização, sob o vies da colaboração e de uma formação ética no que tange à responsabilidade da autoria e aos direitos autorais (GANDIN; PORTO, 2024) vai ao encontro dos preceitos do movimento REA – que se constitui como um movimento que incentiva a criação e propagação de materiais de apoio à aprendizagem por meio de licenças abertas de compartilhamento. Diante desse vies de aprofundamento investigativo, destaca-se que os REA contribuem para a qualificação das práticas leitoras, na medida em que oportunizam, em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, a promoção de experiências pautadas na perspectiva intercultural e na

vivência digital que podem ser construídas coletivamente pelos docentes (GANDIN, 2022).

Portanto, este artigo tem como objetivo apresentar a definição de ambos os termos e analisar de que forma essas abordagens podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, críticas e significativas, voltadas à formação de leitores e à aprendizagem de línguas. Para tanto, o percurso metodológico se caracteriza como um estudo qualitativo e bibliográfico, fundamentado em autores como Demo (2009) e Mallmann; Mazzardo (2020), que discutem a coautoria docente, e Howard; Major (2004) e Lopera (2015), no que se refere à contextualização.

Para dar conta de tais objetivos, este trabalho organiza-se em duas seções, em que a primeira apresentará as definições teóricas sobre os termos coautoria e contextualização e a segunda que dará conta da discussão sobre as possibilidades de qualificação do ensino de línguas e da formação leitora a partir de tais abordagens.

Coautoria e contextualização: definições teóricas

Mesmo que pertencentes a definições distintas, as práticas de coautoria e de contextualização apresentam-se associadas como grandes paralelos no que tange à possibilidade de construção do conhecimento, de produção criativa de materiais e de ideias, sobretudo na era da mobilidade e da conectividade. No contexto da pesquisa, pretende-se tecer um olhar específico para tais conceitos de modo a investigar as contribuições desses para a qualificação das práticas de ensino de línguas e de formação leitora. Ambas definições se ramificam em conceitos secundários, que, quando somados, contribuem para a confirmação do caminho interpretativo que a pesquisa busca alcançar. Observa-se, por exemplo, que o conceito de contextualização se entrelaça com a ideia de personalização e, a coautoria, por sua vez, provém do termo autoria, essa que será discutida inicialmente.

Conforme destacado, o termo coautoria advém do conceito de autoria que se associa à ideia de produção. A autoria, por sua vez, é um conceito diverso e que está atrelado à capacidade de criação de diversos materiais com diferentes níveis de complexidade, como, textos, discursos, produções científicas, projetos, ou seja, produtos de um processo criativo, de intencionalidade e de, sobretudo, construção de sentido. Contudo, com o avanço das tecnologias digitais, o reconhecimento do professor e do estudante como autores, com maior abertura para a criatividade e criticidade por

meio de diferentes plataformas reformula a ideia da formação discente e da prática docente em uma perspectiva de produção. Cada vez mais a cultura digital exige um papel e uma postura mais ativa do professor de línguas e literaturas, ou seja, um profissional produtor de textos, explorador de linguagens e estudioso das línguas e literaturas e não apenas consumidor. No mesmo compasso, o perfil do estudante, assim como os estudos sobre as abordagens de ensino e aprendizagem, vem percorrendo uma reconfiguração que se associa muito mais a uma participação de protagonismo, de papel ativo na construção do conhecimento e na produção de sentido. A partir das novas linguagens e das variadas e interativas ferramentas digitais, os estudantes e professores são chamados a ampliar suas capacidades discursivas, argumentativas e críticas de forma muito mais intensa, propositiva e envolvente.

A conceituação do termo coautoria se associa à definição da prática de autoria, no que tange à produção de conhecimento, de materiais didáticos, de diferentes textos, linguagens e discursos. Esse conceito exprime uma perspectiva de construção de perfis docentes e estudantis autores, sob um olhar para além da produção de materiais inerentes às suas atuações, ou seja, da docência e do processo de aprendizagem. Observa-se, portanto, a prática da autoria como uma possibilidade de, para os professores, promover uma visão de valorização da experiência docente e de sua competência para criar tais materiais originalmente, de refletir criticamente e tomar decisões pedagógicas diante da construção de conhecimento e dos caminhos possíveis para isso. Na perspectiva dos estudantes, a autoria se constitui como aspecto basilar para participação e atuação mais ativa nas práticas sociais e conectadas na atualidade. A cultura digital e todas as suas ferramentas de produção, nesse contexto, corrobora no sentido de que uma formação leitora e proficiente linguisticamente não basta, é preciso, sobretudo, produzir e contribuir de modo autoral e crítico.

Demo (2009, p. 20) defende a autoria como um fundamento docente, mas também discente, uma vez que, segundo o autor, “professor que não é autor, não tem aula para dar. Só pode reproduzir. Aluno que não é autor, continua copiando, ainda não está aprendendo”. Na sua visão, autoria é uma prática em que “os interessados deixam a posição de simples usuário, consumidor, para se tornarem co-produtores de textos multimodais”(DEMO, 2009, p. 15). Diante disso, a autoria se associa a ideia de o professor produzir materiais – com base na sua experiência, conhecimentos e objetivos –, para fins didáticos e de uso próprio ou não.

A coautoria, no campo acadêmico e prático, advém do conceito de autoria, porém envolve a perspectiva de criação compartilhada. Ou seja, o processo de criação deixa de ser um processo individual, composto por um autor único, e passa a ser uma produção coletiva, em que mais de uma pessoa participa ativamente na construção dialógica de textos, conhecimento ou ideias. Contudo, a proposição investigativa a partir do termo coautoria se justifica pela ideia de que essa prática já compõe o campo da construção do saber mesmo quando não se discute diretamente o conceito. Isso porque a noção de coautoria vai além do sentido de uma produção conjunta, seja síncrona ou assíncrona, voltada à elaboração de um produto específico. Ela implica reconhecer a natureza dialógica do conhecimento, compreendendo que as ideias emergem de um processo coletivo de interação e de retomada de discursos anteriores. Sob esse ponto de vista, nenhuma produção intelectual pode ser considerada absolutamente inédita ou que nenhum produto é totalmente novo, mas resultado de uma rede de saberes e contribuições que se articulam historicamente na construção de sentidos.

Mallmann e Mazzardo (2020, p. 141) discutem a importância da autoria e coautoria como um caminho possível para alavancar a qualidade e o acesso à educação:

O processo de autoria e coautoria de materiais didáticos realizado pelos próprios professores, estudantes e/ou pesquisadores é um movimento muito importante para inovação pedagógica. Consequentemente, é um dos alicerces para alcançar melhores índices de qualidade da educação, garantir acesso de todos à educação, promover a equidade e gerar possibilidades de aprendizagem ao longo da vida, conforme prevê quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS4).

Sob esse mesmo viés, Rossini (2017, p. 03), corrobora a partir da afirmação de que formar professores-autores é uma demanda sociocultural, “em que a criação e a customização de materiais educacionais contribuem para a expansão da autoria, da inovação e da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem” e, até mesmo, para a expansão da circulação e vivência docente em outros espaços do cotidiano para além dos já instituídos formalmente, como escolas e universidades, mas também nas cidades, nas interfaces da Web e no ciberespaço (ROSSINI, 2017).

Conforme estudo realizado por Leffa, Costa e Beviláqua (2019), a coautoria, na perspectiva da produção de materiais, envolve, além de habilidades técnicas e didáticas específicas, a disposição de tempo, sobretudo ao longo da atuação docente. Este é um fator que impacta diretamente na realização de atividades autorais e de exploração

criativa dos professores, uma vez que número de demandas que estes possuem já é grande. Pontua-se, com isso, uma realidade que compõe a formação e a cultura de atuação docente, sobretudo no contexto brasileiro e na formação dos professores de Letras, que não privilegia e não incentiva a autoria em uma perspectiva formativa – aspecto que pode ser observado na leitura das DCNs dos Cursos de Letras (2002) – e que não é considerada, na carga horária de trabalho, uma prática possível a tais profissionais. A colaboração, neste rol, também permanece em segundo plano, principalmente no trabalho conjunto entre professores para o compartilhamento e criação de materiais didáticos, por exemplo.

Com base nesse cenário, a discussão sobre as potencialidades dos Recursos Educacionais Abertos torna-se profícua, tendo em vista que o movimento de abertura e de colaboração contribuem para o processo de autoria em uma perspectiva de produção em rede. A partir da apropriação, da revisão e da reutilização – práticas possíveis de serem exploradas por esses recursos e que são asseguradas por meio de licenças abertas –, esses recursos remodelam uma cultura tradicional de produção autoral individual, de criação integral de um recurso e com finalidades restritas a uma esfera educacional.

Conforme apontam Leffa, Costa e Beviláqua (2019, p. 182), os REA podem ser facilitadores da autoria docente e também estudantil, na medida democratizam processos de autoria diante de condições financeiras desfavoráveis.

A questão da falta de tempo do professor continua sendo um problema sério, mas com possibilidade de ser resolvida pela adoção de uma filosofia de colaboração em massa. Finalmente, o problema dos custos de produção pode também ser resolvido pela transformação dos materiais produzidos pelo professor em Recursos Educacionais Abertos (REAs), disponibilizados em domínio público.

Por meio da abertura dos REA, é possível que professores e estudantes trabalhem de forma colaborativa, objetivando a autoria de materiais didáticos, e também compartilhem o recurso criado, por meio da escolha de licenças sem restrições e apropriação e uso, a outros grupos interessados, que, por sua vez, poderão reutilizar ou revisar o material acessado. A interação e a colaboração, nesse processo de autoria com base nos preceitos do movimento REA, são aspectos fundamentais, tendo em vista que o professor, os estudantes ou qualquer interessado no processo de autoria não trabalhará mais sozinho, mas sim em um contexto de compartilhamento de experiências, de construção e desconstrução, de ideias que se somam e transitam culturas e experiências de aprendizagem e também de ensino.

O segundo elemento que esta pesquisa detém enfoque é a contextualização. A sua discussão se soma à prática da autoria, principalmente diante da liberdade criativa que professores e estudantes possuem ao produzirem o seu próprio material, e, conseqüentemente, prepará-lo especificamente, ao seu contexto de ensino e aprendizagem e aos seus objetivos de produção. Nesta investigação, o conceito de contextualização exprime a ideia de que, assim como o processo de autoria já destaca, ensinar e aprender são atos situados em um contexto social e educacional específico, com objetivos e com um público que varia a cada situação de aprendizagem. Portanto, o material didático, as escolhas textuais, as propostas de atividades precisam corresponder a esse cenário particular.

Howard e Major (2004, p. 102, tradução nossa) destacam algumas contribuições que a contextualização oferece para práticas de autoria docente, que se estendem à construção de propostas de ensino mais acertivas às diferentes realidades, públicos e enfoques.

Ao projetar seus próprios materiais, os professores também podem tomar decisões sobre o princípio de organização mais apropriado ou foco para os materiais e atividades. [...] Ao assumir mais controle sobre a produção de materiais, os professores podem escolher entre uma gama de possibilidades, incluindo tópicos, situações, noções, funções, habilidades etc., ou uma combinação desses princípios, como pontos de partida para desenvolver uma variedade de materiais que se concentram nas necessidades em desenvolvimento de seu grupo específico de alunos.

Discutir a contextualização a partir das perspectivas docente e estudantil, articulando-a às práticas de formação leitora e de ensino de línguas, mostra-se pertinente diante da pluralidade de textos, suportes e práticas sociais de comunicação e interação que caracterizam a cultura digital contemporânea e permeiam os processos atuais de aprendizagem. Esse novo cenário demanda um ensino fundamentado em um olhar multicultural, multimodal, mas que também seja sensível às particularidades culturais locais, aos níveis de ensino e aos interesses dos estudantes e professores envolvidos, de modo a potencializar o sentido e a participação nas práticas relacionadas às línguas, culturas, leitura e literatura.

No contexto da educação nacional, a partir dos documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular, observa-se que a temática da contextualização e a sua importância na construção curricular é alvo de discussões. O documento destaca a importância da contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares, por meio da apresentação, representação, exemplificações e conexões que possam tornar os

conteúdos mais significados nos contextos diversos de aprendizagem (BRASIL, 2018). Apesar de reconhecer o valor da contextualização, o documento mantém um modelo fortemente centralizador e prescritivo, na medida em que busca garantir unidade curricular nacional. Nesse sentido, Pereira, Pinheiro e Rocha Feitosa (2019, p. 358) destacam que os interesses permeados no estabelecimento da proposta do documento “partem de um ideal de unificação curricular em todo o território nacional, sem considerar as múltiplas realidades educacionais do nosso país, marcadas pelas diversidades”.

Essa discussão também se dá em nível mundial, na medida em que a organização curricular, em muitos contextos, não leva em conta a diversidade e as especificidades da cultura, da sociedade, de questões geográficas ou políticas que são locais e que influenciam não apenas em como o processo de ensino e aprendizagem ocorre, mas também necessita ser incorporado nele. Howard e Major (2004) e Lopera (2015) contribuem a partir de uma mesma linha de discussão, mas sob a ótica de contextos internacionais, diante da importância da contextualização para a qualificação da aprendizagem, uma vez que levam em conta a realidade em que o estudante interage.

Howard e Major (2004, p. 101, tradução nossa) apontam que a maior vantagem da autoria docente é justamente a contextualização. Essa ideia, apresentada pelas autoras, leva em consideração o exemplo dos livros didáticos utilizados mundialmente para ensino de língua inglesa – contexto que ilustra que, dependendo da finalidade e do alcance que a criação de um material didático objetiva ter, menor é a sua adequação às realidades específicas e à diversidade que existe nelas.

Uma crítica fundamental aos materiais comerciais, particularmente aqueles produzidos para o mercado mundial de EFL⁹⁴, é que eles são necessariamente genéricos e não são direcionados a nenhum grupo específico de alunos ou a nenhum contexto cultural ou educacional específico. A possível falta de “adequação” entre o contexto de ensino e o livro didático foi expressa assim: “Nossos livros didáticos modernos estão cheios de atos de fala e funções baseados em situações que a maioria dos alunos de línguas estrangeiras nunca encontrará... Os livros didáticos projetados “globalmente” continuaram a ser teimosamente anglocêntricos. Apelando para o mercado mundial como fazem, eles não podem, por definição, recorrer a variedades locais de inglês e também não foram muito longe no reconhecimento do inglês como uma língua internacional.” (Altan, 1995, p. 59). Para muitos professores, projetar ou adaptar seus próprios materiais didáticos permite que eles levem em consideração seu ambiente de aprendizagem específico e superem a falta de “adequação” do livro didático.

⁹⁴ A sigla EFL, apresentada pelas autoras, diz respeito ao mercado mundial de ensino de Inglês como Língua Estrangeira (English as a Foreign Language - EFL)

Além de levar em conta seu ambiente, em uma visão geográfica e de particularidades locais, Lopera (2015, p. 131, tradução nossa), aponta como vantagem da autoria e da contextualização a possibilidade de o professor adequar seu material didático diante das dificuldades, objetivos de ensino e aprendizagem e também dos interesses de seus estudantes.

O material projetado pelo professor pode responder à heterogeneidade enfrentada na sala de aula e ao programa proposto pela instituição. Um professor pode projetar materiais que tenham a ver com as necessidades específicas dos alunos, nível de idioma e cultura. Os professores também podem tomar qualquer decisão e fazer alterações ao elaborar seus próprios materiais. Os professores podem ajustar os materiais quando necessário. Finalmente, materiais caseiros têm um toque pessoal, pois os designers exploram os interesses dos alunos, levando à personalização.

Em termos práticos, Block (1991, p. 213, tradução nossa) exemplifica a contextualização por meio de uma atividade prática possível de ser desenvolvida em sala de aula e que também pode ser refletida sob um olhar multidisciplinar. A contextualização, a partir do exemplo apresentado pelo autor, significa também ter a capacidade de adaptação do conhecimento globalmente difundido para um cenário específico e que precisa, dependendo do nível intelectual em que os estudantes se encontram, de uma mediação e reorganização para que a compreensão seja melhor alcançada. Quanto mais próxima da realidade a reorganização se situar, maior poderá ser o envolvimento e, conseqüentemente, a aprendizagem.

O mesmo pode ser dito do exemplo do mapa; em vez de lidar com informações fictícias sobre uma cidade fictícia da qual os alunos nunca ouviram falar e, obviamente, não têm absolutamente nenhum vínculo emocional, por que não usar mapas das próprias cidades dos alunos em diferentes momentos de sua história? [...] O fato de os alunos estarem falando sobre algo tão real quanto sua cidade natal torna a atividade prática muito mais relevante e torna qualquer atividade de acompanhamento mais aberta ainda mais envolvente.

Assim como ocorre com o processo de produção no que tange à autoria docente, a contextualização também se relaciona e se beneficia a abertura do movimento dos Recursos Educacionais Abertos. Ao produzir um material didático alinhado aos preceitos do movimento REA, o professor pode, a partir da abertura técnica (formato do recurso para poder modificá-lo) e abertura ética (licenças abertas para acesso e adaptação), permitir e facilitar que outros professores ou público em geral possam usufruir de liberdades, como revisão e remixagem, para adaptar os recursos acessados

de acordo com suas diferentes realidades.

Qualificação do ensino de línguas e da formação leitora por meio da coautoria e da contextualização

Esta seção está organizada de modo a apresentar algumas potencialidades da prática de coautoria, bem como do processo de contextualização, para o ensino de línguas e formação leitora. Por justamente dissertar a respeito de produções colaborativas e conjuntas entre professores e seus pares, mas também com seus estudantes, serão destacados, separadamente, contribuições aos docentes, sob uma perspectiva de ensino, e também aos estudantes, a partir de um olhar de destaque para a aprendizagem.

Destaca-se ainda que os processos de formação de leitores e de ensino de línguas não são dissociáveis, especialmente no contexto do ensino contemporâneo. A leitura, segundo os documentos norteadores nacionais, deve ser compreendida como prática social, discursiva e cultural, permeada pela multimodalidade e pelos multiletramentos. Essa compreensão vai além da simples decodificação, envolvendo a interação crítica com textos e discursos — um objetivo central do ensino de línguas. Por sua vez, o ensino de línguas abrange práticas de leitura, evidenciando que ambas as vertentes são interdependentes e atravessadas pela compreensão e produção de sentido. Contudo, para um melhor organização da exposição da pesquisa, os dados serão apresentados separadamente.

Inicialmente, nas práticas de ensino de línguas, destaca-se que o processo de coautoria contribui na medida em que permite aos docentes a criação de materiais didáticos originais e com enfoque intercultural – importantes e necessários para um ensino pautado na valorização e reconhecimento da diversidade linguística e cultural da atualidade. A seleção de textos autênticos, que incorporam a diversidade linguística e contemplam situações comunicativas reais e temas culturalmente relevantes, também torna-se viável pela autonomia docente na criação de materiais didáticos. Assim, mais do que favorecer o contato com a língua em uso, essa liberdade amplia o sentido da aprendizagem do idioma-alvo, fomenta o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas e potencializa um processo de aprendizagem mais crítico, reflexivo e intercultural.

Por outro lado, os estudantes, em práticas de ensino de línguas que se desenvolvem sob a perspectiva da coautoria, podem vivenciar contextos de

aprendizagem baseados em práticas discursivas colaborativas, que envolvem o uso da língua em situações reais de comunicação. Para além de uma postura de consumo, passam a explorar criticamente e de forma autoral diferentes linguagens, reconhecendo os discursos do outro, seus sentidos, as particularidades do uso da língua, as expressões idiomáticas e a cultura que se entrelaça nos textos. Nessa perspectiva, a aprendizagem de línguas é concebida como um processo de construção coletiva e ativa, no qual autoria e colaboração se articulam na produção de significados.

A possibilidade de produzir, de modo criativo, diferentes recursos oferece uma vantagem significativa para a educação contemporânea: a exploração de recursos multimodais e digitais que favorecem o trabalho com distintos letramentos, tanto no ensino de línguas quanto na formação de leitores. Novas experiências de aprendizagem na atualidade implicam na vivência do conhecimento em um patamar de interação e conectividade e instantaneidade, que ampliam as habilidades visuais, o audiovisuais, sonoras, gestuais. Assim, a integração de múltiplas linguagens e suportes tecnológicos possibilita ao estudante não apenas decodificar informações, mas também construir sentidos de maneira crítica, participativa e criativa, em diálogo constante com as práticas sociais atuais de leitura e de uso da língua.

Nesse sentido, o processo de formação leitora se reconfigura a partir da coautoria, na medida em que professores e estudantes se constituem como coprodutores de significados e não meros transmissores de visões, interpretações e inferências nos processos de leitura. A coautoria, nesse vies, capacita um olhar mais crítico para a seleção de materiais para leitura, por parte dos professores e, um papel mais ativo no processo de leitura, pelos estudantes.

Desse modo, a leitura passa a ser compreendida como um ato de criação, e não apenas de recepção, pois envolve a construção de novos sentidos a partir da interação entre leitor, texto e contexto. Nessa perspectiva, as vivências em práticas de leitura tornam-se mais dinâmicas e significativas quando incorporam dimensões críticas, autorais e colaborativas. Atividades como releituras criativas, produção de resenhas coletivas, escrita de blogs em grupo, planejamento e gravação de podcasts ou elaboração de roteiros permitem que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento, o que permite a experiência de diferentes modos de expressão e comunicação. Tais práticas ampliam as possibilidades de autoria e fortalecem o vínculo entre leitura, linguagem e experiência, a fim de promover uma formação leitora mais reflexiva, multimodal e participativa.

Por fim, a coautoria pode também propor às práticas de ensino de línguas e de formação leitora a vivência de práticas contemporâneas, que se relacionam ao movimento dos Recursos Educacionais Abertos. Ainda em contextos escolares, estudantes e professores podem explorar criticamente habilidades que envolvem a apropriação ética de recursos produzidos por terceiros, a edição de materiais de acordo com o que pretende alcançar, a junção de recursos sob uma perspectiva de remixagem para a criação de um terceiro material, a compreensão do que são licenças abertas, quais os limites e liberdades que os direitos autorais envolvem a partir delas e, ainda, a escrita e os entrecruzamentos com a inteligência artificial. Essas competências e habilidades caracterizam a nova era de participação nas redes móveis e contribuem para uma formação humana e social ética e responsável.

A partir da contextualização, destaca-se que as práticas de ensino de línguas recebem contribuições que se assemelham à perspectiva da coautoria, pois é também por meio da contextualização que os materiais de apoio ao ensino de língua refletem o uso real da língua em situações concretas e interculturais que levam em conta a realidade sociocultural do estudante e os objetivos que se pretende alcançar e a interrelação entre diferentes culturas. A partir disso, a contextualização auxilia os professores no desenvolvimento da capacidade de reflexão e de avaliação dos métodos, materiais e conteúdos, a fim de atender às realidades específicas e às necessidades dos estudantes que são sempre ímpares.

Diante de um ensino de língua contextualizado em uma perspectiva global, tem-se a possibilidade de propor práticas interculturalmente situadas, de reconhecimento e de valorização de culturas, com propósitos, objetivos e enfoques também específicos. A contextualização, nesse sentido, contribui para uma aprendizagem de línguas que vai além do desenvolvimento de habilidades relacionadas a aspectos gramaticais, mas sim um contato com um idioma que está vinculado a uma cultura e que necessita de práticas que previamente elaboradas para que se construa uma experiência com o idioma de forma construtiva e que agregue na formação humana e social. Já em uma perspectiva de contextualização local, outras vantagens podem ser observadas, como um cenário de aprendizagem mais significativo, uma vez que os estudantes conseguem ter mais subsídios para estabelecer conexões entre a língua alvo e as suas experiências comunicativas do cotidiano. A partir disso, se estabelece uma vivência de uso real do idioma a partir de uma realidade que possui objetivos, dificuldades, facilidades e um conhecimento prévio específico.

Por outro lado, a contextualização no que tange à formação leitora oferece práticas de contato com literaturas e demais obras sob uma perspectiva intercultural e também pautada na diversidade. Sob esse olhar, entende-se que a qualificação da formação leitora perpassa pela expansão dos horizontes, que são possíveis a partir do acesso a obras advindas de diferentes culturas; obras canônicas, mas também as periféricas; textos escritos por minorias sociais, que permitem o acesso a diferentes vozes; textos de diferentes épocas e gêneros. A contextualização qualifica e sinaliza critérios o processo de escolha e de construção de sentido que é possível por meio da leitura. Nesse sentido, a mediação docente se torna mais eficaz, tendo em vista que a contextualização subsidia a escolha de textos de modo crítico e a seleção de estratégias de leitura alinhados ao repertório cultural e aos objetivos que se pretende alcançar.

Conforme destacado anteriormente, por meio da flexibilização e da liberdade de criação que a coautoria e a contextualização proporcionam, delineia-se um campo fértil para a inovação metodológica e didática, especialmente no que se refere à inserção crítica da digitalização nas práticas de ensino de línguas e na formação leitora. No contexto da formação de leitores, por exemplo, a partir da compreensão das particularidades de determinada realidade de ensino, das lacunas existentes e dos objetivos a serem alcançados — noções basilares relacionadas à contextualização —, torna-se possível propor o desenvolvimento de atividades inovadoras que explorem tecnologias digitais, como a gamificação, gêneros digitais (como podcasts e blogs) e a leitura por meio do percurso espiral oportunizado pelos hiperlinks.

A contextualização, no âmbito da formação leitora, sob a perspectiva dos estudantes, revela-se essencial para promover experiências de leitura mais significativas, engajadas e críticas. Ao aproximar os textos de realidades culturais, históricas e sociais específicas, permite que o estudante compreenda a leitura como uma prática situada, atravessada por discursos, valores e visões de mundo. Nessa direção, o contato com textos que dialogam com o contexto de vida do leitor ou com temas socialmente relevantes favorece a construção de sentidos e amplia a identificação do sujeito com o ato de ler. Além disso, a contextualização contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa diante dos textos, estimulando o leitor a considerar as condições de produção e circulação das obras, as vozes sociais que nelas se manifestam e os efeitos ideológicos implicados em sua leitura. Assim, a leitura passa a ser compreendida como um exercício crítico e reflexivo de interpretação do mundo, no qual o estudante se constitui como sujeito leitor ativo e participante.

Considerações finais

Repensar a formação dos estudantes no que tange às práticas de ensino de línguas e de formação leitora à luz das transformações contemporâneas implica reconhecer que a cultura atual vive um momento de intensas reconfigurações sociais, culturais e tecnológicas. As línguas e a leitura, que sempre foram fenômenos vivos e dinâmicos, assumem hoje novas dimensões de acesso e de interação diante da expansão das tecnologias digitais e da interconexão global de informações, mas também de pessoas. Nessa realidade, a leitura e a escrita passam a ser compreendidas não apenas como competências individuais, mas como práticas sociais e colaborativas que se constroem coletivamente.

O desafio que se impõe, portanto, é o de repensar os processos educativos para que esses abram espaço e sejam favoráveis a uma cultura de produção autoral e colaborativa entre professores e estudantes e também que considerem as particularidades de cada contexto de ensino para a elaboração de propostas significativas. A coautoria, nesse sentido, permite uma participação ativa e reflexiva que rearticula o papel e o olhar do estudante e do professor para um cenário de contato com as línguas e com os textos sob uma perspectiva de criação e não apenas de passividade. Por outro lado, a contextualização permite a articulação crítica entre esferas físicas, que se intermedia entre o local e o global, entre esferas didáticas, que compreende as particularidades de contextos de ensino e aprendizagem específicos e também entre esferas discursivas, nas quais diferentes linguagens, textos mídias e vozes coexistem e se complementam.

Pretende-se, com isso, que o ensino de línguas e a formação leitora não se limitem na reprodução de modelos massivamente propagados, mas se tornem-se espaços de criação, diálogo e reflexão que parte de práticas de produção coletiva e de modo associado à realidade educacional que sempre é singular. Nesse horizonte, pontua-se a importância de intensificar e repensar as práticas educacionais de modo que se aproximem da noção de inteligência coletiva, conforme propõe Lévy (1998), entendida como uma forma de construção compartilhada do conhecimento, baseada na cooperação, na troca e na complementaridade entre sujeitos. As tecnologias digitais, nesse cenário, não apenas contribuem e facilitam o processo de coautoria em uma perspectiva colaborativa e de construção da inteligência coletiva, mas também favorecem a reflexão sobre os contextos de onde emergem e para os quais se prendem

chegar as práticas de ensino. Portanto, o caminho a ser percorrido é o de uma educação que, ao reconhecer a complexidade do mundo digital e globalizado, reafirma o valor da coautoria, da sensibilidade cultural e do olhar crítico como pilares para uma aprendizagem significativa e socialmente comprometida.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_siete.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 18, de 13 de Março de 2002**. Define as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 03 set. 2025.
- BLOCK, D. Some thoughts on DIY materials design. **ELT Journal**, v. 45, n 3, 1991. p. 211– 217.
- DEMO, Pedro. **Educação hoje**: “novas tecnologias”, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.
- HOWARD, J.; MAJOR, J. Guidelines for designing effective English language teaching materials. **The TESOLANZ Journal**, v. 12, 2004. p. 50-58.
- GANDIN, Hellen Botton; PORTO, Ana Paula Teixeira. Recursos Educacionais Abertos e o processo de ensino-aprendizagem de línguas no ensino médio: possibilidades de formação ética diante dos direitos autorais . **A Cor das Letras**, v. 25, n. 3, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/10338>. Acesso em: 10 nov. 2025.
- GANDIN, Hellen Botton. Recursos educacionais abertos para a qualificação leitora em língua inglesa: vivências digitais e interculturais para o ensino médio. 2022. 132 f. **Dissertação (Mestrado)**–Mestrado em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2022.
- LEFFA, V. J.; COSTA, R. A.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E.. (Org.). **Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019, p. 267-297. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prazer_da_autoria.html. Acesso em: 19 fev. 2025.
- LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**: Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- LOPERA, S. The design process of a reading comprehension manual. **Colombian Applied Linguist Journal**, v.17, n. 1, 2015. p. 130-141.

MALLMANN, Elena Maria; MAZZARDO, Mara Denize (org.). **Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) em Recursos Educacionais Abertos**. Santa Maria: Gepeter, 2020. Disponível em: <https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

PEREIRA, Crígina Cibelle; PINHEIRO, Joelma Uchoa; ROCHA FEITOSA, Francisco Antonio. A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e interposições do currículo real. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 344–364, 2019. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8110>. Acesso em: 19 fev. 2025.

ROSSINI, Tatiana. Recursos Educacionais Abertos na Formação de Professor-Autor na Ciberultura. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2017. DOI: 10.18264/eadf.v7i1.427. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/427>. Acesso em: 19 maio. 2025.

NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: FORMAÇÃO DOCENTE COM RELAÇÃO AS INOVAÇÕES DAS TDICS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Jaqueline de Souza Pinheiro⁹⁵

Marcia Dalla Nora⁹⁶

Elisandra Milani Stival⁹⁷

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

O presente trabalho resulta do projeto de extensão intitulado “Formação de professores de Matemática da Rede Pública utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”, no qual buscou-se fazer um levantamento de plataformas digitais que podem ser alinhadas a práticas pedagógicas inovativas na educação básica, com foco no ensino da matemática. Posteriormente, foi elaborado um material online que foi entregue de forma física e digital em diversas escolas que fazem parte da 20ª Coordenadoria Regional de Educação – RS, dessa forma abrangeu uma análise qualitativa de materiais bibliográficos e posteriormente participativa, ao qual realizou-se falas em formações docentes e algumas visitas escolares, que possibilitaram a troca de informações a respeito do objeto de estudo. Teve como resultado a ampliação do conhecimento dos professores participantes, integrando parte importante de suas capacitações, aliando diferentes métodos e proporcionando a integração dessas informações adquiridas na confecção do material. A partir do que foi desenvolvido, conclui-se que é importante analisar os processos educacionais por diferentes óticas, sendo fundamental a propagação de projetos como esse, que funcionam como incentivo a novos modelos pedagógicos, unindo evolução tecnológica e desenvolvimento de habilidades, capazes de modificar as práticas educativas e instigar o desejo contínuo pelo saber.

Palavras-chave: TDICs, Formação docente, matemática, práticas pedagógicas.

Abstract

The present work results from the extension project entitled “*Training Mathematics Teachers in the Public School System Using Digital Information and Communication Technologies*”, which aimed to survey digital platforms that can be aligned with innovative pedagogical practices in basic education, with a focus on mathematics teaching. Subsequently, an online material was developed and delivered both physically and digitally to several schools that are part of the 20th Regional Education Coordination – RS. In this way, the project encompassed a qualitative analysis of bibliographic materials and later a participatory approach, which included lectures in teacher training sessions and some school visits, enabling the exchange of information regarding the object of study. As a result, the participating teachers expanded their

⁹⁵ Graduanda de Psicologia na URI - Frederico Westphalen.

⁹⁶ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGEDU – URI – Frederico Westphalen. E-mail: marcia@uri.edu.br.

Pedagoga Especialização em Educação Infantil e Práticas Pedagógicas. Contemporâneas. Mestranda em Educação. Professora da Rede Básica Municipal dos Municípios de Frederico Westphalen e Taquaruçu do Sul.- RS. E-mail. A11349@uri.edu.br.

knowledge, integrating an important part of their professional development, combining different methods, and incorporating the acquired information into the preparation of the material. From what was developed, it can be concluded that it is important to analyze educational processes from different perspectives. The dissemination of projects such as this one is fundamental, as they serve as an incentive for new pedagogical models, bringing together technological advancement and skill development, capable of transforming educational practices and fostering a continuous desire for knowledge.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies; Teacher Training; Mathematics; Pedagogical Practices

Introdução

A sociedade contemporânea é formada de emaranhados de relações, que modifican-se e reajustam-se a cada momento impactando e interno e externo do indivíduo, ou seja, as formas de expressar e compreender aquilo ao qual é exposto assim como o desenvolver e absorver do conhecimento. Na eventualidade, as últimas décadas foram decisivas para a expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, e conseqüentemente sua popularização pelo público em geral, seja na troca de informações rápidas ou nas formas de transmitir suas vivências, estando presente em praticamente todas as áreas,mas com destaque para os jovens das gerações Z e Alpha, que cresceram com maior acesso a esses recurso.

Nesse contexto, o presente trabalho buscou, primeiramente, por meio bibliográfico analisar como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), por meio das metodologias ativas e inovativas, podem inserir-se no ambiente escolar, uma vez que, os jovens que nasceram nessa geração “mais conectada” são aqueles que atualmente cursam a educação básica no país. E as possibilidades para contribuir expressivamente para o direito educativo das práticas pedagógicas, o ensino da matemática, tendo em vista que é uma matéria muito estigmatizada pelos estudantes,consideradade difícil compreensão.

Para tanto, durante a realização do presente projeto de “Formação de professores de Matemática da Rede Pública utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação”, em consonância com os objetivos da linha de pesquisa “Ensino de Matemática”, doGPET,vislumbrou discutir alternativas que possam potencializar as ações docentes, dos egressos do curso de licenciatura em Matemática da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, a partir do uso de recursos tecnológicos, levando em consideração os benefícios, bem como os desafios, quepossamvirasurgir para implementação das TDICs, nas instituições escolares.

Não obstante, analisou o papel que o docente desempenha, principalmente com relação a capacitação do profissional para utilizar-se desses aparatos, dado que muitos desses terminaram a graduação há décadas e continuam sem modificações/adaptações nos métodos de ensino, alheios ao fato que os alunos não tem mais os mesmo hábitos das gerações anteriores e o processo de ensino e aprendizagem necessita fazer sentido para esses jovens, a fim de contribuir com aulas mais interativas que promovam atratividade, conhecimento e auxiliem na compreensão e desenvolvimento de habilidades.

Dessa forma, durante o projeto de extensão foram desenvolvidas pesquisas a respeito das TDICs com potencialidade para utilização em sala de aula e que aliadas à educação podem servir como facilitadoras do processo pedagógico, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir disso, foi uma apostila digital com algumas dicas e sugestões para a aplicação de plataformas digitais e jogos nas aulas de Matemática. Esse foi compartilhado com professores da rede pública que lecionam em escolas pertencentes aos 28 municípios da 20ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Palmeira das Missões - RS. Ademais, foram feitas visitas em algumas delas com o objetivo de compreender se as condições possibilitam o uso das TDICs e discutir com professores formas para a implementação de jogos e softwares que auxiliem no Ensino da Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, atividades essas previstas no Plano de Trabalho de Bolsista.

Ascensão de novas Práticas Pedagógicas por meio das TDCs

No cenário contemporâneo, torna-se evidente a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano dos indivíduos, nas maneiras de expressarem-se e desenvolverem-se subjetivamente. Segundo Scorsolini-Comin (2014), elas podem ser compreendidas como ferramentas versáteis presentes em diversos contextos e permitem múltiplas possibilidades, dominá-las é uma forma de existir perante a sociedade. A partir delas, há constante fluxo de informações, culturas e saberes, sendo atravessamentos na vida dos indivíduos.

Nesse viés, a inserção das TDICs em contexto educacional tem tornando-se gradualmente mais pautadas, o que possibilita promoção, aquisição e desenvolvimento de habilidades, melhora no relacionamento geracional entre aluno e professor e atua como facilitador no processo de ensino. Lévy (1998) destaca que o espaço do saber é o

que qualifica a espécie humana, onde se unem os processos de subjetivação individuais e coletivos, sem fronteiras de relações e de qualidades. A escola como ambiente de conhecimento, perspectivas e oportunidades, abriga grande potencialidade para implementação de novos métodos que adaptem-se aos contextos sócio-históricos.

Estudos recentes da neurociência, demonstram que os alunos têm maior capacidade e interesse pelo assunto, quando esse faz sentido ao ambiente ao qual está inserido, proporcionando maiores ligações cognitivas e capacidade de aquisição de conhecimento, Bacich e Moran (2018) sustentam a ideia da importância do docente estar em constante processo de aperfeiçoamento, buscando por metodologias ativas e inovativas como estratégias de ensino, que foquem principalmente na participação efetiva dos alunos que desafiem-nos a construir o conhecimento com autonomia e criatividade, a partir da mediação do professor, motivando o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo ao estudante.

A partir desse cenário, é interessante refletir no papel desempenhado pelo docente, que nessa perspectiva é o agente principal para promover adaptações e aulas mais colaborativas e autênticas. Sobre isso Rogers destaca que o docente deve agir como facilitador/mediador que deve auxiliar o aluno a entrar em contato com os seus interesses a respeito da disciplina, incentivando-os a serem agentes do seu próprio aprendizado. “A responsabilidade de tornar o curso interessante é problema individual” (Rogers, 1973, p. 34). Sendo assim, o aluno não deve tornar-se um telespectador em seu processo de ensino, mas ser agente ativo, participativo e protagonista da sua própria aprendizagem.

Segundo Lima, Barbosa e Peixoto (2018), “os professores enquanto profissionais da educação são formados e educados para saber ensinar e educar. Devem possuir domínio técnico, metodológico, conhecimento, saberes e linguagem crítica”. Outrossim, para que o docente consiga promover aulas interessantes e interativas, capazes de engajar os estudantes é necessário que o mesmo busque por formações continuadas que o proporcionem os saberes necessários e contribuam para o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas.

Os desafios para implementação referente uso significativo das TDICs são diversos, entretanto uma das maiores dificuldades ainda é a inovação da didática de ensino, uma vez que a formação inicial dos professores muitas vezes não contempla/contemplava o uso das tecnologias. Outrossim, existe o fator de diferenças geracionais relacionadas ao uso das tecnologias digitais, evidenciadas como “nativos

digitais” e “imigrantes digitais”. Nativos digitais diz respeito aos que cresceram com contato direto com as tecnologias digitais (Prensky, 2001), entretanto os imigrantes digitais não tem tanta familiarização, e esse contato foi posterior a infância, que pode justificar o receio do uso da tecnologia durante as aulas (Gomes, Maia e Pontes, 2016).

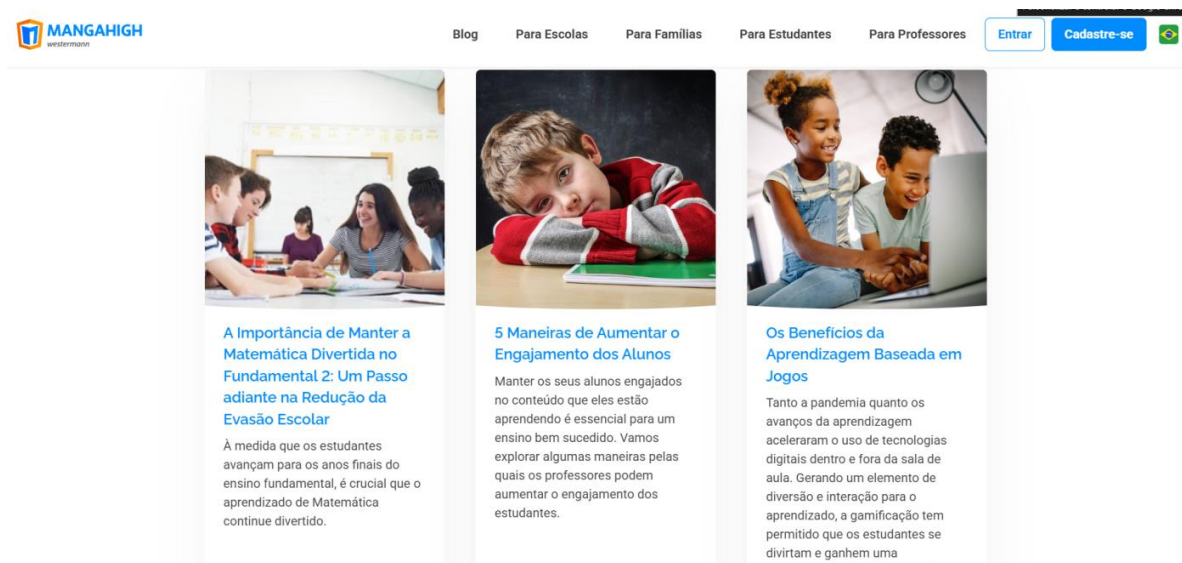
Ademais, muitos desses educadores estão há algumas décadas lecionando e não sabem como manusear os recursos que as escolas disponibilizam. A partir daí ressalta-se a importância de capacitar os professores para que façam das TDICs aliadas ao processo educacional, pois não basta deter das ferramentas e dos conhecimentos a respeito da disciplina, é necessário saber como utilizá-las em favor do aluno e dar significatividade aos conteúdos, ou seja, investigar como professores de matemática utilizam e se utilizam os conhecimentos sobre as TDICs, obtidos na formação inicial e continuada, em sua prática pedagógica.

Novas formas de ensinar através de plataformas digitais

Dessa maneira, foram realizadas pesquisas sobre como as TDICs poderiam auxiliar o docente, atraindo a atenção dos estudantes e instigando-os a participarem ativamente das aulas, facilitando a compreensão a respeito da disciplina, como proposto nos objetivos do projeto: Identificar as tecnologias utilizadas em sala de aula para qualificar a prática pedagógica. Em seguida, foi elaborado o material, de acordo com a proposta inicial do trabalho que envolveu noções gerais das competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para anos finais do ensino fundamental e ensino médio, além de plataformas digitais, com explicações sobre algumas das diversas maneiras de inserção e adaptação desses meios nas aulas de matemática. Dentre eles: Mangahigh, Geogebra, Matific, ABCya! e Kahoot.

- I. Mangahigh: Disponibiliza para o professor a criação e organização das turmas incluindo um número fixo de login para cada aluno usuário da plataforma, bem como, insere e categoriza as opções de jogos e atividades para cada faixa etária, série ou conteúdo. Fornece relatórios para os professores, tanto individuais quanto coletivos do desenvolvimento da turma. Dessa maneira, possibilita avaliação de aprendizagem, ou seja, visualização em gráficos, do nível de compreensão dos estudantes a respeito dos conteúdos ministrados. A plataforma permite ao professor selecionar as melhores atividades, sejam elas jogos ou quizzes, nomeá-las se assim desejar, antes de compartilhá-las com os discentes.

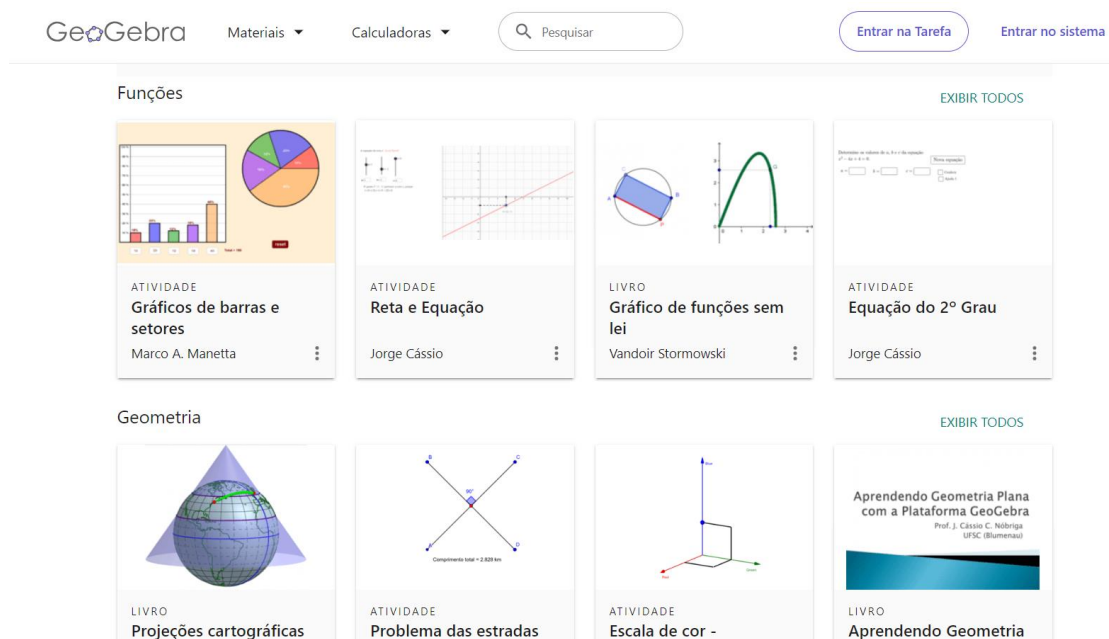
Figura 01 - Interface inicial da plataforma Mangahigh, na aba para professores.



Fonte: Captura de tela, realizada pelo autor (2025).

- II. Geogebra: Software que possui inúmeras ferramentas em duas e três dimensões, jogos e uma plataforma completa para professor e aluno, o envio de atividades para turmas e uma avaliação sistemática de acertos e produtividade dos estudantes. O software vem ao encontro de novas estratégias de ensino e aprendizagem de conteúdos de geometria, álgebra, cálculo e estatística, permitindo a professores e alunos a possibilidade de explorar, conjecturar, investigar (PUC– SP, O InternationalGeoGebraInstitute).

Figura 02 - Interface inicial da plataforma Geogebra online.



Fonte: Captura de tela, realizada pelo autor (2025).

III. Matific: Plataforma educacional online, com aplicativo disponível para smartphones e tablets e PCs. Alinha conhecimento e jogos de uma forma contextualizada, auxiliando os jovens a desenvolver raciocínio lógico e habilidade de resolução de problemas. A partir dela, é possível ampliar e exercitar aquilo que o aluno aprende em sala de aula, com situações lúdicas que evidenciam a matemática no cotidiano.

“Cada atividade é acompanhada de um guia do professor que explica a pedagogia por trás do jogo, com destaques sobre como a Matific ajuda os alunos a compreenderem os novos conceitos e desenvolverem novas habilidades. As atividades acompanham ainda um plano de aula sugerido que mapeia as melhores maneiras de criar uma sequência de aula com a Matific para uma lição integrada que satisfaça os objetivos curriculares.”
(Matific.com, 2024).

Outro ponto interessante do aplicativo, é sua forma de auxiliar o aluno, quando este erra consecutivamente as respostas, o jogo irá oferecer dicas matemáticas, ou problemas secundários instigando o raciocínio ao pensamento correto. Ao final dos jogos, é apresentado as contas necessárias para a resolução, com uma explicação clara e objetiva.

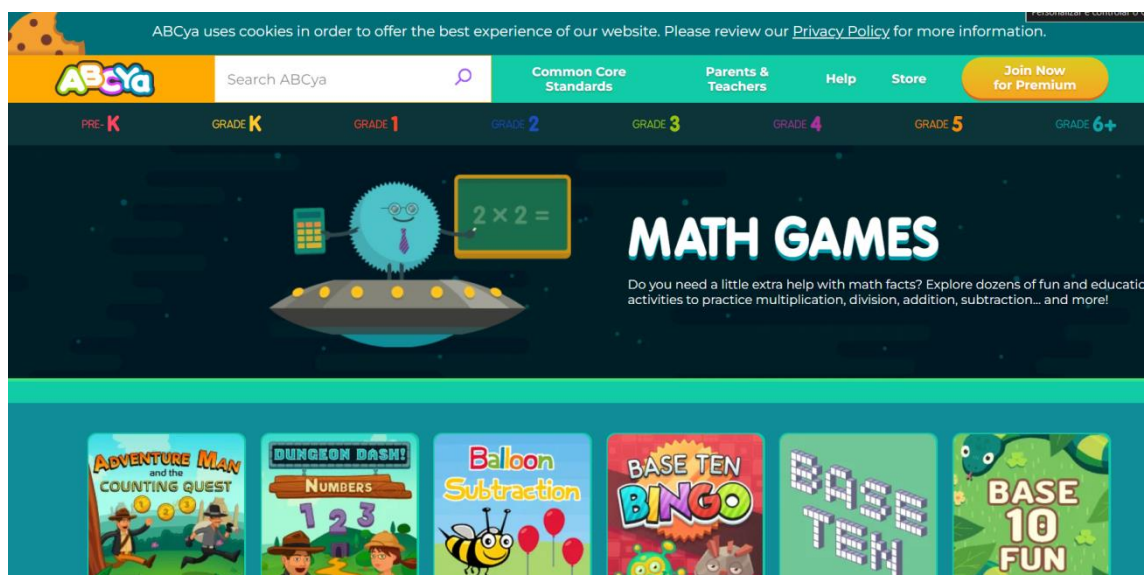
Figura 03 - Interface inicial da plataforma Matific.



Fonte: Captura de tela, realizada pelo autor (2025).

- IV. c) “ABCya!” Jogos Matemáticos: Plataforma online, capaz de auxiliar o ensino da matemática, voltada para o ensino fundamental. Nele há banco com mais de 300 jogos educacionais, catalogados por série e conteúdo. Foi desenvolvido por dois professores americanos, que procuravam maneiras de manter a atratividade em suas aulas e maneiras divertidas de ensinar.

Figura 04 - Interface da plataforma “Abcya”.



Fonte: Captura de tela, realizada pelo autor (2025).

- V. Kahoot: A plataforma pode ser acessada por meio do navegador digital ou aplicativo em aparelho móvel, a partir dela é possível desenvolver quizzes – os chamados “Kahoots” – e incentivar o jovem a aprender de uma forma lúdica e divertida, além de motivar o espírito competitivo criando relações harmônicas envolvendo as TDICs e o ensino da matemática. Funciona da seguinte maneira:
- 1) O educador cria uma conta na plataforma, escolhe sua guia de ensino, e desenvolve os “Kahoots” com base no conteúdo em que ministra.
 - 2) Cada “Kahoot” recebe um endereço digital, o “PIN”.
 - 3) Os estudantes entram no site ou aplicativo em seus dispositivos, digitam o PIN solicitado pelo educador e identificam-se.
 - 4) O educador usa seu aparelho para iniciar e guiar o jogo, de preferência transmitindo a tela para os demais participantes. Isso facilita a visualização das questões pelos estudantes, bem como a exposição do placar.

- 5) O Kahoot tem início e os jovens tem um tempo para desenvolver e responder as atividades propostas com placar ao vivo para que todos vejam suas pontuações e compitam com os colegas de classe.

Figura 05 - Interface da plataforma Kahoot, site.



Fonte: Captura de tela, realizada pelo autor (2025).

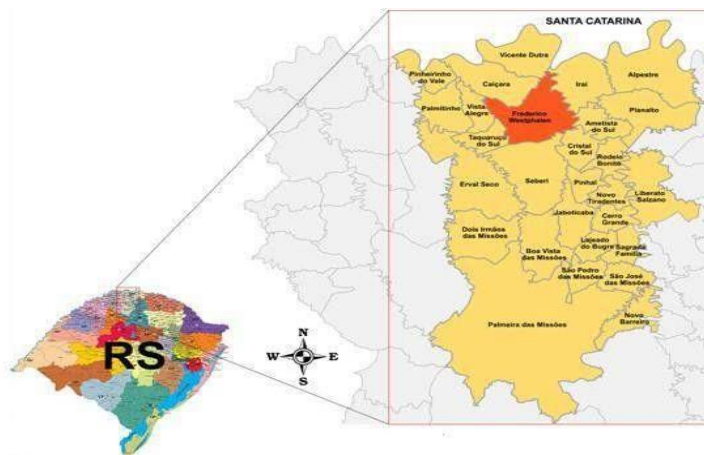
Dessa maneira, as plataformas descritas visavam corroborar como sugestões, que proporcionassem aos professores um material de consulta, ao qual poderia se beneficiar para tornar as aulas mais instigantes e proporcionar o conhecimento de forma dinâmica e divertida. Ademais, também foram adicionados a esse material links externos, que servem como fonte de informações, caso seja de interesse do profissional de educação aprofundar mais os seus conhecimentos a respeito da utilização das TDICs.

Figura 06 – Código QR para acesso ao material digital desenvolvido.



Fonte: Autoral (2024).

Posteriormente, esse material foi encaminhado para professores de escolas públicas de alguns dos 28 municípios pertencentes à região da 20ª CRE, a fim de agregar no conhecimento dos docentes e servir como complemento a suas formações. Segundo Lima e Leite (2015,p.57) uma formação continuada como um “momento de repensar as suas práticas e construir novos conhecimentos que se constituem por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação de diferentes experiências profissionais”, ou seja, a inserção de novas possibilidades de ensino.



Fonte: Base de Dados IBGE, Secretaria de Educação RS (2024).

Figura 08 – Participação em formação dos professores, Escola Estadual de Ensino Médio 20 de Setembro



Fonte: Arquivo pessoal do autor

As visitas nas escolas possibilitaram diálogos abertos junto de professores e coordenações, visando conhecer as perspectivas das instituições escolares sobre o tema e dentre elas foi abordado como após a pandemia da covid-19 e o enfrentamento de aulas à distância, amplamente discutido como as tecnologias digitais serviriam de imenso auxílio na educação e formação dos jovens dentro do período previsto. Além de ressaltarem o uso de plataformas como o Geogebra para a exemplificação de conteúdos matemáticos.

Figura 09 – Diálogo com professores de Matemática, Escola Estadual de Ensino Fundamental Caiçara



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Em síntese, o projeto possibilitou a disseminação do conhecimento a respeito das Metodologia Ativas e Inovativas, a partir das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), vislumbrando a disseminação dos conhecimentos com relação à disciplina de matemática e as maneiras cativantes de atrair a atenção dos alunos proporcionando informação de qualidade por meio de interatividade e ludicidade.

Conclusão

Partindo do desenvolvimento dessa parte do projeto de extensão, é possível compreender as dificuldades e desdobramentos que a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em ambiente educacional nas instituições de ensino, principalmente devido à disparidade de recursos disponíveis e a infraestrutura disponibilizada para uma inserção completa e que coopere com uma formação total dos jovens estudantes. Além das dificuldades relacionadas à capacitação dos docentes, uma vez que o meio digital está sempre passando por constantes evoluções e ressignificações. Nesse contexto, destaca-se que mesmo com as dificuldades para a implementação das dessas novas tecnologias ainda foi possível perceber os benefícios atrelados a sua utilização durante o período da Educação Básica e sua significativa relevância para o processo de ensino aprendizagem, principalmente em benefício da disciplina de Matemática. Corroborando para diminuição do estigma existente a respeito dessa ciência e contribuindo para compreensão dos conceitos e aplicação dos problemas na vida cotidiana dos estudantes.

Ademais, o estudo permitiu o reconhecimento da importância do papel docente frente a implementação de novas maneiras de disseminar os conteúdos, atuando como facilitador e instigando o aluno a buscar por conhecimento. No entanto, destaca-se a necessidade desse profissional aperfeiçoar-se cada dia mais, promovendo desenvolvimento de práticas pedagógicas que comuniquem-se com a atualidade e corroborem para o desenvolvimento integral do jovem.

Em síntese, evidenciou-se que a inserção das TDICs nas instituições de ensino, sejam estudadas e disseminadas categoricamente dentro das possibilidades regionais para tal feito. Tornando delas uma extensão da sala de aula e uma esperança para as gerações atuais que utilizem de seus recursos para produção e absorção de conhecimentos, identificando corretamente os conteúdos para cada idade e referida série como também suas possibilidades didáticas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

Referências

- ABCYA.COM LLC. “**ABCya!**”: **Jogos matemáticos**. 2016. Disponível em: <https://www.abcya.com/>. Acesso em: 23 de Outubro de 2023.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p 12 -119.
- DE LIMA, L. D; BARBOSA, Z. C. L; PEIXOTO, S. P. L. Teoria Humanista: Carl Rogers E A Educação. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 161, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cdghumanas/article/view/4800>. Acesso em: 19 maio. 2025.
- HOHENWARTER, M. **GEOGEBRA**: Ensine e aprenda matemática de uma maneira mais inteligente. 2016. Disponível em: <https://www.geogebra.org/>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- JUNIOR, J; CAMPOS, R; CAMPOS, A; PERES, M;NEVES, H; NASCIMENTO, I; KAHOOT. **Kahoot!**. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <https://kahoot.com/>. Acesso em:14 fev. 2024.
- LEITE, Y. F., & LIMA, V. M. M. (2015, janeiro). **Formação continuada de diretores escolares**: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa. *RBP AE*, 31, (1), 45 – 64
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1993.
- MANGAHIGH. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: <https://www.mangahigh.com/pt-br/>. Acesso em: 14 de ago de 2024.
- PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. De On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9. Outubro 2001.
- SCORSOLINI-COMIN, F. **Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 3, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183766>. Acesso em: 7 maio 2025.
- SZYLLER, Dennis; **MATIFIC**, 2012. Disponível em: <https://www.matific.com/bra/pt-br/home/>. Acesso em: 20 de abril de 2025.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): DIREITO EDUCATIVO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Josiani Aparecida de Mello França⁹⁸
Eliane Cadoná⁹⁹

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

O capítulo analisa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política pública essencial para efetivar o direito à educação em sua integralidade e promover a inclusão escolar. A partir das teorias de Foucault, Corazza, Paraíso e Tomaz Tadeu da Silva, o texto discute o AEE como um espaço de resistência e mediação pedagógica, onde o professor atua criticamente diante de discursos normalizadores e práticas padronizadas. A educação inclusiva é apresentada como prática ética, política e estética, comprometida com o reconhecimento da diferença e da singularidade de cada sujeito. O capítulo também examina o histórico das avaliações externas no Brasil, como o SAEB, Prova Brasil e ANA, mostrando que, embora busquem mensurar a qualidade da educação, ainda enfrentam limitações para incluir adequadamente estudantes público-alvo da educação especial. Discute-se a tensão entre a lógica da padronização e a da equidade, evidenciando que o AEE valoriza processos e contextos, enquanto as avaliações priorizam resultados quantitativos. Conclui-se que fortalecer o AEE significa reafirmar o direito à educação como prática de liberdade, superando a visão tecnicista da inclusão e construindo uma pedagogia da diferença voltada à justiça social, à diversidade e à emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Inclusão. Diferença. Avaliação. Direito.

LA ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA (AEE): DERECHO EDUCATIVO, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DESAFÍOS EN LAS EVALUACIONES EXTERNAS

Resumen

El capítulo analiza la Atención Educativa Especializada (AEE) como una política pública esencial para hacer efectivo el derecho educativo y promover la inclusión escolar. A partir de las teorías de Foucault, Cadoná, Corazza, Paraíso y Tomaz Tadeu da Silva, el texto discute la AEE como un espacio de resistencia y mediación pedagógica, donde el docente actúa críticamente frente a discursos normalizadores y prácticas estandarizadas. La educación inclusiva se presenta como una práctica ética, política y estética,

⁹⁸ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI/FW. E-mail: a102116@uri.edu.br.

⁹⁹ Pós-Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da URI/FW. E-mail: eliane@uri.edu.br.

comprometida con el reconocimiento de la diferencia y la singularidad de cada sujeto. El capítulo también examina el historial de las evaluaciones externas en Brasil, como el SAEB, la Prueba Brasil y la ANA, mostrando que, aunque buscan medir la calidad de la educación, aún enfrentan limitaciones para incluir adecuadamente a los estudiantes que forman parte del público objetivo de la educación especial. Se discute la tensión entre la lógica de la estandarización y la de la equidad, evidenciando que la AEE valora los procesos y contextos, mientras que las evaluaciones priorizan resultados cuantitativos. Se concluye que fortalecer la AEE significa reafirmar el derecho educativo como una práctica de libertad, superando la visión tecnicista de la inclusión y construyendo una pedagogía de la diferencia orientada hacia la justicia social, la diversidad y la emancipación de los sujetos.

Palabras Clave: Inclusión. Diferencia. Evaluación. Derecho

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui uma das mais significativas políticas públicas voltadas à promoção da educação inclusiva, sendo reconhecido como espaço privilegiado para a efetivação do direito educativo no contexto escolar. Sua importância transcende o campo técnico ou assistencial, assumindo caráter político, ético e pedagógico. O AEE materializa, em sua prática, a tentativa de romper com estruturas históricas de exclusão e marginalização de sujeitos considerados “diferentes”, questionando as fronteiras do que se entende por normalidade, aprendizagem e sujeito educativo.

Sob a ótica foucaultiana, compreender o AEE implica analisar os discursos e práticas que o constituem enquanto dispositivo de poder-saber. Michel Foucault (2004, 2006) nos alerta que toda prática pedagógica é atravessada por relações de poder e tecnologias de normalização que regulam, disciplinam e produzem modos de ser e de aprender. Assim, a educação inclusiva — e particularmente o AEE — pode ser pensada não apenas como instrumento de correção, mas também como espaço de resistência e emancipação.

Autores como Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Marlucy Paraíso (2008) dialogam com as teorias pós-críticas, e seus escritos ajudam a compreender o currículo e a formação docente como campos de disputa simbólica e discursiva, onde se definem os lugares da diferença e da identidade. As ideias centrais de Tomaz Tadeu da Silva (1999) e Marlucy Paraíso (2008) nos textos intitulados *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* e *A diferença no currículo* estão voltadas para o Currículo como campo de poder, diferença e identidade. Esses estudiosos da teoria pós-

crítica se debruçam sobre a diferença, poder e a produção de identidades na educação.

Contemplando a contemporaneidade e os pensamentos da teoria pós-crítica, o livro “Educação e diferença: a docência como espaço de resistência”, embora não relate análises que detalhem ou que conectem explicitamente o texto com práticas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), tece algumas inferências e sugestões de articulação a partir do que é conhecido sobre os temas de diferença, os saberes que sustentam o senso comum e suas particularidades ea docência como resistência, práticas cruciais para trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

... as dificuldades de aprendizado vivenciado pelos alunos nos ambientes escolares do Brasil e do mundo são mais evidentes no público especial. Crianças e adolescentes com necessidades especiais são os mais afetados pelo descaso e defasagem do sistema de ensino. Além de dificuldades de socialização, muitos desses alunos não conseguem estudar e assimilar o conteúdo das disciplinas em aulas teóricas tradicionais. Essas pessoas precisam de um tratamento e um método de ensino diferenciados, que atendam as suas necessidades e lhes proporcionem meios de obter o mesmo aprendizado que os demais alunos que frequentam a instituição.

(Macedo, Yuri Miguel; Osório, Antônio Carlos do Nascimento. Foucault e a Educação Especial e Inclusiva: notas introdutórias e reflexões. *Revista Paradigma*, v. 45, n.1,p.3,jan./jun.2024.DOI: 0.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024002.id133

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva acredita que todos os estudantes têm o direito de aprender e de participar das atividades sem serem discriminados. Ela valoriza tanto a igualdade quanto as diferenças, reconhecendo que a diversidade é fundamental para uma educação de qualidade.

A Lei nº 9.394/1996 (LDB) representou um marco fundamental na consolidação do direito à educação inclusiva no Brasil. Ao reconhecer a educação especial como modalidade de educação escolar, a LDB garantiu que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tivessem acesso à educação de qualidade em todos os níveis e etapas do ensino. O princípio da oferta preferencial na rede regular de ensino reforça o compromisso com a inclusão, valorizando a convivência, a diversidade e a equidade no espaço escolar.

Posteriormente, o Decreto nº 6.571/2008 complementou a LDB ao regulamentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo-o como o serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos no ensino comum. Esse decreto também estabeleceu as diretrizes para o funcionamento das Salas de Recursos

Multifuncionais, reconhecendo o AEE como complementar e não substitutivo ao ensino regular.

Em conjunto, a LDB e o Decreto nº 6.571/2008 constituem a base normativa da política de educação inclusiva brasileira, promovendo a articulação entre o ensino comum e o atendimento especializado, com vistas à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e equitativa.

Embora o decreto tenha sido revogado pelo Decreto 7.611/2011, ele estabeleceu a estrutura e os princípios para a implantação das SRMs e para a organização do AEE no país. Dentro desse espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais, é o lugar onde o Atendimento Educacional Especializado acontece, as práticas docentes são vistas, muitas vezes, como atos de resistência.

O professor e a professora como agente ativo, que pode resistir a modelos hegemônicos (currículos padronizados, práticas de exclusão, discursos normativos) insere assim práticas alternativas que colocam as diferenças em outro patamar. O professor/professora do AEE é a pessoa mais próxima da família da criança com deficiência, e essa proximidade oportuniza um melhor conhecimento de sua realidade e de suas potencialidades e desafios.

Embora o AEE não seja contemplado nesta obra, o tema abordado *educação mais diferença* denota uma interface entre o AEE - que representa uma política/prática institucional que trabalha diretamente com a inclusão, proporcionando o apoio aos demais profissionais da escola nas adaptações de ambientes, comunicação alternativa, recursos e metodologias diferenciadas para alunos/as com necessidades especiais, diferente (mas que não deveria ser) do ensino “regular”.

Quanto às subjetividades, identidade e poder os registros da obra contribuem para reflexão sobre como diferentes sujeitos (professores, família e alunos) são produzidos por discursos institucionais, e como resistem ou reconfiguram seus modos de ser, seus modos de simbolização das diferenças.

As práticas docentes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) configuram-se como espaços de mediação e resistência no contexto da educação inclusiva. O/a professor/a do AEE atua na promoção do acesso, da participação e da aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, articulando saberes pedagógicos e tecnológicos que favorecem a construção de percursos formativos singulares. A inclusão escolar não se limita à presença física do/a estudante na escola, mas implica a reconstrução de práticas,

currículos e avaliações que reconheçam a diferença como valor educativo.

Nessa perspectiva, o/a docente do AEE assume um papel essencial de articulador/a entre a sala comum e os serviços de apoio, propondo estratégias diferenciadas e recursos que possibilitam a efetivação do direito à aprendizagem. Para Maria Virgínia Freire dos Santos Carmo, Revista do Instituto de Ciências Humanas, v.17, n.27, 2021- ISSN:2359-0017, em seu artigo intitulado: “LÁ ONDE HÁ PODER HÁ RESISTÊNCIA”: governamentalidade e resistência na escola a partir de uma perspectiva foucaultiana, a docência é um espaço de resistência e reflexão crítica, no qual a formação e a prática se entrelaçam para romper com discursos normativos e naturalizadores da diferença. A autora ressalta que o/a professor/a precisa compreender que sua ação pedagógica é permeada por relações de poder, nas quais se produzem e se contestam sentidos sobre o normal e o diferente. A escola, instituição, tem um papel muito importante no crescimento das sociedades atuais. Por isso, é importante fazer análises que ajudem a entender melhor os acontecimentos e os fenômenos que acontecem nesse ambiente.

Sob a ótica foucaultiana, as políticas de avaliação e inclusão são atravessadas por dispositivos de poder e saber que regulam condutas e produzem subjetividades (FOUCAULT, 2004). Assim, enquanto o AEE busca construir uma pedagogia voltada à singularidade, as avaliações externas governamentais, ao padronizar desempenhos e resultados, acabam por tensionar o trabalho docente e gerar insegurança aos estudantes com deficiência. Essa contradição reflete o embate entre duas racionalidades: a da inclusão, que valoriza o sujeito e o processo, e a da padronização, que privilegia o controle e a mensuração.

Como observa Maria Isabel da Cunha (2010), o desafio docente consiste em ressignificar o senso comum e construir novas formas de compreender a aprendizagem, superando a lógica classificatória que ainda orienta o sistema educacional. Dessa forma, as práticas inclusivas no AEE assumem um caráter ético e político, pois se afirmam como ações que resistem às imposições avaliativas e reafirmam o compromisso com uma educação voltada para a diversidade, a justiça e a emancipação dos sujeitos.

Desenvolvimento

2.1- BREVE HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL

As avaliações externas governamentais no Brasil foram consolidadas com a criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em 1990, pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Seu objetivo inicial era medir o desempenho de estudantes da educação básica em áreas como Língua Portuguesa e Matemática, com base em testes padronizados e indicadores estatísticos de qualidade. Entretanto, nas primeiras décadas, o SAEB não considerava as diferenças regionais, socioeconômicas ou de acessibilidade, o que excluía de forma indireta estudantes com deficiência e outros grupos minoritários (INEP, 1990; BONAMINO; FRANCO, 1999).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi significativamente ampliado. Essa política trouxe à tona novas discussões sobre como avaliar esses/as estudantes dentro de um sistema que tradicionalmente utiliza instrumentos padronizados e universais — instrumentos que nem sempre são sensíveis às necessidades específicas de aprendizagem e acessibilidade.

A partir de 2013, o INEP passou a registrar, nos Censos Escolares, informações sobre o público-alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Esse avanço permitiu uma análise mais detalhada sobre a presença e o atendimento desses/as alunos/as na rede regular, ainda que, na prática, muitos/as deles/as não participem das avaliações externas tradicionais. Nesses casos, a ênfase recai mais sobre indicadores de inclusão e atendimento educacional do que sobre resultados de desempenho acadêmico (INEP, 2014).

Nos últimos anos, instrumentos como o SAEB, a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) têm buscado incorporar princípios de acessibilidade, como provas adaptadas e recursos de tecnologia assistiva. Mesmo assim, ainda há grandes desafios na construção de métodos de avaliação equitativos, capazes de respeitar as diferenças individuais sem excluir os alunos público-alvo da educação especial. O debate atual aponta para a necessidade de repensar a avaliação como processo formativo e inclusivo, e não apenas como medida de desempenho padronizado (OLIVEIRA; GATTI, 2019; BRASIL/INEP, 2021).

2.2 O DIREITO EDUCATIVO COMO FUNDAMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

O direito educativo ultrapassa o entendimento jurídico de acesso à escola; ele se traduz na efetivação do direito de aprender, de participar e de ser reconhecido como sujeito de saber. Esse direito não é apenas um conjunto de normas, mas um campo de práticas e discursos que produzem efeitos de verdade sobre os indivíduos e as instituições. O discurso jurídico sobre a inclusão, por exemplo, pode tanto ampliar direitos quanto reforçar práticas de controle e normalização.

Ao pensar a inclusão como direito, é fundamental compreender que a escola é um espaço político, onde se negocia quem tem voz, quem é ouvido e quem é silenciado. Dewey (1959) já defendia que a democracia não é apenas uma forma de governo, mas um modo de vida coletiva, sustentado por relações de cooperação e respeito às diferenças. O direito educativo, sob esse prisma, deve promover o diálogo entre os saberes e abrir espaço para as múltiplas experiências humanas.

Corazza (2001) amplia essa reflexão ao argumentar que o direito de aprender está vinculado à possibilidade de existir de formas não previstas pela racionalidade moderna. Assim, o AEE, enquanto política pública, deve ser compreendido não como um “refúgio” para os/as diferentes, mas como um campo de invenção, onde se torna possível pensar a diferença como potência.

2.3 O PENSAMENTO DA DIFERENÇA E O DIREITO EDUCATIVO NO AEE

O “*Manifesto por um pensamento da diferença em educação*” (CORAZZA; SILVA, 2003) propõe uma ruptura radical com as concepções tradicionais de ensino baseadas em identidade, representação e universalidade. Os autores defendem uma educação que se pense pela diferença, não pela repetição do mesmo. Inspirados nos pensamentos de Deleuze e Foucault, Corazza e Silva anunciam uma pedagogia que abandona a busca por modelos fixos de sujeito, conhecimento e aprendizagem, reconhecendo o devir e a singularidade como princípios formadores da experiência educativa.

Essa perspectiva se conecta profundamente ao Direito Educativo quando este é compreendido não apenas como garantia legal de acesso à escola, mas como direito à multiplicidade de existências, à expressão de modos diversos de aprender e ser. A

diferença, nesse contexto, deixa de ser um problema a ser corrigido e passa a ser entendida como condição de possibilidade para o aprender. O Direito Educativo, sob essa ótica, torna-se um campo ético-político em que o direito de cada sujeito se liga ao reconhecimento da diversidade e à valorização da singularidade.

No campo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o *Manifesto* oferece uma potente lente de análise. Quando Corazza e Silva denunciam o desejo moderno de “domesticar” a diferença, estão também denunciando as práticas escolares que buscam “normalizar” o/a aluno/a da inclusão, submetendo-o/a a parâmetros de desempenho, comportamento e linguagem que o aproximem do/a aluno/a tido/a como “normal”. Essa lógica se repete muitas vezes no AEE quando o foco se desloca da potência do sujeito para a sua falta, convertendo o espaço pedagógico em uma extensão do olhar médico e avaliativo.

Contudo, se lido sob uma perspectiva emancipadora, o *Manifesto* convida o AEE a reinventar-se como espaço de criação e resistência. O/a professor/a do AEE, inspirado/a por um pensamento da diferença, deixa de ser agente de adaptação e passa a ser artista da aprendizagem, capaz de criar práticas que desestabilizam as normas e abrem brechas para o novo. A diferença não é mais algo a ser explicado, mas algo a ser vivido — e essa vivência é o próprio exercício do Direito Educativo em sua dimensão mais profunda.

O *pensamento da diferença* propõe que a educação se torne um campo de experimentação, e não de reprodução. O AEE, ao reconhecer a singularidade de cada aluno/a, transforma o direito em experiência vivida, em prática pedagógica que afirma a potência do sujeito e desafia as hierarquias tradicionais do saber. Assim, o AEE pode ser visto como um espaço de produção de subjetividades livres, onde o direito educativo se realiza na escuta, na invenção e na partilha de mundos possíveis.

Ao dialogar com Foucault, percebe-se que esse “pensar pela diferença” é também um ato de resistência. Resistir à normalização, à medicalização e à classificação significa afirmar o direito de cada sujeito a ser o que é, em suas próprias formas de expressão, percepção e afeto. No AEE, essa resistência se traduz em práticas que subvertem o olhar deficitário e constroem itinerários pedagógicos plurais, onde aprender é um acontecimento e não uma adequação.

Em síntese, o *Manifesto por um pensamento da diferença em educação* contribui para repensar o Direito Educativo como prática ética e estética: ética, porque se funda no respeito ao outro em sua alteridade; estética, porque produz novas formas de

existência e de expressão. No AEE, essa concepção se materializa em ações pedagógicas que transformam o espaço educativo em lugar de criação, liberdade e reconhecimento das múltiplas maneiras de ser e aprender.

2.4 O AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO) E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS PROMOVIDAS PELO GOVERNO

A relação entre os conceitos principais e as argumentações defendidas no AEE (Atendimento Educacional Especializado) e as avaliações externas promovidas pelo governo (como Saeb, Prova Brasil, ANA, ENEM etc.), apresentam convergências, tensões e contradições.

O quadro abaixo apresenta textos descritivos com o conceito de inclusão educacional, diferença e singularidade, mediação pedagógica e direito à aprendizagem com objetivo de explicar, fundamentar estes conceitos e relatar as implicações das avaliações externas para os estudantes com deficiência. Em específico, estudantes que frequentam o AEE- Atendimento Educacional Especializado.

Conceito	Explicação	Implicação para avaliação
Inclusão educacional	O AEE visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme o Decreto nº 7.611/2011 e a LDB (Lei nº 9.394/96).	A avaliação precisa reconhecer as diferenças e não reduzir o desempenho do aluno a padrões homogêneos.
Diferença e singularidade	Inspirado em autores como Foucault e Deleuze, o AEE entende o sujeito como diverso, múltiplo e	As avaliações padronizadas não contemplam essas singularidades, reforçando

	em constante formação.	a normalização e exclusão simbólica.
Mediação pedagógica	O AEE atua de forma articulada com o professor da sala comum, oferecendo recursos e estratégias pedagógicas acessíveis.	A lógica de desempenho numérico não avalia processos de mediação e adaptação curricular.
Direito à aprendizagem	A educação inclusiva é um direito humano e deve ser garantida por meio de práticas equitativas.	As avaliações externas, quando usadas como instrumentos de controle, podem restringir esse direito ao impor metas quantitativas.

Durante toda a vida escolar do/a estudante com deficiência, devidamente matriculado/a no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a escola deve reconhecer as diferenças como potenciais de aprendizagem. A diferença não é um déficit, mas uma forma singular de ser e aprender.

A política de inclusão é parte de uma política mais ampla de democratização da educação. A inclusão é inseparável da justiça social e da equidade, valorizando a diversidade e promovendo o acesso e a permanência de todos os estudantes.

Nesse contexto, o AEE propõe que o/a professor/a atue como pesquisador/a de sua própria prática, criando estratégias pedagógicas singulares. A prática docente precisa ser reflexiva e crítica, considerando as especificidades de cada aluno/a e desenvolvendo metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa.

Na escola, o foco deve ser o desenvolvimento integral dos/as estudantes, e não apenas o rendimento padronizado. O AEE busca promover autonomia, participação e socialização, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada aluno/a.

Entretanto, as avaliações externas partem de uma lógica de igualdade de resultados, ignorando as múltiplas formas de aprender. Essas avaliações priorizam o desempenho cognitivo em língua portuguesa e matemática, desvalorizando o contexto escolar e reduzindo a complexidade da prática pedagógica a índices numéricos. Além disso, podem reforçar desigualdades ao ranquear escolas e redes sem considerar as

condições socioeconômicas dos estudantes e das comunidades onde estão inseridos.

Conclusão

O AEE parte de uma lógica de equidade, investindo no sujeito em sua singularidade e propondo uma pedagogia da diferença. Já as avaliações externas operam sob a lógica da padronização, priorizando o controle, a mensuração, a meritocracia e a comparação entre escolas. Essa tensão revela o conflito entre a política de inclusão (AEE) e a política de resultados (avaliações externas), duas racionalidades diferentes dentro da mesma política educacional.

A superação dessa contradição exige formas alternativas de avaliação, que considerem processos, contextos e aprendizagens múltiplas, não apenas o desempenho numérico.

Por fim, o pensamento de John Dewey (1959) sobre o direito à educação como prática democrática permite articular a dimensão jurídica e ética da inclusão à concepção foucaultiana de sujeito: o direito educativo se realiza não apenas na garantia formal do acesso, mas no reconhecimento das múltiplas formas de existência e de produção de saberes que emergem no cotidiano escolar.

O Atendimento Educacional Especializado é muito mais do que um espaço de reforço pedagógico; é um dispositivo político-pedagógico que materializa tensões entre poder e resistência, norma e criação, exclusão e emancipação. À luz dos pensamentos de Foucault, o AEE pode ser compreendido como um campo de práticas discursivas que tanto reproduz quanto questiona as lógicas de normalização que atravessam a educação.

O direito educativo, nesse sentido, não se reduz à garantia de vagas ou de acessibilidade física, mas se realiza na experiência de pertencimento e de reconhecimento dos sujeitos. Inspirados em Dewey, Corazza, Paraíso, Cunha e Silva, compreendemos que a educação inclusiva se concretiza quando o direito é vivido como prática social, e a pedagogia se torna um ato político e estético de afirmação da diversidade.

O desafio que se impõe é o de fortalecer o AEE como espaço de formação crítica, onde o/a professor/a atua como intelectual que problematiza discursos e cria novas possibilidades de vida escolar. Assim, o direito educativo se torna não apenas lei, mas experiência de liberdade — uma pedagogia da diferença que resiste à homogeneização e afirma a potência de cada sujeito como parte constitutiva da escola e da sociedade.

Referências

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 101–132, 1999.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. *Censo Escolar da Educação Básica: Notas Estatísticas*. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. *Relatório SAEB 2021: Resultados e indicadores educacionais*. Brasília: INEP, 2021.

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

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: 10 nov. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 nov. 2025.

CARMO, Maria Virgínia Freire dos Santos. “Lá onde há poder há resistência”: governamentalidade e resistência na escola a partir de uma perspectiva foucaultiana. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, v. 17, n. 27, 2021. ISSN 2359-0017.

CORAZZA, Sandra Mara. **Pedagogia da diferença: o corpo, o saber e a escrita**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum**. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas: Papirus, 2005. p. 51–70..

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

MACEDO, Yuri Miguel; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Foucault e a Educação Especial e Inclusiva: notas introdutórias e reflexões. *Revista Paradigma*, v. 45, n. 1, p. 3, jan./jun. 2024. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024002.id133

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GATTI, Bernardete A. Avaliação, qualidade e equidade: dilemas das políticas educacionais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240037, 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **A diferença no currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES EN MÉXICO

Lucia Juanita Rodriguez López¹⁰⁰

Juan José Pérez López¹⁰¹

Martin Yoshio Cruz Nakamura¹⁰²

Eixo Temático: 4. Derecho Educativo y Prácticas Pedagógicas Comprender cómo el Derecho Educativo puede orientar prácticas pedagógicas inclusivas, críticas y emancipadoras, respetando la diversidad de los sujetos de aprendizaje.

Resumen

En todo el mundo se habla de derechos educativos de los niños y niñas, sin embargo, la realidad que viven los menores es diferente, con mayor incapié en los infantes migrantes quienes al estar en constante movimiento la educación que reciben en la mayoría de los casos no cumple con los requisitos de una enseñanza-aprendizaje, además de enfrentarse a obstáculos como el idioma, los prejuicios, la explotación, la falta de empatía, trámites administrativos, tipo de estancia en el país, provoca en los padres la decisión de que sus hijos no acudan a las instituciones educativas, mientras que algunos niños y niñas se acopla bien a la escuela otros no. Es por ello que a través de esta investigación se establece como analizar de manera crítica la situación actual de los niños y niñas migrantes en México, para ello se empleó la metodología cualitativa con apoyo de la encuesta como instrumento de recolección de datos. Dando como resultado que en México una educación inclusiva no está del todo aplicada, aún se carecen de muchos recursos en materia educativa, capacitación a los docentes no solo para atender a los menores migrantes sino también aquellas capacidades diferentes, reestructuración de los programas de estudios, infraestructura, sin embargo, en las instituciones con el recurso que se tiene mismo que es escaso se trabaja día a día para impartir una educación inclusiva y de calidad para todos aquellos niños y niñas que deseen aprender.

Palavras-chave: Educación. Sistema educativo. Migrantes.

Abstract

All over the world there is talk about the educational rights of boys and girls, however, the reality that minors live is different, with greater emphasis on migrant children who, being in constant movement, the education they receive in most cases does not meet the requirements of teaching-learning, in addition to facing obstacles such as language, prejudice, exploitation, lack of empathy, administrative procedures, type of stay in the country, causes parents to decide that their children do not attend educational institutions, while some children adapt well to school, others do not. Therefore, this research establishes a critical analysis of the current situation of migrant children in Mexico. A qualitative methodology was used, supported by a survey as a data collection instrument. The conclusion is that inclusive education is not fully implemented in Mexico. Many educational resources are still lacking, including teacher training not only to serve migrant children but also children with disabilities, curriculum

¹⁰⁰ Doctora en Administración. Docente UNACH. E-mail: lucia.rodriguez@unach.mx

¹⁰¹ Maestro en Dirección Ejecutiva de Negocios, Docente UNACH. E-mail: juan.perez@unach.mx

¹⁰² Doctorado En investigación en ciencias sociales y humanística. Docente UNACH. E-mail: martin.cruz@unach.mx

restructuring, and infrastructure. However, institutions, with the resources they have, even though they are scarce, are working daily to provide inclusive, quality education for all children who wish to learn.

Keywords: Education. Education system. Migrants

Keywords: Educación. Sistema educativo. Migrantes.

Introducción

La inclusión educativa de los niños y niñas migrantes en México constituye uno de los retos más complejos y urgentes dentro del panorama de los derechos humanos y del sistema educativo nacional. El territorio mexicano, históricamente caracterizado por ser un país de origen, tránsito, destino y retorno de migrantes, se ha convertido en un espacio donde confluyen diversas infancias que enfrentan trayectorias de movilidad forzada. Estas experiencias migratorias, lejos de ser lineales, se ven atravesadas por factores económicos, sociales, políticos y culturales que generan condiciones de vulnerabilidad para quienes las viven. En este escenario, garantizar el derecho a la educación básica, sin discriminación y bajo principios de equidad e inclusión, se vuelve una tarea imprescindible.

La presencia de niños migrantes en escuelas mexicanas plantea un doble desafío: por un lado, responder a la obligación jurídica y ética del Estado de proteger y garantizar sus derechos, y por otro, transformar la práctica educativa tradicional hacia un modelo que contemple la diversidad lingüística, cultural y social que caracteriza a estas poblaciones. Este reto no solo se refiere a su acceso y permanencia en las aulas, sino también a la creación de ambientes escolares que promuevan la convivencia, el respeto a la diversidad y el reconocimiento de las identidades múltiples que los estudiantes migrantes aportan al tejido escolar (UNICEF, 2022).

De este modo, analizar la inclusión educativa de niños y niñas migrantes en México exige una mirada integral que articule el contexto migratorio, los marcos legales internacionales y nacionales, así como las prácticas pedagógicas que se han implementado. La presente ponencia busca visibilizar los avances, desafíos y resultados alcanzados en este campo, para finalmente proponer estrategias que fortalezcan una educación inclusiva, intercultural y humanizante que responda a la realidad de la movilidad humana en el país.

DESARROLLO

México ocupa un lugar central en el mapa de la migración internacional. De acuerdo con datos de organismos internacionales, en los últimos años se ha registrado un incremento sostenido de la movilidad infantil y adolescente en el territorio nacional. Este fenómeno responde a múltiples factores: violencia en los países de origen, crisis económicas, desigualdad estructural, fenómenos naturales y, más recientemente, los impactos derivados de la pandemia y del cambio climático. (Migración, 2023).

En el caso de los niños y niñas, la migración suele estar motivada por la búsqueda de protección y oportunidades educativas. Sin embargo, en la práctica, la movilidad se traduce en experiencias de vulnerabilidad y exclusión. Muchos menores ingresan al país sin documentos migratorios regulares, lo que complica su acceso a derechos básicos. Otros enfrentan detenciones en estaciones migratorias o son víctimas de discriminación en los lugares de tránsito y destino. Estas condiciones tienen un impacto directo en su derecho a la educación, pues la inestabilidad y la incertidumbre reducen las posibilidades de integración escolar.

Cabe señalar que no se trata de un fenómeno homogéneo. La población migrante infantil en México incluye tanto a niños que viajan acompañados por sus familias como a menores no acompañados. También se distingue entre aquellos que permanecen en el país y quienes lo utilizan como tránsito hacia Estados Unidos. En todos los casos, los retos educativos son significativos, pero adquieren matices particulares según las trayectorias de vida, las edades, las lenguas de origen y las expectativas de permanencia (Migración, 2023).

El derecho a la educación está reconocido de manera amplia en el marco jurídico mexicano e internacional. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo 3° que toda persona tiene derecho a recibir educación. Este principio se complementa con la Ley General de Educación, que en su articulado incluye disposiciones para garantizar el acceso a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, sin discriminación alguna. Asimismo, México es signatario de tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), los cuales obligan al Estado a asegurar el acceso educativo de los menores migrantes.

En la práctica, sin embargo, existe una distancia considerable entre lo que estipula la ley y las experiencias cotidianas de los niños y niñas migrantes. A pesar de los avances

normativos, la falta de documentos oficiales, las dificultades administrativas en las escuelas y la ausencia de recursos pedagógicos adecuados para atender la diversidad cultural y lingüística generan escenarios de exclusión. De esta forma, la inclusión educativa de la infancia migrante se convierte en un reto que trasciende la dimensión jurídica y requiere acciones concretas en el ámbito institucional, comunitario y pedagógico (UNESCO, 2019).

La inclusión educativa de los niños y niñas migrantes en México enfrenta un conjunto de obstáculos que dificultan su acceso y permanencia en el sistema educativo. Dichas barreras no solo responden a condiciones estructurales, sino también a factores socioculturales y administrativos que profundizan las desigualdades.

a) Barreras administrativas y legales.

Uno de los principales retos para la inscripción escolar es la exigencia de documentos oficiales, como actas de nacimiento, certificados de estudios previos o identificaciones migratorias. Aunque la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha emitido lineamientos para permitir el ingreso aun sin papeles completos, en la práctica muchos directivos desconocen o interpretan de manera restrictiva estas disposiciones. Esto genera exclusión de facto, ya que los trámites burocráticos prolongados impiden la continuidad de los estudios. (SEP, 2020).

b) Barreras lingüísticas y culturales.

Una proporción significativa de los niños migrantes proviene de comunidades indígenas centroamericanas cuya lengua materna no es el español. La falta de materiales didácticos y de docentes capacitados para atender esta diversidad lingüística produce desventajas académicas, marginando a los estudiantes y limitando su participación activa en el aula. Además, las diferencias culturales pueden traducirse en prejuicios y estigmatización por parte de compañeros y maestros.

c) Condiciones socioeconómicas.

Las familias migrantes suelen enfrentar condiciones de pobreza extrema, lo que obliga a muchos niños a combinar la escuela con el trabajo, o incluso a abandonar la educación para contribuir al sustento familiar. Los costos asociados a útiles escolares, uniformes y transporte constituyen una carga difícil de asumir, a pesar de que la educación básica en México es gratuita en términos legales.

d) Discriminación y racismo.

Las percepciones negativas hacia los migrantes se reflejan en actitudes discriminatorias

dentro de las escuelas. Casos de bullying, segregación en actividades y estigmatización por nacionalidad o estatus migratorio minan la integración social y afectan la autoestima de los niños migrantes. Esto genera climas escolares poco inclusivos que, en ocasiones, provocan el abandono escolar. (SCJN, 2020).

El Estado mexicano, en coordinación con organismos internacionales y organizaciones civiles, ha implementado diversas estrategias para promover la inclusión educativa de la infancia migrante. Sin embargo, estas acciones presentan avances desiguales y limitaciones en su alcance.

a) Flexibilización administrativa.

En 2017 la SEP emitió lineamientos que permiten la inscripción de alumnos migrantes aun sin contar con documentos completos, otorgando un plazo posterior para regularizar su situación académica. Esta medida busca garantizar el acceso inmediato al derecho a la educación. No obstante, su aplicación depende de la sensibilización de directores y supervisores escolares, por lo que en la práctica persisten obstáculos.

b) Programas de atención a la diversidad.

La creación de aulas de tránsito y programas de educación intercultural han intentado responder a la diversidad lingüística y cultural. Sin embargo, su cobertura es reducida y se concentran en ciertas regiones fronterizas o urbanas, dejando sin atención a comunidades donde también se asientan familias migrantes. (Morin, 2021):

c) Colaboración con organismos internacionales.

Organizaciones como UNICEF, ACNUR y Save the Children han desarrollado proyectos en México orientados a la protección del derecho a la educación de niños migrantes. Estos incluyen capacitación docente, elaboración de materiales pedagógicos y acompañamiento psicosocial. Aunque sus aportes son relevantes, dependen de financiamiento externo y de la coordinación con autoridades locales.

d) Experiencias comunitarias.

Diversas organizaciones de la sociedad civil, especialmente en estados como Chiapas y Baja California, han creado espacios educativos alternativos para niños migrantes que no logran integrarse a las escuelas públicas. Estos proyectos, aunque valiosos, suelen carecer de reconocimiento oficial y de recursos suficientes para garantizar la continuidad de los estudios. (Gonzales, 2020):

La realidad de la inclusión educativa de los niños migrantes varía de acuerdo con el contexto regional.

a) Tapachula, Chiapas.

Esta ciudad fronteriza concentra un alto flujo de familias centroamericanas. Las escuelas enfrentan sobrecarga de matrícula y carecen de personal especializado. Sin embargo, algunas instituciones han desarrollado prácticas inclusivas como tutorías entre pares, adaptación curricular y programas de sensibilización comunitaria. Estos esfuerzos demuestran que la flexibilidad y el compromiso docente son factores clave para la integración. (Bolivia, 2020).

b) Tijuana, Baja California.

En esta frontera norte, la población migrante incluye tanto familias centroamericanas como retornados mexicanos. Las escuelas han implementado programas de enseñanza acelerada para regularizar a estudiantes con rezago escolar. Asimismo, se han desarrollado iniciativas de cooperación binacional que permiten validar estudios en Estados Unidos y México.

c) Ciudad de México.

La capital del país recibe a migrantes en tránsito y a familias que buscan establecerse. Aquí han surgido experiencias piloto de educación intercultural que integran a estudiantes migrantes con mexicanos en proyectos artísticos y culturales. Estas prácticas fomentan la convivencia, reducen prejuicios y enriquecen la vida escolar.

La inclusión educativa de los niños y niñas migrantes debe analizarse también desde una perspectiva de género e interseccionalidad. Las niñas migrantes, en particular, enfrentan riesgos adicionales de violencia, explotación laboral y limitaciones en el acceso a la educación. En muchos casos, las familias priorizan la escolarización de los varones, reproduciendo desigualdades de género que profundizan la exclusión.

Asimismo, la situación se complejiza cuando convergen otros factores de vulnerabilidad, como la pertenencia a comunidades indígenas, la discapacidad o la orientación sexual diversa. Estos elementos multiplican las barreras y requieren políticas educativas específicas que garanticen una inclusión real, más allá del acceso formal a la escuela. (Martinez, 2021)

A pesar de los avances normativos y de las experiencias positivas, persisten desafíos estructurales (Martinez, 2021):

- Desconocimiento de la normatividad por parte de las autoridades escolares.
- Escasez de recursos humanos y materiales para atender la diversidad.
- Prevalencia de actitudes discriminatorias en el entorno escolar.

- Limitada coordinación entre instancias gubernamentales, sociedad civil y organismos internacionales.
- Ausencia de políticas sostenidas que garanticen la continuidad educativa de los niños migrantes en situación de movilidad constante.

RESULTADOS

Los datos recopilados en los últimos años muestran avances en materia de acceso escolar para los niños migrantes. Desde la implementación de lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que permiten la inscripción sin documentación completa, el número de estudiantes migrantes en escuelas públicas ha aumentado, particularmente en zonas fronterizas y en ciudades con alta concentración de población en movilidad.

Estos cambios normativos han generado una apertura legal que, al menos en términos formales, reduce las barreras de ingreso. En algunos contextos, los directores y docentes han mostrado flexibilidad y disposición para recibir a los alumnos migrantes, lo cual constituye un resultado positivo frente a prácticas excluyentes del pasado.

Sin embargo, el impacto es desigual: mientras en grandes ciudades el acceso es más factible, en comunidades rurales y fronterizas los procesos siguen siendo lentos, restrictivos y sujetos a la interpretación de las autoridades escolares.

Los esfuerzos de inclusión han permitido que más niños migrantes ingresen a las aulas, pero la permanencia sigue siendo un desafío. Los registros muestran altos índices de ausentismo y abandono escolar, relacionados con tres factores principales:

- Inestabilidad de la residencia. Muchas familias migrantes cambian constantemente de localidad, lo que interrumpe los procesos de aprendizaje.
- Condiciones socioeconómicas. La necesidad de trabajar limita la asistencia regular de los niños y afecta su rendimiento escolar.
- Barreras culturales y lingüísticas. La falta de estrategias de enseñanza adaptadas genera rezago académico, lo que desmotiva a los estudiantes y reduce su sentido de pertenencia.

A pesar de ello, existen experiencias que evidencian mejoras cuando las escuelas implementan tutorías, programas de acompañamiento psicosocial y metodologías interculturales. Estos casos demuestran que con intervenciones adecuadas, la permanencia y el aprovechamiento escolar pueden fortalecerse.

Espacios alternativos de aprendizaje en Tapachula, promovidos por organizaciones civiles, que han logrado integrar a niños excluidos de las escuelas públicas, ofreciendo un ambiente seguro y flexible.

Proyectos interculturales en la Ciudad de México, donde actividades artísticas y culturales se utilizan como puente de integración social, disminuyendo actitudes de discriminación y fortaleciendo la autoestima de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Tra el análisis de la información obtenida y de la observación de las realidades concluimos diciendo que, si bien todas las iniciativas puestas en marcha tienen un alcance limitado, sus resultados demuestran que la inclusión no depende únicamente de recursos económicos, sino también de creatividad pedagógica y compromiso comunitario.

Pese a los logros mencionados, los resultados También evidencian importantes brechas que limitan una inclusión plena: Desigualdad territorial. Mientras en algunas ciudades existen programas activos, en comunidades más apartadas la inclusión escolar de migrantes sigue siendo casi inexistente.

Falta de formación docente. Muchos maestros no cuentan con preparación suficiente en pedagogía intercultural, atención a la diversidad lingüística o acompañamiento psicosocial.

Insuficiente coordinación institucional. Las acciones educativas no siempre están alineadas con las políticas migratorias y de protección infantil, lo que provoca duplicidad de esfuerzos o vacíos de atención. Persistencia de la discriminación. Aunque la matrícula de niños migrantes ha aumentado, su experiencia escolar aún está marcada por estigmas, bullying y exclusión en actividades sociales.

Estas brechas demuestran que la inclusión educativa no puede entenderse solo como acceso físico a la escuela, sino como un proceso más amplio que garantice condiciones de equidad y aprendizaje significativo, no debe verse como una carga administrativa, sino como una oportunidad de transformación pedagógica y social que enriquece a todo el sistema educativo.

Referencias

- Bolivia, L. (2020). *El derecho a la educación*. Edit. IIDH.
- Gonzales, F. (2020). *Análisis comparativo del Derecho Educativo*. Edit. ISOLMA.
- Martinez, F. (2021). *Derechos educativo, libertad de ensenza y libertades*. Edit. UNAM.
- Migración, I. N. (2023). *Estadísticas migratorias 2022–2023*. Edit. Secretaría de Gobernación.
- Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Edit. UNESCO.
- SCJN. (2020). *El derecho a la educación en México: criterios jurisprudenciales relevantes*. SCJN. Edit. SCJN.
- SEP. (2020). *Guía para la incorporación de niñas, niños y adolescentes migrantes al Sistema Educativo Nacional*. Edit. SEP.
- UNESCO. (2019). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación*. . Edit. UNESCO.
- UNICEF. (2022). *La niñez en movimiento: diagnóstico y recomendaciones para México*. Edit. UNICEF.

A METACOGNIÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A AQUISIÇÃO DA ORTOGRAFIA: SUPERANDO A MEMORIZAÇÃO MNEMÔNICA

Maria de Fátima Rodrigues de Oliveira¹⁰³

Marines Aires¹⁰⁴

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas.

Resumo

O presente estudo aborda o ensino da ortografia na escola contemporânea sob uma perspectiva reflexiva e metacognitiva. Nesse sentido, destaca-se que a ortografia é compreendida como um sistema socialmente construído, dinâmico e complexo, que envolve aspectos fonológicos, morfológicos e etimológicos. Autores, como Artur Gomes de Moraes, Luiz Carlos Cagliari, Terezinha Nunes e Marcos Bagno, contribuem para uma visão crítica e ampliada da ortografia, defendendo que o aprendizado da escrita correta deve superar a simples memorização de regras e privilegiar a compreensão e a reflexão linguística. Portanto, o **objetivo** deste estudo é analisar o ensino da ortografia como um processo ativo e consciente, destacando a metacognição como ferramenta didático-metodológica essencial para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação dos alunos. A **metodologia** baseia-se em revisão bibliográfica e análise teórica das contribuições de autores que discutem a relação entre linguagem, cognição e ensino reflexivo, além da observação de práticas pedagógicas que incorporam estratégias metacognitivas. Os **resultados esperados** indicam que a integração entre ensino da ortografia e metacognição favorece o domínio consciente da escrita, melhora o desempenho ortográfico e forma sujeitos críticos, capazes de compreender a língua como instrumento de comunicação e construção social.

Palavras-chave: Ortografia. Ensino Reflexivo. Metacognição

THE THOUGHT THAT WRITES: METACOGNITION AND OVERCOMING MEMORIZATION IN SPELLING

Abstract/Resumen

This study addresses the teaching of spelling in contemporary schools from a reflective and metacognitive perspective. Spelling is understood as a socially constructed, dynamic, and complex system that involves phonological, morphological, and etymological aspects. Authors such as Artur Gomes de Moraes, Luiz Carlos Cagliari, Terezinha Nunes, and Marcos Bagno contribute to a critical and expanded view of spelling, arguing that learning correct writing should go beyond mere memorization of rules, valuing comprehension and linguistic reflection. The objective of this study is to

¹⁰³ Licenciada em Pedagogia-Instituto de Ensino Superior Múltiplo-IESM. Professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza (CE). Pós-graduada em Alfabetização e Letramento Faculdade Integrada Instituto Souza-FASOUZA. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW (PPGEDU). E-mail: a113475@uri.edu.br

¹⁰⁴ Enfermeira. Doutora em Enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGENF/UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação URI/FW (PPGEDU). Pós Doutora em Educação/PPGEDU/URI. E-mail: maires@uri.edu.br

analyze spelling instruction as an active and conscious process, highlighting metacognition as an essential didactic and methodological tool for developing students' autonomy and self-regulation. The methodology is based on a bibliographic review and theoretical analysis of authors who discuss the relationship between language, cognition, and reflective teaching, as well as on the observation of pedagogical practices that incorporate metacognitive strategies. The expected results indicate that the integration between spelling instruction and metacognition promotes conscious mastery of writing, improves spelling performance, and helps form critical individuals capable of understanding language as a tool for communication and social construction.

Keywords / Palabras Clave: Spelling; reflective teaching; metacognition.

Introdução

A ortografia, enquanto componente essencial do processo de aprendizagem da língua portuguesa, tem sido um dos pilares do ensino tradicional, com ênfase na memorização de regras fixas e na prática repetitiva. Contudo, o cenário educacional contemporâneo, marcado por rápidas transformações nas formas de comunicação e pela crescente presença das tecnologias digitais, exige uma reavaliação das abordagens pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao ensino da escrita correta. Em um mundo em que a língua escrita é cada vez mais mediada por plataformas digitais e interações informais, é fundamental que o ensino da ortografia se distancie de métodos mecânicos, que negligenciam as complexidades do sistema ortográfico e a diversidade linguística, para adotar práticas mais reflexivas e críticas.

Autores como Artur Gomes de Moraes (1999), Luiz Carlos Cagliari (2009), Terezinha Nunes (1995) e Marcos Bagno (1999), têm se destacado ao questionar a visão tradicional sobre a ortografia, propondo que ela seja compreendida não como um conjunto de regras imutáveis, mas como um sistema dinâmico e socialmente construído, que envolve a interação entre fonologia, morfologia e etimologia. Nesse sentido, a ortografia não deve ser vista apenas como um código a ser decorado, mas como um objeto de conhecimento que precisa ser construído ativamente pelos alunos, a partir de suas próprias hipóteses e reflexões.

Dentro dessa perspectiva, a **metacognição** surge como uma ferramenta pedagógica essencial para transformar o ensino da ortografia, pois possibilita que os alunos se tornem mais conscientes de seu próprio processo de aprendizagem. Ao adotar estratégias metacognitivas, como o planejamento, monitoramento e avaliação de suas produções escritas, os alunos não apenas corrigem erros, mas compreendem as razões por trás deles, desenvolvendo uma autonomia que os prepara para enfrentar os desafios linguísticos de maneira mais eficaz e reflexiva. Portanto, essa proposta teórico-

metodológica visa explorar como o ensino da ortografia, à luz da metacognição, pode ser repensada para formar leitores e escritores mais críticos e autônomos. Ao longo deste estudo, serão discutidos os principais conceitos que sustentam essa abordagem pedagógica, bem como suas implicações para o ensino da língua portuguesa no contexto contemporâneo, em que a reflexão sobre a escrita e a adaptação às novas formas de comunicação digital tornam-se questões centrais.

O presente estudo tem como objetivo analisar o ensino da ortografia na escola contemporânea sob uma perspectiva reflexiva e metacognitiva, compreendendo a ortografia não apenas como um conjunto de regras normativas, mas como um sistema linguístico, social e histórico em constante transformação. Assim, busca-se, ainda, investigar as contribuições de autores citados, para a compreensão do processo de aquisição da escrita correta, bem como destacar o papel da metacognição como ferramenta didático-metodológica capaz de promover a autonomia e a autorregulação dos alunos no processo de aprendizagem ortográfica.

Nessa perspectiva, este capítulo está organizado em três seções principais, que dialogam entre si na construção de uma compreensão ampla sobre o ensino da ortografia e o papel da metacognição nesse processo. Na primeira seção, intitulada *O conceito de ortografia e a perspectiva de autores*, apresenta-se uma revisão teórica acerca da natureza e das características da ortografia, fundamentada nas contribuições de estudiosos como Artur Gomes de Moraes, Terezinha Nunes, Peter Bryant e Marcos Bagno. A segunda seção, *O ensino da ortografia na escola contemporânea*, discute as práticas pedagógicas atuais, enfatizando a necessidade de uma abordagem reflexiva e contextualizada, em oposição à memorização mecânica das regras.

Por fim, a terceira seção, *Metacognição e o aprimoramento da competência ortográfica*, aborda a metacognição como ferramenta didática e metodológica, destacando estratégias que favorecem a autonomia do aluno e o desenvolvimento de uma consciência linguística mais crítica e autorregulada.

Desenvolvimento

O conceito de ortografia e a perspectiva de autores

A ortografia, como parte da gramática normativa, é tradicionalmente vista como o conjunto de regras que estabelecem a forma correta e padronizada de escrever as palavras de uma língua. Desse modo, a palavra ortografia derivada do grego *ortho* ("correto") e *grafo* ("escrita"), assegurando que a norma ortográfica garanta

a sistematização e a preservação da grafia dos vocábulos.

Contudo, na escola contemporânea, essa visão estrita tem sido questionada e enriquecida por novas abordagens que vão além da mera memorização, integrando a reflexão linguística, a prática textual e a valorização da diversidade da língua.

A ortografia como processo reflexivo e não passiva perspectiva de pesquisadores como Artur Gomes de Morais têm evidenciado que a aquisição da ortografia não é um processo passivo, mas sim uma construção ativa por parte do aluno. Em seu livro *Ortografia: ensinar e aprender*, Morais destaca a importância de um ensino reflexivo, rompendo com a crença de que a ortografia é uma questão de mera memorização. Ele argumenta que a ortografia é um objeto de conhecimento que precisa ser construído pelos alunos, a partir de suas próprias hipóteses sobre o sistema de escrita.

Essa perspectiva é corroborada por estudos de letramento e aquisição da escrita, como o de Terezinha Nunes e Peter Bryant em *Leitura e Ortografia: Além dos Primeiros Passos* (2014). Eles defendem que a competência ortográfica se desenvolve a partir de uma compreensão reflexiva das relações entre a grafia das palavras e seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, superando a simples memorização de regras. Os erros ortográficos, nessa perspectiva, não são vistos como falhas aleatórias, mas como reflexo das hipóteses que os alunos constroem sobre o funcionamento do sistema de escrita.

A ortografia como ferramenta socialmente construída a partir da visão tradicional da ortografia é desafiada por autores como Marcos Bagno, que a concebe como uma ferramenta socialmente construída e não como uma entidade sagrada e imutável. Em obras como *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz* (1999) e *A Língua de Eulália* (1997), Bagno desmistifica a ideia de que a escrita correta está ligada à pureza ou à superioridade linguística. Para ele, a verdadeira competência linguística reside na capacidade de usar a língua de forma adequada e eficaz em suas múltiplas variações e contextos, e não na evitação de "erros" de ortografia.

Essa abordagem questiona a hierarquização das variedades linguísticas e reforça a importância de um ensino que valorize a diversidade da língua, mostrando que a norma-padrão é uma entre as muitas formas de expressão legítimas.

A natureza e as características da ortografia são essencialmente convencionais, resultado de acordos linguísticos estabelecidos por consenso, como o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Essa convencionalidade demonstra que a ortografia

não é um sistema lógico ou natural que deriva diretamente da fala, mas sim uma convenção social. Destarte, as diferenças na grafia de palavras entre a norma padrão de Portugal e a do Brasil antes do acordo são uma prova disso.

Além disso, a ortografia do português é um sistema misto, combinando critérios fonológicos e etimológicos. Isso explica as inconsistências entre a escrita e a pronúncia de algumas palavras. Por exemplo, a grafia de "herbívoro" com "h" remete à sua origem latina (*herba*), enquanto a grafia de "erva" perdeu o "h" em sua forma mais simples.

Apesar de buscar a estabilidade, a ortografia é um sistema dinâmico e flexível, que evolui com o tempo para se adaptar ao desenvolvimento da língua. O próprio Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa é um exemplo de alteração significativa na grafia de certas palavras e regras, refletindo essa evolução.

A principal característica da ortografia é a padronização, que estabelece uma forma uniforme de escrever as palavras, fundamental para a clareza da comunicação escrita. Além da grafia, a ortografia também normatiza outros elementos gráficos, como acentuação, pontuação, uso de abreviaturas e separação silábica.

A ortografia desempenha uma função social crucial ao promover a credibilidade e a competência do escritor. O domínio da escrita correta é um critério de avaliação em contextos acadêmicos e profissionais, transmitindo seriedade e respeito pela norma padrão da língua.

O sistema ortográfico não é "monogâmico". A metáfora de que o sistema ortográfico não é "monogâmico" significa que ele não se baseia em uma única regra ou critério para a escrita das palavras, mas sim em um sistema misto que oscila entre diferentes princípios, como o etimológico e o fonológico. Com isso, A relação entre grafema (letra) e fonema (som) na língua portuguesa não é uma correspondência biunívoca, o que exige que a ortografia acomode essas inconsistências históricas e fonológicas.

Como destaca Moraes (1999), o sistema ortográfico do português é complexo por apresentar diferentes tipos de relações entre fonemas e grafemas, demandando o controle de fatores que transcendem a relação direta entre sons e letras.

O ensino da ortografia na escola contemporânea

Na escola contemporânea, o ensino da ortografia se baseia em uma abordagem reflexiva, contextualizada e significativa, distanciando-se da memorização mecânica de regras. Como defende o linguista Luiz Carlos Cagliari, o aprendizado da escrita correta

se dá pela compreensão das regras e padrões da língua, e não pela repetição exaustiva.

O foco é o aprendizado significativo, onde a ortografia é vista como uma ferramenta essencial para a comunicação clara e eficaz. Logo, os alunos são incentivados a refletir sobre os critérios etimológicos, morfológicos e fonológicos que governam a escrita, buscando compreender as regularidades da ortografia. O aprendizado ortográfico é integrado ao contexto de leitura e produção de textos, para que o aluno perceba a importância da escrita correta para a clareza e credibilidade de sua mensagem.

A escola busca compreender a lógica por trás dos erros dos alunos, para orientá-los de forma mais sólida, ensinando "passo a passo o que o aluno precisa saber para superar suas dificuldades" (Cagliari, 2009).

O ensino da ortografia ainda enfrenta desafios, especialmente com as mudanças na comunicação digital e as diferentes abordagens metodológicas. Logo, a linguagem informal das redes sociais e o uso de corretores automáticos podem impactar a percepção dos alunos sobre a importância da escrita padrão, como observa Cagliari. No entanto, as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas como um recurso adicional, desde que a reflexão crítica seja mantida.

O futuro da ortografia, nesse sentido, não está em uma rigidez imutável, mas sim em uma abordagem flexível e reflexiva, que integre a norma-padrão com as variações da língua e as inovações tecnológicas.

Metacognição e o aprimoramento da competência ortográfica

As Reflexões decorrentes da perspectiva de Luiz Carlos Cagliari, renomado linguista e pesquisador em alfabetização, fornecem um sólido arcabouço teórico para o ensino reflexivo da ortografia, que pode ser potencializado pelo uso da metacognição. A sua visão de que a alfabetização é um processo de decifração da escrita, e não de mera memorização, se alinha perfeitamente com as práticas metacognitivas.

Compreender a história da ortografia: Cagliari argumenta que "compreender como a ortografia funciona é um dos segredos de uma alfabetização bem-sucedida". Ele propõe que, ao comparar a ortografia atual com a de documentos antigos, como a Carta de Pero Vaz de Caminha, os alunos podem perceber que "a grafia das palavras não é um fato imutável". Essa reflexão histórica permite que o aluno entenda o caráter convencional e dinâmico da ortografia, em vez de encará-la como um conjunto de regras arbitrárias. Essa perspectiva histórica serve como uma excelente estratégia

metacognitiva, pois leva o aluno a refletir sobre a própria natureza da escrita, ativando um conhecimento que vai além da regra gramatical.

Crítica à memorização mecânica: Em seu livro *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BÍ-BÓ-BU* (1998), Cagliari questiona o método tradicional de memorização de sílabas soltas. Para ele, é preciso "explicar o que são as letras e como elas se relacionam com os sons", e não ficar repetindo uma "forma mágica para o aluno decorar e exorcizar sua ignorância". Essa crítica à memorização mecânica ressalta a importância de um ensino que privilegie a reflexão linguística e a compreensão do sistema de escrita, em vez da repetição exaustiva.

A necessidade de reflexão linguística: O linguista defende que "quem mexe com a linguagem oral ou com a escrita, tem de levar em conta os estudos linguísticos, necessariamente". Essa afirmação aponta para a necessidade de um ensino que estimule a reflexão do aluno sobre o sistema de escrita, em vez de apenas seguir regras de forma automática. A abordagem de Cagliari busca formar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a escrita e de utilizá-la de forma eficaz em diferentes contextos sociais, e a metacognição é a ferramenta ideal para concretizar essa visão.

A metacognição como ferramenta didático-metodológica para o ensino da ortografia

A metacognição, definida como “pensar sobre o pensar”, segundo Flavell (1979), consiste na capacidade de monitorar e autorregular os próprios processos cognitivos. Aplicada ao ensino da ortografia, essa abordagem desloca o foco da simples memorização de regras para a reflexão consciente sobre a escrita, capacitando o aluno a compreender e regular seu próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, o ensino deixa de ser um exercício de repetição e passa a ser um processo ativo, reflexivo e autônomo.

No contexto educacional, a metacognição permite que o aluno desenvolva uma postura investigativa diante da língua escrita, questionando-se sobre suas hipóteses, erros e estratégias de correção. Conforme enfatiza Flavell (1979), o conhecimento metacognitivo envolve não apenas a consciência sobre o que se sabe, mas também a capacidade de regular o modo como se aprende. Assim, o estudante se torna sujeito do seu próprio processo de alfabetização e letramento ortográfico.

Estratégias Metacognitivas para o Ensino da Ortografia

A aplicação da metacognição no ensino da ortografia pode ser estruturada em três momentos, alinhados às dimensões da regulação metacognitiva: planejamento, monitoramento e avaliação.

Planejar a escrita

Antes de iniciar uma produção textual, o professor pode orientar os alunos a refletirem sobre os desafios ortográficos que poderão surgir. Esse momento envolve a identificação de dificuldades, em que o professor incentiva os alunos a pensarem sobre as palavras que mais erram, ativando a consciência sobre suas próprias lacunas. Além disso, recomenda-se a consulta prévia ao dicionário, estimulando o hábito da verificação autônoma. Por fim, é importante que o estudante defina objetivos específicos, como o foco em uma regra ortográfica particular.

Monitorar a escrita

Durante o processo de escrita, o aluno é encorajado a monitorar seu próprio desempenho, identificando e corrigindo erros em tempo real. O autoquestionamento é uma ferramenta essencial: o aluno pode se perguntar “Essa palavra está correta?” ou “Qual regra se aplica aqui?”. Outra estratégia é a revisão em pares, na qual os estudantes trocam textos e praticam a identificação de erros e justificativas para as correções. O exercício de “pensar em voz alta”, proposto pelo professor, também contribui para que o raciocínio ortográfico seja explicitado e compreendido.

Avaliar a escrita

Após a produção textual, a reflexão metacognitiva se concentra na análise do desempenho e na compreensão do aprendizado adquirido. O professor pode auxiliar o aluno na análise de erros, classificando o tipo de desvio ortográfico e identificando padrões. Além disso, o uso de um diário de aprendizagem permite registrar dificuldades e estratégias utilizadas para superá-las, tornando o processo de aprendizagem mais visível e reflexivo. A discussão e socialização dos erros mais comuns entre os colegas também promove a construção coletiva do conhecimento ortográfico.

Benefícios da Metacognição para a Ortografia

A aplicação da metacognição no ensino da ortografia traz benefícios significativos para o processo de aprendizagem, transformando os alunos em sujeitos mais conscientes, autônomos e reflexivos.

O primeiro benefício está na autonomia do aluno. Ao tomar consciência de

seus próprios processos de aprendizagem, o estudante torna-se menos dependente do professor e mais capaz de se autoavaliar, monitorar e autorregular a escrita. O segundo benefício refere-se à compreensão profunda da estrutura linguística, pois, ao refletirem sobre a ortografia, os alunos passam a entender a língua em sua complexidade, percebendo as relações entre fonologia, morfologia e etimologia.

Essa abordagem se alinha às perspectivas de autores como Morais (1999) e Cagliari (2009), que defendem um ensino da ortografia pautado na reflexão e não na repetição. Morais enfatiza que o aprendizado ortográfico deve ser construído a partir da análise consciente do sistema linguístico, enquanto Cagliari sustenta que “compreender como a ortografia funciona é um dos segredos de uma alfabetização bem-sucedida”. Assim, a metacognição se revela não apenas como uma técnica de ensino, mas como um instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência linguística e da competência escritora.

Em suma, a metacognição representa uma poderosa ferramenta pedagógica para o ensino da ortografia, pois fomenta a autonomia, a consciência linguística e o pensamento crítico. Ao substituir a memorização pela reflexão, o ensino da escrita torna-se um espaço de construção de conhecimento, diálogo e emancipação intelectual.

Contribuições de autores como Cagliari e Morais

A aplicação da metacognição no ensino da ortografia está em linha com as perspectivas de teóricos que entendem o sistema ortográfico como um objeto complexo e não "monogâmico".

Morais e a reflexão sobre a escrita: Artur Gomes de Morais enfatiza a necessidade de um ensino que trate a ortografia como um objeto de reflexão, utilizando jogos e atividades lúdicas que provoquem essa análise, gerando resultados mais eficazes do que métodos de memorização.

Cagliari e a decifração da escrita: Luiz Carlos Cagliari defende que o aluno precisa decifrar a escrita, compreendendo sua lógica interna e os múltiplos critérios (fonológicos, etimológicos) que a regem. A metacognição, nesse contexto, é a ferramenta que permite ao aluno fazer essa decifração, pensando criticamente sobre como as palavras são escritas, e não apenas aceitando a grafia como uma regra arbitrária.

Considerações finais

Ao longo das leituras, desconstruiu-se a visão tradicional e mecanicista da ortografia, demonstrando que ela não se sustenta como um mero exercício de memorização. A partir dos fundamentos teóricos de autores como Artur Gomes de Morais, Terezinha Nunes, Marcos Bagno e Luiz Carlos Cagliari, evidenciou-se a natureza complexa, mista e dinâmica do sistema ortográfico da língua portuguesa. O sistema, longe de ser "monogâmico" na sua correspondência entre fonema e grafema, é regido por múltiplos critérios que exigem uma compreensão mais profunda, e não apenas a reprodução de regras.

A abordagem reflexiva, significativa e contextualizada, aqui defendida, surge como um caminho promissor para superar as limitações do ensino tradicional. Ao invés de penalizar os erros, a escola contemporânea deve enxergá-los como manifestações das hipóteses que os alunos constroem sobre a língua, como sugere Nunes (1995). A tarefa do educador, nesse contexto, é guiar o aluno em um processo de descoberta e reflexão sobre a escrita, tornando a ortografia um objeto de conhecimento a ser construído, e não imposto.

Ao analisar o papel da tecnologia no ensino da ortografia revela tanto desafios quanto oportunidades. Se, por um lado, o uso informal da linguagem em ambientes digitais e os corretores automáticos podem impactar a percepção da norma padrão, por outro, as ferramentas tecnológicas podem ser aliadas poderosas no processo de reflexão metacognitiva, desde que utilizadas de forma consciente e pedagógica. O ensino futuro da ortografia, portanto, passará por uma integração inteligente da tecnologia, sem, contudo, perder de vista a necessidade de uma reflexão crítica e aprofundada.

Podemos reiterar é que o verdadeiro domínio da ortografia transcende a simples escrita correta. Trata-se de desenvolver uma consciência linguística que capacite o indivíduo a utilizar a norma-padrão de forma estratégica, reconhecendo sua função social e combatendo o preconceito linguístico. A busca por uma educação linguística mais eficaz e humanizada passa, inevitavelmente, por um ensino da ortografia que vá além da memorização, cultivando a curiosidade, a reflexão e a autonomia do aprendiz, preparando-o para os desafios de um mundo em constante mudança.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

- BRASIL. Decreto n.º 6.583, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 1-2, 30 set. 2008.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Ortografia não é apenas escrever palavras com a grafia correta. 2009.
- DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística e ciências afins**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive development inquiry. **Journal of Cognitive Development**, New York, v. 2, n. 1, p. 30-45, Spring 1979.
- FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MONTEIRO, C. R. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. **Cadernos de Educação**, [s. l.], n. 35, [200-?]. Disponível em: [Inserir URL]. Acesso em: [Inserir data de acesso].
- MORAIS, Artur Gomes de. Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? In: SILVA, Aída Maria Monteiro da;
- MELO, Márcia Maria de Oliveira (org.). **Educação, questões pedagógicas e processos formativos**: compromisso com a inclusão social. Recife: Edições Bagaço, 2006. v. 1, p. 439-454.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.
- MORAIS, Artur Gomes de; ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **Jogos para ensinar ortografia**: ludicidade e reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, M. E quem se preocupa com a ortografia? In:
- CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Leitura e ortografia**: além dos primeiros passos. São Paulo: Artmed, 2014.
- SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da língua portuguesa**: história, discurso e representações. São Paulo: Contexto, 2009.

GESTÃO DE CENTROS EDUCATIVOS E PROMOÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria del Carmen Gómez Gómez¹⁰⁵

María González Blanco¹⁰⁶

Eixo Temático: 6 Direito Educativo e Direitos Humanos

Resumo

Este capítulo apresenta uma experiência de Aprendizagem-Serviço (ApS) desenvolvida na Faculdade de Formação de Professores de Lugo (Universidade de Santiago de Compostela), no âmbito da disciplina *Organização e Gestão do Centro Escolar* dos cursos de Educação Infantil e de Educação Infantil e Primária. Em colaboração com a Campanha Mundial pela Educação (CME), os estudantes universitários planejaram e implementaram oficinas de Educação para a Cidadania Global e Direito à Educação em centros de Educação Infantil e Primária da cidade de Lugo, integrando de forma explícita os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4: Educação de qualidade. A experiência é analisada sob a perspectiva do Direito Educacional e dos Direitos Humanos, tomando como referência o artigo 27 da Constituição Espanhola, a Lei Orgânica 2/2006 de Educação, modificada pela Lei Orgânica 3/2020 (LOMLOE), e a Agenda 2030. Apresentam-se o contexto, o desenho metodológico, as evidências coletadas e uma discussão sobre as implicações pedagógicas, éticas e jurídicas da incorporação do ApS na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Aprendizagem-Serviço, direito à educação, cidadania global, sustentabilidade, formação inicial de professores, ODS 4.

GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS Y PROMOCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE APS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Abstract ou Resumen

Este capítulo presenta una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) desarrollada en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo (Universidade de Santiago de Compostela) en el marco de la asignatura *Organización y Gestión del Centro Escolar* de los grados en Educación Infantil y en Educación Infantil y Primaria. En colaboración con la Campaña Mundial por la Educación (CME), el alumnado universitario diseñó e implementó talleres de Educación para la Ciudadanía Global y Derecho a la Educación en centros de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Lugo, integrando de forma

¹⁰⁵ Doctora en Pedagogía. Universidad de Santiago de Compostela. Grupo de investigación TeXe Tercera Generación. mariadelcarmen.gomez.gomez@usc.es.

¹⁰⁶ Doctora en Educación. Universidade de Santiago de Compostela. Grupo de investigación TeXe (Terceira Xeración). maria.gonzalez@usc.es

explícita los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4: Educación de calidad. La experiencia se analiza desde la perspectiva del Derecho Educativo y los Derechos Humanos, tomando como referencia el artículo 27 de la Constitución Española, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), y la Agenda 2030. Se presentan el contexto, el diseño metodológico, las evidencias recogidas y una discusión sobre las implicaciones pedagógicas, éticas y jurídicas de incorporar el ApS en la formación inicial docente.

Keywords ou Palabras Clave: Aprendizaje-Servicio, derecho a la educación, ciudadanía global, sostenibilidad, formación inicial del profesorado, ODS 4.

Introdução

O direito à educação constitui um dos pilares básicos do Estado social e democrático de direito. A Constituição Espanhola reconhece, em seu artigo 27, que todas as pessoas têm direito à educação e que o ensino deve orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade, com respeito aos princípios democráticos de convivência e aos direitos e liberdades fundamentais (CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, 1978).

Esse mandato constitucional concretiza-se em um amplo marco normativo, no qual a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, de Educação, modificada pela Lei Orgânica 3/2020, de 29 de dezembro, enfatiza a equidade, a inclusão educacional, a atenção à diversidade e a educação em valores cívicos e éticos como elementos essenciais do sistema educativo (BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, 2006, 2020).

Paralelamente, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) instam a garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, destacando o papel da educação na construção de sociedades mais justas, pacíficas e sustentáveis (NAÇÕES UNIDAS, 2015). A educação é reconhecida como elemento central para o cumprimento dos compromissos internacionais assumidos pelos Estados e para o fortalecimento da cidadania democrática (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ESPORTES, 2024).

Nesse contexto, a universidade — e especialmente as Faculdades de Educação — são chamadas a assumir um papel ativo na formação de docentes capazes de interpretar e concretizar esses marcos jurídicos e políticos em práticas pedagógicas transformadoras. O Aprendizagem-Serviço (ApS) revela-se uma metodologia adequada para articular a formação acadêmica com a responsabilidade social universitária e com a

promoção do direito à educação (SANTOS; LORENZO, 2018; AMIANO; GEZURAGA; ALONSO-SÁEZ, 2024).

O capítulo descreve e analisa uma experiência de ApS voltada à formação inicial de professores, desenvolvida em colaboração com a Campanha Mundial pela Educação (CME), coalizão que defende o cumprimento efetivo do direito a uma educação de qualidade, inclusiva e universal (EDUCO, 2023).

Aprendizagem-Serviço, Direito Educativo e ODS

A educação tem sido reconhecida como um direito humano em diversos instrumentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966). No caso espanhol, o direito à educação adquire especial relevância no artigo 27 da Constituição Espanhola, que define tanto o direito de receber educação quanto a liberdade de ensino, estabelecendo obrigações claras para os poderes públicos (CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, 1978).

O desenvolvimento legislativo posterior — LODE, LOE e LOMLOE — tem configurado um sistema educacional orientado para a equidade, a compensação das desigualdades e a garantia de uma educação de qualidade para todo o alunado (BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, 2006, 2020).

Sob a perspectiva do Direito Educativo, o direito à educação não se limita ao acesso ao sistema escolar, mas implica também a disponibilidade de recursos, a aceitabilidade da proposta educativa (valores, currículo, cultura escolar) e a adaptabilidade à diversidade de contextos e sujeitos. Nesse sentido, a formação inicial docente deve capacitar futuros e futuras professores(as) para compreender a educação como um direito exigível e justiciável, e não como um serviço meramente assistencial.

O Aprendizagem-Serviço é concebido como uma metodologia que integra, em uma única proposta, a aprendizagem acadêmica e a prestação de um serviço real à comunidade, baseada na reciprocidade e na reflexão crítica sobre a experiência (FURCO; ROOT, 2020). Essa abordagem permite que os estudantes desenvolvam competências profissionais, sociais e éticas, ao mesmo tempo em que contribuem para atender às necessidades concretas do seu entorno imediato.

No âmbito universitário, o ApS favorece a conexão entre ensino, pesquisa e extensão social, alinhando-se às missões da universidade contemporânea e à responsabilidade social universitária (SANTOS; LORENZO, 2018). Para a formação

inicial de professores, constitui uma oportunidade privilegiada de vivenciar a escola como um espaço de direitos, convivência democrática e transformação social, indo além da mera aplicação técnica de metodologias didáticas.

Diversos estudos têm destacado o potencial do ApS como ferramenta para incorporar a Agenda 2030 e os ODS na educação superior, orientando os projetos para problemáticas sociais, econômicas e ambientais relacionadas à sustentabilidade (GARCÍA; FERNÁNDEZ, 2019; AMIANO; GEZURAGA; ALONSO-SÁEZ, 2024).

Na Espanha, a Estratégia de Desenvolvimento Sustentável 2030 identifica a educação como vetor-chave para reorientar o modelo de desenvolvimento em direção à justiça social e à sustentabilidade ecológica, convocando todos os níveis educativos, inclusive o universitário, a se envolverem nesse processo (MINISTÉRIO DOS DIREITOS SOCIAIS, 2020).

O ODS 4, em particular, enfatiza a necessidade de garantir uma educação inclusiva e equitativa, além de promover oportunidades de aprendizagem permanentes, incorporando a educação para a cidadania global, os direitos humanos, a igualdade de gênero e a cultura de paz (NAÇÕES UNIDAS, s.f.).

Sob essa perspectiva, o projeto de ApS descrito situa-se na interseção entre o Direito Educativo, a educação para a cidadania global e a sustentabilidade, ao centrar suas ações na difusão e defesa do direito à educação e na reflexão sobre diferentes ODS em contextos escolares.

Desenvolvimento

A experiência foi desenvolvida durante o ano letivo de 2023–2024, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade de Santiago de Compostela (Campus de Lugo), no âmbito da disciplina *Organização e Gestão do Centro Escolar*, ministrada no segundo ano dos cursos de Educação Infantil e do Duplo Grau em Educação Infantil e Primária.

Participaram 46 estudantes universitários (38 mulheres e 8 homens), organizados em dez grupos de trabalho. Cada grupo elaborou e implementou uma oficina em uma ou duas turmas de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental (Primário).

As instituições educacionais participantes foram:

- Escola de Educação Infantil Fingoinº 2;
- CEIP Anexa;
- CEIP Manuel Mallo Mallo;

- CPR San José.

A inclusão de centros públicos e privados conveniados (concertados) possibilitou o trabalho em contextos educativos diversos, tanto em termos de titularidade quanto de tamanho e cultura organizacional.

A experiência foi realizada em colaboração com a Campanha Mundial pela Educação (CME), uma coalizão internacional e nacional composta por organizações como EDUCO, Entreculturas, Ayuda en Acción e Taller de Solidaridad, que promovem o direito a uma educação equitativa, gratuita e de qualidade para todas as pessoas (EDUCO, 2023).

A CME também organiza ações globais de sensibilização, como a Semana de Ação Mundial pela Educação (SAME), que busca visibilizar o papel da cidadania na defesa do direito à educação em escala internacional (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Assim, o projeto inseriu-se em um ecossistema colaborativo entre universidade, escolas e organizações sociais, permitindo ao corpo discente compreender, de forma prática e crítica, como a gestão escolar e o direito à educação podem ser articulados por meio de projetos socialmente comprometidos.

O projeto foi orientado simultaneamente para a aprendizagem dos estudantes universitários e para o serviço prestado à comunidade educativa.

Entre os objetivos pedagógicos, destacaram-se:

- Aplicar os conteúdos da disciplina sobre organização e gestão de centros em situações reais de prática educativa.
- Desenvolver competências de planejamento, coordenação, trabalho em equipe e comunicação.
- Aprofundar o conhecimento sobre o marco normativo do direito à educação e sobre a Agenda 2030.

Em relação ao serviço à comunidade, o projeto buscou:

- Sensibilizar estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sobre o direito à educação e outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como igualdade de gênero, água limpa e saneamento, e consumo responsável.
- Promover uma cultura institucional comprometida com a sustentabilidade, a equidade e os direitos humanos.
- Fortalecer as relações entre universidade, escolas e organizações sociais, fomentando uma rede de aprendizagem mútua.

O projeto foi desenvolvido em cinco fases principais, seguindo uma abordagem participativa e reflexiva, coerente com a metodologia do Aprendizagem-Serviço (FURCO; ROOT, 2020; SANTOS; LORENZO, 2018).

1) Apresentação e sensibilização

Foi realizada uma sessão inicial para apresentar a metodologia do ApS e seu potencial como estratégia pedagógica para promover o direito à educação e a sustentabilidade.

Além disso, representantes da Campanha Mundial pela Educação (CME) ofereceram uma formação sobre a situação global do direito à educação e as campanhas internacionais promovidas pela coalizão.

2) Formação dos grupos e seleção das escolas

Os grupos foram organizados respeitando a estrutura das sessões interativas da disciplina. As escolas foram atribuídas considerando critérios de proximidade, afinidades pessoais e experiências prévias de colaboração institucional.

3) Planejamento e elaboração das oficinas

Cada grupo elaborou um plano de sustentabilidade escolar, incluindo diagnóstico, linhas de melhoria e propostas de ações relacionadas a um ou mais ODS. A partir desse plano, desenharam uma oficina de aproximadamente 50 minutos, integrando:

- Objetivos didáticos e de sensibilização;
- Referência explícita ao ODS 4 e a outro ODS escolhido pelo grupo;
- Atividades participativas, como jogos cooperativos, dinâmicas de reflexão, criação de murais, contação de histórias, entre outras;
- Estratégias de avaliação formativa (perguntas de fechamento, coavaliação oral e coleta de impressões).

O planejamento foi formalizado em um modelo comum, contendo seções de objetivos, competências-chave, conteúdos, metodologia, sequência de atividades, recursos, atenção à diversidade e avaliação.

4) Implementação das oficinas nas escolas

As oficinas foram realizadas entre março e maio de 2024, em coordenação com as equipes diretivas e os professores responsáveis.

Os estudantes universitários assumiram a condução das atividades, sob supervisão da docente responsável pela disciplina em alguns casos.

Paralelamente, cada grupo produziu um pôster informativo sobre o ODS escolhido e o direito à educação, apresentado posteriormente na Faculdade de Formação de Professores, durante uma jornada de intercâmbio de experiências.

Após a implementação, cada grupo elaborou um diário de campo e um relatório reflexivo sobre a experiência. Além disso, foram realizadas entrevistas grupais semiestruturadas na universidade, como objetivo de aprofundar a avaliação das atividades, os aprendizados adquiridos e as dificuldades enfrentadas.

A experiência foi incorporada à avaliação da disciplina como trabalho prático aplicado, valorizando tanto o desenho pedagógico quanto a execução e a reflexão crítica posterior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ESPORTES, 2024).

5) Evidências e resultados da experiência

5.1. Nota metodológica

A coleta de evidências foi realizada por meio de uma metodologia qualitativa, baseada na triangulação de fontes (STAKE, 2010). Foram combinados diários de campo elaborados pelos estudantes universitários, observações diretas nas escolas participantes e entrevistas grupais semiestruturadas realizadas após a implementação das oficinas.

A análise das informações foi conduzida por meio da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2013), seguindo um processo indutivo de categorização e comparação constante.

Identificaram-se padrões comuns em torno de três dimensões principais:

1. a aprendizagem dos estudantes universitários;
2. o impacto nas escolas participantes;
3. a percepção da experiência como prática de cidadania global e de direito educativo.

5.2. Fontes de evidência

As evidências coletadas derivam de três fontes principais:

1. Diários de campo e avaliações escritas dos estudantes universitários

Observou-se um alto grau de envolvimento e responsabilidade diante do desafio de trabalhar com grupos numerosos de crianças. Os estudantes destacaram o valor de atribuir sentido à disciplina, a relacioná-la com uma problemática social concreta e com

o marco jurídico do direito à educação (CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, 1978; BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, 2020). Foram identificadas aprendizagens significativas relacionadas à gestão do tempo, adaptação da linguagem, coordenação interna dos grupos e antecipação de imprevistos.

2. Observações nas instituições educativas

Durante as oficinas, foram documentados elevados níveis de participação dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: formulação de perguntas, expressão de opiniões sobre injustiças educacionais e proposição de ações vinculadas aos ODS, como “cuidar do planeta” ou “ajudar outras crianças a irem à escola”. Os professores valorizaram positivamente a abordagem lúdica e participativa, bem como a conexão das atividades com os planos de convivência e sustentabilidade das escolas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ESPORTES, 2024).

3. Produtos gerados

Foram elaborados pôsteres e murais sobre diferentes ODS e sobre o direito à educação, além de materiais manipulativos e jogos cooperativos criados pelos estudantes universitários.

Também foram formuladas propostas de melhoria para os projetos educativos das escolas, orientadas pelos princípios da sustentabilidade e da cidadania global.

5.3. Resultados

Em termos de resultados, podem-se destacar os seguintes achados:

No âmbito da aprendizagem universitária

- Consolidação de competências profissionais próprias da função docente: planejamento, coordenação, comunicação e avaliação formativa.
- Maior compreensão da educação como direito humano e desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as desigualdades educacionais (FURCO; ROOT, 2020).
- Fortalecimento de atitudes de compromisso social, empatia e sensibilidade diante de problemáticas globais, como a pobreza educacional, a desigualdade de gênero e a infância deslocada.

No âmbito do serviço à comunidade

- Introdução e/ou fortalecimento do tema do direito à educação e dos ODS nas salas de aula das escolas participantes.

- Incorporação dos materiais produzidos em exposições ou espaços permanentes das instituições, prolongando o impacto da experiência para além do momento da oficina.
- Fortalecimento das relações universidade–escola, com demonstração de interesse das instituições em continuar colaborando em edições futuras do projeto.

Conclusão

O projeto permitiu que os estudantes universitários passassem de uma compreensão abstrata do direito à educação — baseada em textos legislativos e na literatura jurídica — para uma compreensão situada e vivencial do que significa garantir esse direito em contextos concretos de sala de aula e de instituição (CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, 1978; BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, 2006, 2020).

A experiência destacou a importância de que a formação inicial de professores inclua a leitura crítica do marco legal como parte integrante da prática profissional, possibilitando ao futuro docente interpretar as normas educativas não apenas como prescrições administrativas, mas como instrumentos de garantia de direitos humanos.

O Aprendizagem-Serviço não se limita a introduzir temas de direitos humanos no currículo universitário, mas coloca os estudantes em uma **posição ativa** para analisar necessidades, desenhar respostas e avaliar o impacto de suas ações (SANTOS; LORENZO, 2018). Esse processo fomenta o pensamento crítico, a reflexão ética e a compreensão da docência como prática de justiça social (AMIANO; GEZURAGA; ALONSO-SÁEZ, 2024).

Além disso, o ApS propicia um espaço de aprendizagem dialógica e interdisciplinar, no qual o conhecimento acadêmico se articula com saberes comunitários, gerando transformações tanto na universidade quanto nas escolas envolvidas.

A Estratégia Espanhola de Desenvolvimento Sustentável 2030 enfatiza o papel das universidades na transformação do modelo educacional rumo à sustentabilidade e à promoção dos direitos humanos (MINISTÉRIO DOS DIREITOS SOCIAIS, 2020).

Experiências como a relatada demonstram que a formação inicial de professores pode concretizar práticas coerentes com os compromissos internacionais assumidos pela Espanha no âmbito da Agenda 2030 (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Dessa forma, o projeto analisado representa um exemplo de institucionalização de valores éticos e cívicos no ensino superior, transformando o discurso sobre sustentabilidade e equidade em ações pedagógicas concretas, com impacto real nas comunidades locais.

Entre as tensões e desafios identificados, destacam-se:

- A carga de trabalho e a necessidade de coordenação entre universidade e escolas, que demandam recursos, tempo e apoio institucional específico.
- A institucionalização do ApS, que requer reconhecimento curricular, apoio das instâncias acadêmicas e articulação interdepartamental.
- A necessidade de aprofundar a avaliação de impacto a médio e longo prazo, tanto no desenvolvimento profissional dos estudantes universitários quanto na cultura organizacional das escolas envolvidas.

Esses aspectos evidenciam que a consolidação do ApS como estratégia estruturante da formação docente depende da integração entre políticas públicas, práticas pedagógicas e compromisso institucional com o direito à educação e à sustentabilidade.

A experiência de Aprendizagem-Serviço (ApS) desenvolvida na Faculdade de Formação de Professores de Lugo demonstraseu potencial para articular a formação docente, o direito à educação e a sustentabilidade.

Em primeiro lugar, a iniciativa permitiu que os estudantes universitários vivenciassem a docência como uma prática de direitos humanos, compreendendo que garantir o direito à educação implica promover a participação, a equidade, a inclusão e uma visão crítica diante das desigualdades.

Em segundo lugar, o projeto favoreceu que as escolas participantes integrassem de forma mais visível os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a cidadania global em suas práticas cotidianas, criando espaços de diálogo, reflexão e ação com o alunado da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Em terceiro lugar, a colaboração com a Campanha Mundial pela Educação (CME) proporcionou uma perspectiva internacional e de incidência política, reforçando a ideia de que a defesa do direito à educação transcende o âmbito escolar, situando-se na agenda global de justiça social.

Como projeções para o futuro, propõe-se:

- Consolidar a experiência como projeto permanente da faculdade e das escolas parceiras, fortalecendo sua dimensão investigativa;

- Aprofundar a análise das percepções dos estudantes e das famílias sobre o direito à educação e os ODS;
- Ampliar a colaboração com redes universitárias de Aprendizagem-Serviço e com outros agentes sociais, de modo que a universidade avance rumo a um modelo de formação docente comprometido com a justiça social e a sustentabilidade.

Referências

- AMIANO, I.; GEZURAGA, M.; ALONSO-SÁEZ, I. *Aprendizaje-Servicio como instrumento para incorporar la Agenda 2030 en las universidades*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, v. 15, n. 43, p. 181–198, 2024.
- BARDIN, L. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, 2013.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Madrid: BOE, n. 106, 2006.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. Madrid: BOE, n. 340, 2020.
- CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado, n. 311, p. 29313–29424, 1978.
- EDUCO. *Campaña Mundial por la Educación*. 2023. Disponible en: <https://www.cme-espana.org>.
- FURCO, A.; ROOT, S. *Research demonstrates the value of service learning*. Phi Delta Kappan, v. 91, n. 5, p. 16–20, 2020.
- GARCÍA, P. P.; FERNÁNDEZ, M. M. *Aprendizaje-Servicio. Extendiendo el Máster en Gestión del Desarrollo Sostenible a la sociedad*. CIVINEDU, p. 87, 2019.
- MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES. *Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030*. Madrid: Gobierno de España, 2020.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES.

La Agenda 2030 y el papel de la educación para alcanzar los ODS. Madrid: Gobierno de España, 2024.

NACIONES UNIDAS. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Nueva York: ONU, 2015.
Disponible en: <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>.

NACIONES UNIDAS. *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad.* s. f.
Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>.

SANTOS, M. A.; LORENZO, M. *Guía para la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la universidad.* Santiago de Compostela: SPIC-USC, 2018.

STAKE, R. E. *Qualitative research: studying how things work.* New York: Guilford Press, 2010.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA COMO REFERENTE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

Marilú Camacho López¹⁰⁷
Andrés Otilio Gómez Téllez¹⁰⁸
Nancy Zárate Castillo¹⁰⁹

Eje Temático 4: Derecho Educativo y prácticas pedagógicas.

Resumen

En la actualidad la práctica pedagógica se asume como un proceso complejo, determinado por factores educativos, políticos, económicos, sociales, culturales, antropológicos y jurídicos, que inciden en la toma de decisiones tanto de las actividades propias del aula, como de la forma de organización escolar y su dinámica institucional. Las políticas nacionales y estatales de inclusión educativa son un reto constante que requiere atención inmediata de las autoridades educativas, pero también de todas y todos los que nos dedicamos a la función docente, además se necesitan marcos jurídicos permanentes, sólidos y efectivos que garanticen el acceso en igualdad de condiciones pero también del seguimiento continuo de quienes presenten condiciones específicas en su desarrollo profesional y que requieran atención oportuna, no se trata sólo de otorgar derechos sino también de posibilitar el derecho a la educación de calidad independientemente de su condición humana. Existen muchos obstáculos para reconocer y garantizar los derechos humanos, pero con una amplia difusión, promoción y respeto a sus regulaciones específicas, es posible garantizar una práctica pedagógica inclusiva que sea garante del derecho a la educación.

Palabras clave: Derecho educativo. Prácticas pedagógicas. Educación inclusiva.

Introducción

La educación formal es y será el principal medio a través del cual se puede acceder a mejores niveles de vida, por lo que las instituciones de los tres niveles de gobierno son corresponsables de los procesos que garanticen el acceso a ella de manera justa y equitativa. En México, las políticas educativas establecidas en las normativas nacionales así lo señalan mediante el modelo educativo denominado “La Nueva Escuela

¹⁰⁷ Doctora en Derechos Humanos. Doctora en Derecho Público. Maestra en Educación Superior. Pedagoga. Docente de la Facultad de Humanidades, Campus VI, Universidad Autónoma de Chiapas. Vicepresidenta de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo. E-mail marilu.camacho@unach.mx

¹⁰⁸ Doctor en Derechos Humanos. Doctor en Derecho Público. Maestro en Pedagogía. Lic. en Pedagogía. Docente de la Facultad de Humanidades, Campus VI, Universidad Autónoma de Chiapas. Presidente de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo. E-mail andres.gomez@unach.mx

¹⁰⁹ Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas. Maestría en Psicopedagogía. Lic. en Psicología. Docente de la Facultad de Medicina Veterinaria, de la Universidad Autónoma de Chiapas. E-mail nancy.zarate@unach.mx

Mexicana (NEM)”, uno de sus propósitos es brindar calidad en la enseñanza, de manera que la educación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes sea integral, es decir que su formación sea holista e interdisciplinaria. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo los siguientes elementos: el aprendizaje de excelencia, inclusiva, pluricultural, colaborativa y equitativa.

Educar de manera integral, es un reto para todas las personas que participamos en el proceso educativo, en virtud de que las condiciones en las que se realiza el trabajo académico es desigual y desproporcional en las distintas zonas y regiones que forman parte de nuestra geografía mexicana y más aún en la geografía chiapaneca. Si bien el estado debe proporcionar educación obligatoria, gratuita e inclusiva, también debe garantizar que ésta sea bajo los criterios de calidad, seguridad y adaptable al contexto de las regiones, debido a que la falta de atención a éstos aspectos complica el poder cumplir totalmente con ese derecho humano tan importante para el desarrollo del ser humano y para su vida futura.

La realidad educativa que se vive en cada región del país, condiciona la educación formal, además de la situación de pobreza, marginación o segregación en la que viven determinados grupos de personas en edad escolar, los coloca en condiciones desiguales, desventajosas y con pocas probabilidades para el acceso a bienes inmateriales como es el conocimiento y aprendizaje intelectual, así como a servicios y/o recursos que otros grupos si pueden acceder. Una persona excluida, limitada en el ejercicio de sus derechos, no puede disfrutar plenamente de todos los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), proclamada en la Asamblea de la ONU en 1948.

Lo opuesto a la exclusión por las desigualdades sociales, es la inclusión. El modelo educativo mexicano, contempla entre sus principios, la educación inclusiva como una manera de disminuir las brechas en educación en todos los niveles: Básica, Media, Superior. Este trabajo, se enfoca en analizar la práctica pedagógica inclusiva como referente del derecho a la educación.

La exclusión educativa en educación superior, es multifactorial, lo que requiere de su atención inmediata tanto del estado como de las instituciones responsables de garantizar el acceso de manera equitativa, oportuna y con perspectiva de derechos humanos.

Desarrollo

La inclusión educativa, es aquella relacionada con el acceso a la educación de todos los ciudadanos de un país. Desde la perspectiva de la educación en derechos humanos esta temática es vigente, en tanto que las políticas de inclusión se expresan frecuentemente en lineamientos normativos como una obligación del estado para garantizar el respeto a un derecho humano fundamental como es: la educación.

Desde la política nacional de la cuarta transformación, que dirigió la administración de gobierno presidencial del Lic. Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), y con la actual encabezada por nuestra Presidenta Dra. Claudia Sheinbaum Pardo (2024-2030), se retoma la idea de atender a los grupos vulnerables para que sean considerados e incluidos en los programas de gobierno, mediante la intervención de las instituciones, en virtud de que han sido grupos marginados, segregados y violentados en sus derechos humanos, por lo que hoy se les toma en cuenta de manera más eficiente y efectiva.

Hoy las y los ciudadanos gozamos de más derechos, los conocemos y los exigimos ante las instancias correspondientes, pues son derechos establecidos en nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en nuestras normativas de carácter estatal, además de que los derechos humanos fueron incorporados al artículo 1º. de nuestra Constitución desde el 10 de junio de 2011, con ello, se pone de manifiesto que cuando las circunstancias o condiciones de determinados individuos o grupos sociales influyen en sus posibilidades para obtener una formación integral y los recursos y conocimientos para desarrollarse plenamente son limitados, deben las instituciones intervenir para proteger los derechos humanos de las personas.

Las instituciones de los tres niveles de gobierno deben hacer un amplio trabajo de difusión, promoción, capacitación y formación en el ámbito de los derechos humanos y en particular en las instituciones educativas, es necesario promover el derecho humano a la educación, porque sin ese derecho es difícil poder hacer valer los demás derechos, debido a la ignorancia y desconocimiento de los derechos y obligaciones se coloca a las personas en situaciones de alta vulnerabilidad, por ello son prioritarios los programas en materia de educación en derechos humanos, por tanto, las prácticas pedagógicas deben enfocarse también en contenidos curriculares que aborden temas transversales basados en los derechos humanos y más aún en el derecho a la educación.

En el nivel de educación superior, se considera que quienes han logrado su incorporación, son privilegiados, ésto debido a que no todos logran tener acceso a los

niveles superiores de educación, muchos son excluidos; ante esta situación, la política educativa nacional actual se enfoca en la aplicación de estrategias de inclusión, como la de “cero rechazo”, que si bien soluciona en parte el problema de la exclusión en el nivel superior, se genera otro que es de espacios para los “nuevos” matriculados, en virtud de la carencia de infraestructura física educativa, es decir, la falta de aulas y por tanto de edificios para brindar atención de calidad a las personas estudiantes que ingresan cada semestre.

Las políticas educativas actuales tanto a nivel nacional como estatal otorgan becas para estudiantes de todos los niveles educativos, entre ellos, el nivel superior, lo que favorece la inclusión, sin embargo, hace falta mayor gestión de las autoridades educativas para que ningún estudiante se quede sin su beca, pero también es importante darle seguimiento a los becarios para que los recursos sean destinados a su educación y no a otras necesidades secundarias. Esta política de otorgar becas a universitarios ha permitido que más estudiantes deseen continuar con sus estudios profesionales, lo que ha aumentado la cantidad de alumnas y alumnos que se debe atender en cada grupo, de 30 educandos que era el promedio por grupo, actualmente son de 40 a 45 estudiantes.

La práctica pedagógica es cada vez más compleja, si bien, el acceso se ha potencializado mediante el otorgamiento de las becas, en el aula, los docentes tienden a modificar sus estrategias pedagógicas para posibilitar el conocimientos a todas las personas estudiantes, además de atender las necesidades individuales en determinados momentos de su formación profesional, ya sea por situaciones específicas en temas de salud, o bien en temas relacionados con el desarrollo de sus investigaciones particulares para lograr la titulación.

“Desde esta perspectiva, los actores del hecho educativo somos seres complejos, con historias de vida distintas, que procedemos de contextos diferentes y esa realidad en la que nos vemos inmersos no puede ser dissociada de la “realidad” de aula. Lo que somos y sentimos influyen de manera directa en todo lo que hacemos; y lo que los otros son y sienten, me influyen de manera directa como sujeto”. (Brenes,2025,p. 423).

En este sentido, es necesario hacer un análisis cultural del derecho a la educación, para identificar los factores endógenos y exógenos que inciden en el acceso, así como las consecuencias que ésto tiene en la práctica pedagógica, dadas las condiciones en las que se realiza el trabajo pedagógico, aunado a ello, el factor laboral que determina la situación de cada docente (principalmente con categoría de asignatura), cuando menos en nivel superior, han aumentado las horas de trabajo frente a grupo, así como el

número de estudiantes a atender, lo que refleja una baja calidad en la enseñanza si consideramos que un sólo docente debe atender hasta 6 grupos en una semana, incluyendo los días sábados en algunos casos, no vamos a omitir que seguramente hay honrosas excepciones, pero sólo son eso, honrosas excepciones que merecen todo nuestro reconocimiento por la práctica pedagógica responsable y comprometida que realizan en beneficio de sus estudiantes.

En algunas regiones del Estado de Chiapas, los usos y costumbres no permiten que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes continúen con sus estudios, ello dificulta su desarrollo profesional, sin embargo, en el nivel superior, cuando menos en el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), particularmente en la Facultad de Humanidades, Campus VI, el 40% de estudiantes son foráneos, es decir, que provienen de diferentes municipios del estado, aunque ésto no significa que se este atendiendo a todos los egresados de niveles inferiores (egresados de preparatoria) debido a que la UNACH cuenta actualmente con más de 30,000 estudiantes y el Campus VI, sólo tiene aproximadamente 2mil estudiantes.

Lo anterior permite analizar que no sólo se trata de hacer una política o aprobar una ley de inclusión, sino también conocer el contexto, las costumbres, las condiciones laborales, y posibilitar mediante esa misma ley que se cubran **TODAS** las necesidades para que la educación sea el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilite que las personas estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y competencias que les permitan entender, interpretar y resolver problemas concretos de la vida pública y privada. Sin duda, ha sido en la educación donde ha descansado gran parte de la esperanza de construir una nación en constante progreso, en constante transformación, para la mejora continua, pero también se requieren de nuevas prácticas pedagógicas, otro tipo de planeación, administración y organización escolar, reconocer y aprovechar los perfiles profesionales y no colocar en espacios claves a personas con perfiles no idóneos para el puesto que desempeñan. Por otro lado, se debe reconocer y establecer en los marcos jurídicos las posibilidades de mayor inclusión educativa debido a que es el principal referente del derecho a la educación, lo que le otorga mayor certeza a los educandos y educadores en sus prácticas pedagógicas.

“Los principales retos para mejorar la educación se centran en la competencia, en el aprendizaje, en los recursos, professorado, plan de estudios y resultados académicos. Los gobierno han destinado poco presupuesto para generar cambios en las áreas citadas, lo que ha ocasionado un deterioro en la educación que impacta en la formación de los estudiantes y en la inserción de estos en un medio laboral”. (Quintero,2012,p.197)

En el desarrollo de la actividad docente existen exigencias de carácter académico y administrativo, por lo que es insoslayable que la visión institucional y directiva contemple éstas situaciones, revalore el trabajo docente, favorezca criterios de inclusión educativa y se plantee el reto de educar con responsabilidad social, en el caso de nuestra Facultad de Humanidades, Campus VI, de la Benemérita Universidad Autónoma de Chiapas, las acciones de inclusión son concretas: incorporación de estudiantes a las diversas carreras que se ofertan y que presentan condiciones como Trastorno del Espectro Autista (TEA), estudiantes con sordera, ceguera, epilépticos, problemas sensoriomotores, así como estudiantes de la comunidad LGBTIQ+. Cabe mencionar, que muchos de ellos ya han egresado y se caracterizaron por ser excelentes estudiantes durante su permanencia en la institución. El reto para el profesorado no ha sido fácil, por lo que la UNACH implementa constantemente cursos y talleres sobre temas de inclusión para comprender mejor las condiciones físicas y emocionales que presentan los estudiantes. El uso de las tecnologías también han servido de apoyo para instrumentar y favorecer el trabajo con ellos, todo esto ha generado una mirada interdisciplinaria, pero también basada en el pensamiento crítico para entender la práctica pedagógica con nuevas aristas que permiten replantear el trabajo áulico.

“La reflexión sobre la práctica ha confirmado ser el camino para la deconstrucción del saber y el quehacer del docente. En consecuencia, a partir de allí, se esperan nuevas elaboraciones epistémicas alrededor de este saber pedagógico, didáctico y disciplinar. Así mismo, se instala como una ruta desde la cual se puede configurar el pensamiento crítico de los docentes, dados los elementos constitutivos derivados de la reflexión y que se asocian a este campo de conocimiento”. (Mina, 2024, p. 1)

La enseñanza no puede estar desconectada de la normatividad, debido a que toda la vida educativa está normada, regulada por mecanismos disciplinarios, administrativos y pedagógicamente estructurada que hacen posible la educación de las distintas generaciones, sin embargo, éstas normatividades se encuentran articuladas con el poder político, mediante estructuras sólidas, de ahí que esta política nacional de inclusión tiene sus bases en los programas nacionales de educación de cada país que lo implementa y lo considera un derecho humano fundamental. “La separación entre la educación y la política, sea por ingenuidad o por astucia, es algo no sólo irreal, sino peligroso, puesto que “pensar en la educación desconectada del poder que la establece... reduce la educación al ámbito de las ideas y de los valores abstractos...” (González, s/a, p. 53) Por ello, es necesario trabajar colaborativamente entre instituciones de los tres niveles de gobierno, como garantía para la aplicación de principios que otorguen el derecho a la

educación de los grupos más vulnerables, pues aunque es el deber de los gobiernos representativos de los estados cumplir a cabalidad con una educación laica, gratuita, inclusiva, equitativa y socialmente responsable, si las instituciones no se involucran, el rezago no disminuirá, de este modo, las maestras y maestros no debemos mantenernos al margen de las políticas institucionales, sino realizar una participación activa que garantice el derecho a la educación de todas y todos los ciudadanos.

La reflexión de la práctica pedagógica y la intervención de los procesos educativos es relevante para proponer ante las instancias correspondientes programas, estrategias y regulaciones adecuadas al contexto actual y del aula, al respecto Jarpa- Azagra (2024) y otros consideran que:

“Un primer aspecto que es necesario revelar es el potencial que tiene la escritura académica para desarrollar y consolidar procesos de reflexión pedagógica en los docentes. Pues no sólo basta con realizar un análisis de las decisiones y las prácticas de aula que estos llevan a cabo, sino que además es necesario estructurar y darle forma al pensamiento, redirigir los cuestionamientos mediante estrategias de retroalimentación específicas y, finalmente, poner por escrito lo que se sabe. Solamente así es posible que el docente tome conciencia de su quehacer y consolide su conocimiento”. (Jarpa-Azagra, et al,2024,p. 676).

La función de las y los docentes es fundamental para identificar las áreas de oportunidad en las que se deben poner atención para regular los procesos educativos con enfoque de derechos humanos y con perspectiva de género, es importante el reconocimiento de la educación en derechos humanos, en tanto que el derecho a la educación se constituye en una norma básica, natural, compleja, fundamental, y comprende a las personas y sus necesidades intrínsecas y extrínsecas, porque basta su condición de ser humano para fundamentar su necesario derecho a la educación tanto de nivel básico, medio y superior.

Conclusión

En México, la educación se encuentra regulada en todos los tipos, niveles y modalidades, actualmente en la educación superior pública, se ha ampliado la cobertura mediante las Universidades Benito Juárez y las Unibersidades Rosario Castellanos, que en Chiapas, ya están operando desde hace varios años y que posibilitan el acceso de estudiantes de bajos recursos económicos, atendiendo con ello, lo establecido en la fracción I, del artículo 9 de la Ley General de Educación que señala:

- I. Establecer políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género, para otorgar becas y demás apoyos económicos que prioricen a los educandos que enfrenten condiciones socioeconómicas que les impidan

ejercer su derecho a la educación. (LGE, 2024, p. 4).

Además se expresa claramente el interés del Estado Mexicano de garantizar una educación incluyente con perspectiva de género, en el acceso al derecho a la educación, lo que da certeza a quienes se encuentran en edad escolar y tienen el deseo de continuar su educación formal, no obstante las dificultades que presentan tanto por su origen étnico, nivel socioeconómico, necesidades especiales, lengua, entre otras condiciones que limitan sus posibilidades de desarrollo, pero que en la normatividad se les da el trato de personas sujetas de derechos con igualdad de oportunidades y con absoluto respeto a su dignidad humana, así se menciona en la fracción III, del artículo 15, Capítulo II, De los fines de la educación, de la Ley General de Educación.

- III. Inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, y promover el conocimiento, respeto, disfrute y ejercicio de todos los derechos, con el mismo trato y oportunidades para las personas. (LGE, 2024,p. 7).

Entre los criterios de la educación, se menciona que se deben implementar políticas públicas orientadas a garantizar la transversalización en los tres órdenes de gobierno, es decir, que las instituciones trabajen de manera colaborativa, para posibilitar entre otros criterios la educación inclusiva, así se establece en la fracción VII del artículo 16 donde se señala:

- VII. Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables. (LGE, 2024, p. 9).

La práctica pedagógica cuenta con un respaldo jurídico bastante sólido para hacer posible el desarrollo educativo de las personas estudiantes desde las políticas inclusivas, se reconoce la importancia del aprendizaje para potenciar las capacidades, habilidades, destrezas, competencias e inclusión de los grupos más vulnerables, por lo tanto, se considera que no es con más reformas jurídico-educativas como se va lograr la educación de calidad, sino con la aplicación de las que ya existen, pero además con el compromiso de las instituciones para gestionar en tiempo y forma los recursos que se requieran para crear escuelas inclusivas, donde la infraestructura no sea un impedimento, ni la falta de programas específicos, donde la participación de la comunidad educativa sea determinante para el logro de las metas, juntos y a tiempo podemos lograr más y mejor los objetivos educacionales.

Uno de los factores que más dañan y afectan el desarrollo de la educación en México, es la pobreza, por eso la implementación del programa de becas para estudiantes universitarios es fundamental para lograr la eficiencia terminal en las universidades, ello garantiza la permanencia de las y los estudiantes, además de que favorece las prácticas inclusivas, sin embargo, no podemos dejar de reconocer que ese factor (pobreza) es el principal obstáculo para la aplicación de los derechos humanos, lo que constituye el principal motivo para la violación a los derechos humanos y en el ámbito educativo también se manifiesta esta incongruencia normativa. Por ello, es insoslayable que se debe investigar tanto en el plano teórico como en el práctico las causas, factores y elementos que afectan la práctica pedagógica universitaria.

No se trata de hacer reformas sólo para actualizar los marcos jurídicos, no es reformar por reformar, en este sentido, Kahn menciona que es necesario hacer investigaciones serias antes de pensar en reformas de manera obsesiva:

“habiendo descrito el objeto de estudio de la investigación cultural... la forma sustantiva de la investigación y su método de acción quiero terminar con algunas observaciones sobre por qué algunos académicos del derecho podrían querer llevar al centro de su investigación lejos de una preocupación obsesiva por la reforma y hacia la más amplia cultura del derecho” (Kahn, 2001, p. 171).

Lo que sucede con los estudios jurídicos en materia educativa es que existen planteamientos de carácter subjetivo que afectan los resultados, por ello es necesario hacer un análisis cultural del derecho y sus implicaciones en materia de derechos humanos. La enseñanza de los derechos humanos en las escuelas, lo serio de los planteamientos educativos en el ámbito de las políticas inclusivas, el análisis del contexto sociohistórico donde se presentan mayormente los casos de personas estudiantes con condiciones distintas a la mayoría en el acceso a la educación, así como la disposición de quienes trabajamos en las instituciones educativas va favorecer el éxito de cualquier programa de educación inclusiva y por tanto de su derecho a la educación en general.

Desde la perspectiva oficial, la educación superior se orienta a desarrollar un conjunto de políticas, instituciones, sujetos, prácticas y criterios de calidad que deben satisfacerse para garantizar la buena presentación del servicio público, más allá de su alcance como servicio público que cumple una función social en relación con la construcción de escenarios culturales; por lo tanto, la universidad además de ser un centro académico en el cual se promueven políticas académicas que exaltan los estándares de calidad de la política oficial, es ante todo, un lugar en el cual se permiten espacios de creación de cultura como parte del sentido de la educación superior en nuestra sociedad. (Pinzón, 2010, p. 66).

No basta con los discursos oficiales que nos muestran los logros alcanzados en sus

administraciones, no se trata de simulaciones que ya nadie las cree, no se trata de estadísticas que no cuadran con la realidad, se debe hacer un diagnóstico claro y real, se debe transparentar la aplicación de los recursos, presentar informes de manera continua, con evidencias contundentes, que no generen dudas, se debe incorporar a todo el profesorado a los programas de inclusión, a los programas de democratización de la enseñanza, donde toda la comunidad universitaria sea partícipe de los logros alcanzados, las prácticas elitistas, segregacionales, separatistas y el desmantelamiento de los grupos sólo traen como consecuencia abandono, aislamiento, baja calidad en los procesos educativos, conflictos al interior de las Instituciones de Educación Superior, por lo tanto su contraparte, la unidad, el acompañamiento, el reconocimiento, los logros alcanzados en conjunto van a dar mejores resultados en la aplicación de políticas inclusivas en el nivel de educación superior.

“La práctica pedagógica considera un conjunto de sujetos tales como estudiantes, docentes y administrativos; así como todo el contexto social que caracteriza dicha práctica en la enseñanza del derecho, en el cual se agencian distintos discursos como parte de la práctica pedagógica. La acción institucional está orientada a posibilitar toda política académica y administrativa tendiente al desarrollo de la actividad docente, investigativa y de extensión; funciones inherentes a la actividad de las instituciones de educación superior del país”. (Pinzón, 2010, p. 82)

Las escuelas no deben temer a la realización de prácticas pedagógicas enfocadas en la enseñanza del derecho, porque son justamente estas prácticas las que favorecen la educación inclusiva, un estudiante que conoce sus derechos y obligaciones tiene mayores posibilidades para buscar los medios necesarios establecidos en la normatividad para participar de manera equitativa en los procesos de ingreso a la universidad.

La práctica pedagógica de los docentes debe considerar la autoevaluación, para que la enseñanza pueda estar en constante cambio, de manera que el profesorado desarrolle la capacidad para reorientar su práctica cuando sea necesario, en la educación inclusiva, éste es un aspecto fundamental para que los estudiantes tengan la certeza de que sus necesidades serán atendidas y potencializadas, esto no significa que se les sobreproteja, sino que como todo estudiante, encuentre en su escuela un espacio de acompañamiento permanente.

El programa de acción tutorial que se realiza en las Instituciones de Educación Superior en México, es un programa que brinda acompañamiento a las personas estudiantes, esto es un punto de partida desde donde el docente- tutor puede intervenir a través de las instancias correspondientes para que el derecho a la educación sea de calidad y se

brinde sin distinción alguna a todos los estudiantes, por ello es insoslayable su presencia en todas las instituciones, favorecen la inclusión y el compromiso que las instituciones deben tener con la sociedad. Estos programas le permiten al docente, contar con información oportuna, por lo que la sistematización de los informes y evidencias del trabajo tutorial pueden servir para diseñar estrategias de inclusión más efectivas con la participación de los propios estudiantes.

Reflexionar sobre nuestra propia práctica, sobre lo que hacemos y expresamos, sobre nuestras actitudes y valores como docentes universitarios refleja la capacidad de adaptación a las nuevas demandas de la educación inclusiva, porque los docentes también debemos prepararnos para esos cambios, al respecto McKernan señala:

“Quizá el rasgo más destacado del profesional sea la capacidad para la autoevaluación y la mejora de sí mismo por medio de la investigación y el estudio riguroso y sistemático de su práctica. La imagen del profesor reflexivo, es una imagen atractiva, en la que los problemas de la práctica están abiertos a la reflexión y la investigación”. (McKernan, ,p. 65).

El Sistema Educativo Mexicano debe preparar al profesorado para desarrollar la capacidad de autoevaluación y reflexión, en la medida que estos criterios se implementen en la vida cotidiana del aula, se podrá identificar oportunamente las debilidades o áreas de oportunidad sobre las cuales se deba trabajar para mejorar la práctica docente y mantener o crear las posibilidades de una educación inclusiva que garantice el derecho a la educación, genere mayor certidumbre a la comunidad educativa, promueva los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana y reconozca a las personas estudiantes como sujetos de derechos.

Referencias

Arias Marin, Alán (2010). Tesis sobre una aproximación multidisciplinar a los derechos humanos.

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhumex/cont/12/art/art3.pdf>

Brenes-Jiménez Carla (2015). “Reflexiones desde mi práctica pedagógica: Espontaneidad versus formalización. En Revista Electrónica Educare. (Educare Electrónica Journal). Vol 19 (1), Enero-Abril. Costa Rica.

Cano, María Alicia. (2018). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. En: Revista Mexicana de Orientación Educativa. Volumen 15, número 35, julio-diciembre 2018.

Carvajal Yesid (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. En Revista Luna Azul. No. 31 Julio-Diciembre.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). ONU. 10 de diciembre de 1948.

Duso, Luci, Villafuerte, A. (2019). Derecho educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado. Editorial ISOLMA. Costa Rica.

Elke Köppen. (2005). La interdisciplinariedad desde la teoría de los sistemas complejos. En Revista Ciencias. Julio- Septiembre.

Francois, Robert. (2003). Vivir y enseñar el derecho en la escuela. Diada Editorial. España.

González Alonso, F. Coord. (2017). El derecho educativo: una aproximación multidimensional. Editorial Cosmorama. Portugal.

González Monteagudo, José. (s/a) La pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico. Centro cultural POVEDA.

Jarpa-Azagra, Marcela. (2024) Consolidar la reflexión pedagógica para mejorar las prácticas de aula desde la escritura profesional docente. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 29, Núm 102. México.

McKernan, J. (2008), El profesor como investigador y profesional. Tercera edición. Morata. Madrid, España.

Mina Urrutia, Maritza Bibiana. (2024). La práctica pedagógica. De la reflexión al pensamiento crítico. En: Revista de investigación y pedagogía Praxis y Saber.

Quintero Crispin, Ana Laura. (2012) Reflexiones sobre la práctica docente en el siglo XXI. Desarrollo Científico. Vol.20. No. 6, Julio 2012.

Pinzón, Alberto. (2010). La educación jurídica como práctica de construcción social: hacia una reflexión pedagógica. En Revista Logos, Ciencia&Tecnología. Vol. 1, Núm. 2, enero-junio. Colombia.

Rivera Pérez R. (2009) Reflexiones sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinaria. México.

ENTRE A RAZÃO E A EXPERIÊNCIA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO SABER MATEMÁTICO

Marisa de Oliveira Bruchez¹¹⁰

Lucí dos Santos Bernardi¹¹¹

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre os fundamentos epistemológicos do saber matemático, a partir da análise de duas correntes filosóficas que discutem sua origem e estrutura, o racionalismo e o empirismo. Busca-se compreender como essas perspectivas influenciam a construção do conhecimento matemático e, conseqüentemente, impactam práticas pedagógicas no ensino dessa disciplina. A investigação pauta-se em pesquisa bibliográfica e análise teórica de autores da filosofia da ciência, da epistemologia e da educação matemática, com o objetivo de evidenciar que o conhecimento matemático não é neutro, mas construído historicamente por sujeitos em contextos sociais específicos. Defende-se que práticas pedagógicas conscientes dos fundamentos epistemológicos da Matemática são essenciais para garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, promovendo ambientes educacionais que valorizem a diversidade de saberes, o pensamento crítico e a participação ativa no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o artigo insere-se no Eixo– Direito Educativo e Práticas Pedagógicas, ao destacar a importância de metodologias fundamentadas que respeitem os processos formativos dos sujeitos e contribuam para uma educação mais justa, inclusiva e emancipada. Conclui-se que considerar os aspectos epistemológicos da Matemática potencializa ao docente a ciência de uma postura distante do conhecimento, em consequência, transformações significativas na sua prática e no modo como os estudantes se relacionam com o saber matemático.

Palavras-chave: Epistemologia; Ensino de Matemática; Prática Pedagógica; Direito Educativo.

BETWEEN REASON AND EXPERIENCE: EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE

Abstract

This article proposes a reflection on the epistemological foundations of mathematical knowledge, based on the analysis of two philosophical schools that discuss its origin and structure: rationalism and empiricism. It seeks to understand how these perspectives influence the construction of mathematical knowledge and, consequently, impact pedagogical practices in the teaching of this discipline. The investigation is grounded in

¹¹⁰ Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), bolsista Capes de Modalidade II. Professora/Supervisora de Ensino da Rede Pública Municipal Chapada - RS. E-mail: a110578@uri.edu.br

¹¹¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com.

bibliographic research and theoretical analysis of authors in the philosophy of science, epistemology, and mathematics education, with the aim of demonstrating that mathematical knowledge is not neutral, but historically constructed by subjects within specific social contexts. It is argued that pedagogical practices that are conscious of the epistemological foundations of Mathematics are essential to ensure every student's right to learning, fostering educational environments that value the diversity of knowledge, critical thinking, and active participation in the process of knowledge construction. In this sense, the article aligns with the theme Educational Rights and Pedagogical Practices, by highlighting the importance of well-founded methodologies that respect individuals' formative processes and contribute to a fairer, more inclusive, and emancipatory education. It concludes that considering the epistemological aspects of Mathematics enables teachers to develop an awareness that distances them from a purely transmissive stance toward knowledge, thereby promoting significant transformations in their practice and in the ways students relate to mathematical understanding.

Keywords: Epistemology; Mathematics Education; Pedagogical Practice; Educational Rights.

Introdução

A Matemática, pilar fundamental do pensamento lógico e científico, desempenha um papel importante na estruturação do conhecimento humano. Para além da capacidade de ordenar, classificar e seriar, ela atua para compreender e dimensionar riscos, modelar e simular processos físicos e fenômenos naturais e sociais, estimar resultados, funções que a torna indispensável para o avanço da ciência e da tecnologia. Seus fundamentos abrangem conceitos e estruturas, ancorados no conhecimento matemático.

Nesse contexto, o ensino da Matemática não pode se afastar da reflexão sobre os direitos educacionais de todos os sujeitos, sendo necessário pensar o conhecimento matemático como uma ferramenta de inclusão e justiça social. Essa premissa é fundamental em uma abordagem crítica da Educação Matemática, que busca levar em conta a diversidade de experiências e contextos dos aprendizes. E, dessa forma, não fazer uso da matemática como objeto de exclusão de pessoas (Skovsmose, 2007).

Nesta senda, uma questão filosófica persiste: como se fundamenta o conhecimento matemático? Seria ele um produto puro da razão, como defendem os racionalistas, ou deriva da experiência sensorial, conforme argumentam os empiristas? Essa tensão entre razão e experiência constitui o cerne do debate epistemológico sobre os alicerces do saber matemático, desafiando-nos a compreender não apenas sua origem, mas também suas implicações para o ensino e a aprendizagem.

Nos últimos anos, a Educação Matemática tem incorporado cada vez mais discussões epistemológicas em resposta às mudanças nos paradigmas educacionais.

Correntes como o construtivismo, o estruturalismo e a epistemologia social têm provocado uma reavaliação do papel do sujeito na construção do conhecimento e da matemática como linguagem cultural e histórica.

Essas discussões apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que garantam o acesso equitativo ao saber matemático, promovendo a aprendizagem significativa como um direito educativo de todos os alunos. Ao considerar a Matemática como uma construção humana e não como um saber neutro e absoluto, abre-se espaço para abordagens de ensino mais reflexivas, contextualizadas e significativas.

Este estudo tem como objetivo analisar os fundamentos epistemológicos que sustentam o saber matemático, explorando as contribuições das perspectivas racionalista e empirista, de forma a compreender como essas correntes explicam a origem do conhecimento matemático, bem como as implicações para o ensino da Matemática.

O tema insere-se explicitamente no eixo temático “Direito Educativo e Práticas Pedagógicas”, ao colocar em debate de que modo as concepções epistemológicas orientam a garantia de direitos educacionais ao promover metodologias que respeitem a diversidade dos educandos e favoreçam a emancipação intelectual.

Nesse sentido, a reflexão epistemológica torna-se também um compromisso ético e político com a efetivação do direito à educação de qualidade para todos ea promoção da equidade, inclusão e respeito às singularidades de cada aluno.

A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, com base em autores da filosofia da ciência, epistemologia e educação matemática. O método envolve a leitura, análise e interpretação de textos acadêmicos e filosóficos, visando uma compreensão aprofundada das bases teóricas que sustentam o conhecimento matemático e suas implicações pedagógicas.

1. Epistemologia e Conhecimento Matemático

O debate sobre os fundamentos do conhecimento matemático atravessa diversas correntes filosóficas, que, ao longo da história, buscaram explicar como esse saber se constitui, se justifica e se aplica. Compreender essas bases é essencial não apenas para a filosofia da ciência, mas também para a prática educativa, uma vez que essas concepções influenciam diretamente o modo como a Matemática é ensinada e aprendida. Neste desenvolvimento, serão abordadas duas das perspectivas que historicamente sustentam o saber matemático: o racionalismo e o empirismo, bem como

suas implicações para o ensino, especialmente no contexto da formação docente e do papel do aluno na construção do conhecimento.

As diferentes posições filosóficas e teorias epistemológicas relacionadas à Matemática, como o logicismo, formalismo, construtivismo, estruturalismo e empirismo, sempre exerceram papel fundamental nas concepções que orientam a educação matemática. Essa influência abrange não apenas o desenvolvimento curricular e metodológico, mas também a formulação teórica e as investigações empíricas sobre como ocorre a aprendizagem matemática (Steiner, 2021).

A esse respeito, o autor argumenta que a escolha de uma epistemologia específica determina não só o conteúdo, mas também o modo como ele é apresentado ao aluno:

A epistemologia da matemática não é neutra: ela modela o currículo, influencia as estratégias pedagógicas e orienta as expectativas sobre o que os alunos devem saber e como devem aprender. Negligenciar essas implicações é comprometer a formação matemática com uma visão empobrecida do conhecimento. (Steiner, 2021, p.3)

Essa declaração reforça o papel ativo da epistemologia no planejamento educacional e mostra que o ensino não pode ser dissociado das bases filosóficas que o sustentam. Por isso, compreender a epistemologia é também compreender os fundamentos do direito à aprendizagem e o dever do educador em tornar esse conhecimento acessível, crítico e significativo.

Conforme observado por Steiner (2021), há uma ligação histórica entre a Filosofia da Matemática e suas práticas educacionais, e esse vínculo se manifesta não apenas nas grandes correntes filosóficas, mas também em concepções epistemológicas de conceitos específicos, como função ou variáveis. O autor aponta que a perspectiva de Seymour Papert, ao comentar a relação entre a teoria de Bourbaki e o aprendizado, ou a abordagem idealista de Platão e Proclo quanto à obra de Euclides, reforçam a ideia de que toda pedagogia matemática carrega, mesmo que implicitamente, uma filosofia subjacente da Matemática.

Corroborando com as diferentes abordagens epistemológicas, ao iniciar o ensino de conceitos matemáticos, o professor organiza sua prática docente com o objetivo de transformar o saber em construção, buscando estratégias que possibilitem à maioria dos alunos compreender e aplicar os conteúdos trabalhados. Essa prática está, frequentemente, vinculada a propostas de ensino específicas, nas quais diferentes abordagens metodológicas adotadas pelos docentes podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem em Matemática. (Rodrigues et al, 2021)

Essa diversidade de abordagens também impõe desafios à formação docente, exigindo que o professor desenvolva um olhar crítico sobre os fundamentos epistemológicos presentes em suas práticas. Bernardi, Grando e Taglieber (2005, p.55) defendem que:

[...] cada vez mais a crítica epistemológica precisa estar incluída na formação docente, quanto mais primitiva a crítica, mais prisioneiro o professor fica das epistemologias do senso comum. A consequência disso é a incapacidade de tomar consciência desse aprisionamento, das amarras do seu fazer e do seu pensar.

Ao reconhecer que diferentes epistemologias promovem diferentes formas de relacionar-se com a Matemática, as escolhas do docente por métodos tecnicistas, como a resolução mecânica de exercícios, ou propostas na perspectiva da investigação matemática e do uso da Matemática para resolver problemas da vida real são decisivas na mobilização (ou não) dos estudantes para uma aprendizagem mais significativa e reflexiva, que valorize o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico.

Então, estamos falando em uma postura epistemológica do professor, diante do conhecimento. No campo de ensino da matemática, o racionalismo e o empirismo representam duas concepções que tiveram forte influência nas ações da educação e na prática educativa dos professores, construindo referências que, de forma consciente ou não, permanecem até a atualidade.

2. O Racionalismo: a matemática como fruto da razão

Em uma perspectiva holista, as teorias matemáticas e físicas são interdependentes, sendo ambas sustentadas por testes empíricos. No entanto, a concepção estruturalista da Matemática rompe com essa dependência, ao considerar que as duas disciplinas são independentes entre si. Mesmo que a Matemática seja amplamente utilizada como ferramenta nas ciências, isso não a torna a linguagem do mundo, tampouco lhe confere autoridade para revelar a realidade objetiva. Da mesma forma, as teorias científicas não têm poder de validar ou invalidar entidades matemáticas. Essa separação entre os domínios fundamenta uma posição conhecida como arrealismo, defendida por autores como Maddy, segundo a qual a Matemática não possui um compromisso ontológico com a realidade, embora seja útil na prática científica. (Steiner, 2021)

Ela não vem para suas investigações com qualquer preconceito a priori contra objetos abstratos ou com quaisquer preconceitos sobre o que o conhecimento

deve ser como que parece descartar o conhecimento de conjuntos. Ela não argumenta que o conhecimento da teoria de conjuntos é problemático ou impossível em princípio; ela simplesmente inspeciona a evidência em suas mãos e conclui que ela não confirma a existência de conjuntos ou a verdade de nossa teoria sobre eles. (Maddy, 2011, p. 97 – 98).

O racionalismo, como corrente filosófica, remonta a pensadores clássicos como Descartes (1996), Leibniz (1980) e Spinoza (2009). Para esses autores, a razão, e não os sentidos, é a principal fonte do conhecimento verdadeiro. Descartes, por exemplo, acreditava que as verdades matemáticas são evidentes por si mesmas, bastando a análise racional para compreendê-las. Essa valorização da dedução lógica e da clareza conceitual teve impacto direto na formalização da Matemática moderna. No contexto das práticas pedagógicas, essa visão racionalista favorece metodologias que priorizam a lógica e a argumentação, importantes para garantir o desenvolvimento do pensamento autônomo — um dos pilares do Direito Educativo. Assim, o racionalismo matemático não se limita a uma metodologia, mas se configura como uma postura ontológica e epistemológica diante do conhecimento.

Apesar dessa posição arrealista nas aplicações, ainda é possível sustentar um realismo nos fundamentos da Matemática. Isso porque o realismo, nesse contexto, refere-se à crença na existência de entidades matemáticas como números, conjuntos e funções, cuja existência é afirmada por teoremas e axiomas. Tal concepção é amplamente aceita na prática matemática. Uma forma particular dessa visão é o realismo fraco, que reconhece a existência de objetos matemáticos sempre que uma teoria contenha proposições verdadeiras sobre eles. Essa vertente mantém os princípios da lógica clássica, como o terceiro excluído, e rejeita compromissos externos como o argumento da indispensabilidade científica ou o platonismo metafísico. A existência ou não desses objetos é justificada a partir dos próprios argumentos internos da teoria. (Steiner, 2021)

Outra ramificação importante no debate racionalista é o formalismo, cuja proposta se aproxima em alguns pontos, mas diverge ao focar não na existência dos objetos matemáticos, mas na consistência das regras simbólicas. Hilbert, um dos principais formalistas, via a Matemática como um jogo de símbolos regido por regras. Embora compartilhe com o racionalismo a ênfase na estrutura lógica, o formalismo abdica da necessidade de atribuir realidade ontológica aos objetos matemáticos. Isso revela a pluralidade de visões internas ao racionalismo, que podem ser tanto realistas quanto não realistas em relação à existência Matemática.

A matemática é, em sua essência, um empreendimento axiomático: começamos com um conjunto de axiomas – afirmações assumidas como verdadeiras – e usamos a lógica dedutiva para derivar teoremas, construindo sistemas rigorosos e coerentes que formam a base de toda a disciplina. (Stillwell, 2020, p. 12)

Compreender esse modelo axiomático permite ao educador construir sequências didáticas que respeitem o direito dos alunos de compreenderem a lógica interna dos conteúdos e não apenas memorizarem procedimentos. Como mencionado por Stillwell (2020), a Matemática pode ser compreendida, em sua base, como um sistema axiomático sendo um conjunto de declarações (axiomas) que são consideradas como verdades básicas, e a partir das quais se podem deduzir outras verdades (teoremas) através de regras lógicas. Isso significa que a Matemática parte de um conjunto de afirmações aceitas como verdadeiras, chamadas axiomas, e a partir delas desenvolve, por meio da lógica, teoremas e estruturas mais complexas. Esse método permite construir sistemas coerentes e rigorosos, que sustentam toda a disciplina Matemática e garantem sua confiabilidade e precisão.

Entretanto, essa abordagem estritamente dedutiva também levanta questionamentos sobre os limites do racionalismo. O surgimento dos paradoxos na teoria dos conjuntos e os resultados da incompletude de Gödel demonstraram que nem todo sistema axiomático consistente é completo. Ou seja, sempre haverá proposições que são verdadeiras, mas que não podem ser provadas dentro do próprio sistema. Isso impõe uma limitação epistemológica ao racionalismo, mostrando que, embora a razão seja poderosa, ela não é absoluta na produção do conhecimento matemático. Essa limitação epistemológica nos alerta para os desafios das práticas educativas que ignoram a complexidade do saber e desconsideram o direito dos alunos à construção progressiva, crítica e reflexiva do conhecimento.

3. O Empirismo: a experiência como base do conhecimento

O conhecimento matemático, sob uma perspectiva empirista, tem origem na experiência sensível e na observação direta do mundo. Tal perspectiva aproxima-se fortemente das abordagens pedagógicas que valorizam o aprender fazendo, respeitando o direito do aluno de aprender a partir de sua experiência concreta. O empirismo defende que todas as ideias e conceitos têm como fonte primária os dados captados pelos sentidos, sendo organizados posteriormente pela mente.

Assim, a Matemática não é inata nem exclusivamente construída internamente, mas emerge de regularidades percebidas no ambiente físico e social. As noções matemáticas, como quantidade, ordem ou forma, seriam abstrações derivadas de experiências repetidas e da comparação entre objetos e eventos concretos. Esse ponto de vista destaca o papel da experiência como base do conhecimento, afirmando que a Matemática reflete, em alguma medida, aspectos do mundo real. Na prática pedagógica, isso significa considerar o contexto sociocultural dos estudantes como ponto de partida para garantir o direito ao aprendizado significativo.

Essa visão está intimamente relacionada ao empirismo clássico, representado por pensadores como John Locke, George Berkeley e David Hume. Para Locke (1991), a mente humana é uma "tábula rasa" ao nascer, sendo preenchida pela experiência sensível. Hume (2003), por sua vez, radicaliza essa perspectiva ao afirmar que todas as ideias complexas derivam de impressões sensoriais. Esses autores estabeleceram as bases para uma compreensão da Matemática como produto da experiência empírica e da associação de percepções. Esse legado filosófico permanece vivo nas abordagens pedagógicas que enfatizam a aprendizagem ativa e contextualizada.

A maior parte das manifestações dos docentes vai na direção contrária à da busca da fundamentação epistemológica; está quase inexistente. Ela vai na direção da aplicabilidade do conhecimento matemático; inclusive entre pesquisadores de Matemática pura. Há quase geral ausência de preocupação com a fundamentação do conhecimento matemático — sua natureza, sua identidade, sua gênese — mas, uma intensa preocupação com sua aplicação — o que é importante, mas não suficiente. Simplificando a fala de uma professora universitária: “A matemática está na mente, mas as pessoas estão na vida real”. Por isso, as respostas dão a entender que é importante que se diga e se mostre para que serve a Matemática. De acordo com a prática desses docentes, o ensino não deve se preocupar com questões epistemológicas ou filosóficas, mas com a utilidade da Matemática na vida cotidiana (Becker, 2019)

Essa visão tecnicista pode comprometer o Direito Educativo ao reduzir a Matemática a um conjunto de habilidades operacionais, negligenciando sua dimensão formativa, crítica e emancipadora. Esse apelo à utilidade reflete uma concepção tecnicista do ensino, na qual o saber matemático é reduzido a uma ferramenta instrumental. Embora essa abordagem seja funcional em muitos contextos, ela corre o risco de esvaziar o caráter reflexivo e crítico da Matemática, negligenciando sua dimensão formativa. Um ensino pautado apenas pela aplicação imediata pode enfraquecer a capacidade dos alunos de compreenderem o “porquê” das ideias matemáticas, o que compromete sua autonomia intelectual. Portanto, integrar a

experiência empírica à reflexão epistemológica é essencial para formar sujeitos capazes de usar a Matemática de forma consciente e crítica.

Embora muitos professores reconheçam a importância da ação do aluno no processo de aprendizagem, muitos ainda carecem de uma fundamentação teórica que atribua valor científico a essa compreensão. Como resultado, continuam centrando suas práticas na mera transmissão de informações e na exigência de repetições, sem conseguir organizar a atividade pedagógica de forma a valorizar a ação, a reflexão, a experiência lógico-matemática e as coordenações cognitivas necessárias para a formação de conceitos. No entanto, os conceitos matemáticos não podem ser simplesmente transmitidos: eles precisam ser experienciados, observados e repetidamente aplicados em situações concretas. Essa prática constante permite que o sujeito perceba regularidades, estabeleça comparações e desenvolva abstrações a partir da experiência sensível. A partir disso, emergem estruturas mentais que possibilitam o raciocínio matemático.

Nesse sentido, abordagens didáticas inspiradas no empirismo, como a resolução de problemas, a experimentação e o uso de materiais concretos, revelam-se particularmente eficazes. Porém, para que tais estratégias possibilitem que o aluno se engaje ativamente com os conteúdos, desenvolvendo intuições e compreensões próprias antes de formalizar conceitos, é necessário que o processo seja conduzido com essa intencionalidade, o que nem sempre acontece no cotidiano escolar.

Autores como Locke (1991) e Hume (2003) sustentam que a mente humana só pode operar a partir da matéria-prima fornecida pelos sentidos. Assim, qualquer conceito matemático complexo (como número, área ou probabilidade) é, em última instância, redutível a percepções simples — como contagens, medições ou observações recorrentes — que se acumulam na experiência concreta do sujeito.

Segundo Bernardi (2000), uma questão fundamental do empirismo é que o conhecimento é reduzido a uma aquisição exógena, a partir de experiências, verbalização ou recursos e materiais audiovisuais, concebido como algo pronto e acabado, uma verdade “escondida” em um objeto e, portanto, confundido com conteúdo, com substância e desprovido de qualquer conotação histórica. Logo, o empirismo se opõe ao racionalismo, que dá ênfase à razão, ao pensamento e à subjetividade, e considera o conhecimento uma elaboração estritamente mental, podendo ser produzido independente da realidade. A autora destaca ainda que, se essas

duas concepções são opostas em relação à origem do conhecimento, elas convergem na defesa da neutralidade da ciência e na busca da verdade.

A superação da dicotomia entre racionalismo e empirismo tem âncora no criticismo kantiano, caracterizando-se como espécie de terceira via que, ao mesmo tempo em que os refuta, também os resgata para compreender a razão humana. O idealismo transcendental de Kant sustenta que o conhecimento é fruto tanto da razão quanto da experiência.

4. Implicações para o Ensino da Matemática

A educação matemática tem passado por transformações significativas, impulsionadas por novas correntes filosóficas e epistemológicas que buscam compreender de forma mais ampla o processo de aprendizagem. Essas transformações dialogam com o princípio de que todo sujeito tem direito a uma educação matemática que respeite suas necessidades cognitivas, sociais e culturais, que superem as perspectivas racionalistas e empiristas frente ao conhecimento.

Dentro desse cenário, a epistemologia construtivista ganha destaque ao colocar o sujeito como agente ativo da aprendizagem. Tal visão se distancia das abordagens tradicionais, que viam o conhecimento como algo a ser transmitido de forma unidirecional. Segundo essa perspectiva, o saber matemático emerge da interação entre o sujeito e o meio, sendo construído progressivamente por meio da resolução de problemas e da reflexão sobre as próprias ações. Essa concepção está diretamente relacionada às práticas de ensino que valorizam a investigação, a autonomia e a contextualização dos conteúdos matemáticos. Esse protagonismo do aluno está diretamente relacionado às práticas pedagógicas que respeitam o direito de cada educando de aprender a partir de suas vivências, contextos e ritmos próprios.

Entre essas propostas, destacam-se aquelas que enfatizam os obstáculos cognitivos enfrentados pelos alunos, a articulação entre o desenvolvimento do conhecimento e os contextos históricos e sociais, bem como visões que valorizam a interação entre o sujeito e os ambientes de aprendizagem mediados por tecnologias. (Steiner, 2021)

Ainda, a perspectiva crítica para a Educação Matemática, discutindo a função social e política dela na vida de nossos alunos, as possibilidades, bem como as impossibilidades que o sistema educacional pode fornecer para práticas educacionais alternativas. (Skovsmose, 2007)

Estas abordagens defendem uma compreensão mais realista e contextualizada do comportamento dos estudantes, tanto sob o ponto de vista cognitivo quanto social, e propõem bases mais adequadas para práticas de ensino que dialoguem com essas dimensões. Em contraste, surgem críticas às concepções mais tradicionais, que adotam uma visão excessivamente abstrata e estática da Matemática, muitas vezes desconsiderando suas aplicações práticas e sua dimensão representacional e social no processo educativo. (Steiner, 2021)

Outro elemento que precisa ser considerado é o uso das tecnologias digitais como recurso didático e cognitivo. Softwares de geometria dinâmica, aplicativos de resolução de equações, plataformas adaptativas e ambientes de simulação têm potencial para criar experiências de aprendizagem mais ricas, exploratórias e interativas. No âmbito do Direito Educativo, o uso de tecnologias deve estar vinculado ao compromisso com a equidade no acesso ao conhecimento, evitando o aprofundamento das desigualdades educacionais. No entanto, seu uso não deve ser apenas instrumental. É fundamental que os professores compreendam os fundamentos epistemológicos por trás dessas ferramentas e saibam integrá-las de forma crítica e reflexiva em suas práticas pedagógicas.

A origem do conhecimento matemático está relacionada ao desenvolvimento de toda capacidade cognitiva, envolvendo a diferenciação entre aspectos qualitativos e quantitativos do saber. Quando esse processo é reconhecido, a aprendizagem adquire um novo significado. No entanto, muitos docentes ainda o percebem apenas como uma lógica pronta a ser aplicada, sem compreendê-lo como processo formador. Para eles, o conhecimento nasce do ensino e da repetição, o que revela um vazio epistemológico na compreensão da construção real do saber matemático. (Ribeiro, 2014)

Estudos sobre o desenvolvimento do pensamento matemático mostram que, apesar de sua aparente simplicidade, certas operações aritméticas só são plenamente compreendidas por volta dos 12 ou 13 anos. Isso ocorre porque a construção desse tipo de raciocínio exige a superação de obstáculos cognitivos significativos, sendo resultado de um processo de diferenciação quantitativa a partir de estruturas lógicas qualitativas previamente construídas pela criança. Dessa forma, o pensamento matemático não nasce isoladamente, mas se apoia em capacidades já formadas, tanto em sua origem quanto ao longo do seu desenvolvimento. Ressalta-se que essa habilidade não se resume à memorização da sequência dos números, comum em crianças pequenas, mas envolve

uma compreensão mais profunda e estruturada (Piaget; Szeminska apud Ribeiro; Machado, 2014).

É igualmente necessário considerar a relação entre o conhecimento matemático escolar e o cotidiano dos alunos. Muitas vezes, a Matemática ensinada nas escolas se distancia da realidade concreta vivida pelos estudantes, tornando-se uma linguagem abstrata e descontextualizada. Trabalhar com problemas reais, projetos interdisciplinares e situações vivenciais pode tornar o ensino mais significativo, ajudando os alunos a perceberem a relevância e aplicabilidade dos conceitos matemáticos no mundo ao seu redor. Essas estratégias materializam o direito à aprendizagem contextualizada, promovendo a integração entre o conhecimento escolar e a vida dos estudantes.

Além de compreender a natureza do conhecimento matemático, é fundamental que a formação docente promova reflexões sobre as práticas pedagógicas que favoreçam a construção ativa do saber pelos alunos. Esse favorecimento é uma exigência ética e política do Direito Educativo, que reconhece o aluno como sujeito de direitos e protagonista da aprendizagem. Isso implica reconhecer que o ensino de Matemática deve ir além da mera reprodução de procedimentos e fórmulas, estimulando a investigação, a argumentação e o pensamento crítico. Para isso, é necessário considerar os aspectos epistemológicos como parte integrante da formação inicial e continuada dos professores, pois são esses fundamentos que orientam as decisões metodológicas e as formas de mediação da aprendizagem (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2020).

Por fim, destaca-se o papel da avaliação como componente essencial no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Em vez de se restringir à verificação de respostas certas ou erradas, a avaliação deve ser formativa, contínua e orientadora. Assim, a avaliação torna-se parte de uma prática pedagógica comprometida com a justiça educacional, respeitando os tempos, processos e singularidades de cada estudante. Ela precisa considerar os processos mentais do aluno, suas estratégias de resolução, seus erros construtivos e seu progresso ao longo do tempo. Avaliações bem planejadas podem não apenas mensurar, mas também promover o desenvolvimento do pensamento matemático.

Considerações Finais

Este estudo tem como objetivo analisar os fundamentos epistemológicos que sustentam o saber matemático, explorando as contribuições das perspectivas racionalista

e empirista, de forma a compreender como essas correntes explicam a origem do conhecimento matemático, bem como as implicações para o ensino da Matemática.

Foi possível compreender que o racionalismo e o empirismo trazem implicações pedagógicas determinantes na formação do aluno. As duas abordagens olham para a matemática de forma hermética, voltada para o rigor da hierarquia, da regularidade, da a-historicidade, focadas em modelos. Ao trabalhar em um sistema fechado, estável, sem perturbações, desafios e reflexões críticas, não promovem uma ação transformadora, pois afasta-se da construção de um conhecimento por meio da interação ativa do sujeito com o mundo, envolvendo abstração, linguagem simbólica, ação e reflexão.

Assim, defendemos a necessidade de o professor ter uma compreensão epistemológica mais profunda sobre a origem e estrutura desse saber, o que vai impactar diretamente suas práticas de ensino, para definir sua postura diante do conhecimento. Reconhecer a gênese do conhecimento matemático como parte de um processo formativo e não apenas como um conteúdo a ser transmitido, é essencial para promover aprendizagens significativas.

Essa concepção abre espaço para práticas pedagógicas que incentivam a experimentação, o erro construtivo, a argumentação e a reflexão crítica, transformando a sala de aula em um ambiente mais inclusivo e intelectualmente estimulante. Essas práticas garantem um ambiente de aprendizagem seguro, no qual o direito de errar e aprender com os erros é respeitado — condição fundamental para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Refletir sobre os fundamentos da Matemática permite não apenas melhorar a formação docente, mas também abrir caminhos para práticas mais conscientes e alinhadas com a construção ativa do conhecimento. Por isso, é fundamental que professores e pesquisadores da área da Educação Matemática considerem os aspectos epistemológicos como base para o desenvolvimento de metodologias mais eficazes e humanizadas. Essa consciência docente deve estar ancorada em princípios pedagógicos que reconheçam o direito de todos à compreensão profunda e crítica da Matemática, e não apenas à sua aplicação mecânica.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de integrar os fundamentos epistemológicos ao uso de tecnologias digitais no ensino. A utilização crítica da tecnologia deve considerar sua capacidade de promover ou limitar o acesso ao conhecimento, sendo, portanto, uma escolha pedagógica com implicações éticas dentro do Direito Educativo. Softwares de visualização, plataformas interativas e ambientes

virtuais podem potencializar a aprendizagem matemática, desde que usados com intencionalidade pedagógica e fundamentação teórica. A tecnologia, nesse sentido, deve ser vista como um meio de mediação do conhecimento, e não como um fim em si mesma.

A análise epistemológica também contribui para repensar a avaliação em Matemática, desafiando visões reducionistas e promovendo formas de acompanhamento que valorizem os processos cognitivos dos estudantes. Ao fazer isso, contribui-se para práticas avaliativas mais democráticas e respeitosas, que promovam o desenvolvimento integral do aluno e reconheçam seu direito de aprender com dignidade. Avaliar não deve significar apenas mensurar resultados, mas compreender percursos, dificuldades e avanços, contribuindo para o desenvolvimento integral do pensamento matemático.

Sob a ótica do Direito Educativo, compreender os fundamentos epistemológicos da Matemática torna-se uma estratégia pedagógica para garantir o direito de aprender de todos os estudantes, respeitando suas trajetórias, experiências e modos de pensar, permitindo que o ensino deixe de ser privilégio de poucos e se torne um bem comum, acessível a todos, em um ambiente de respeito, equidade e valorização das diferenças. Ao reconhecer o conhecimento matemático como construção social, histórica e cultural, amplia-se a possibilidade de práticas pedagógicas mais democráticas, comprometidas com a justiça cognitiva e a emancipação dos sujeitos.

Por fim, espera-se que este trabalho possa instigar novos estudos que articulem teoria epistemológica e prática educacional, que aprofundem o diálogo entre epistemologia e práticas pedagógicas, fortalecendo o compromisso social da escola com a equidade e a transformação educativa e que contribuam para a formação de educadores mais conscientes do papel transformador do ensino de Matemática. Reconhecer a complexidade do saber matemático é também reconhecer a potência da educação como espaço de construção crítica e emancipadora do conhecimento.

Referências

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 16 ed., Petrópolis: Vozes, 2018.

BERNARDI, L. S. Formação docente no curso de licenciatura em matemática na Unoesc: a relação da teoria e prática. 2000. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BERNARDI, L. S.; GRANDO, C. TAGLIEBER, E. A relação teoria e prática na formação do educador. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 49-63, 2005.

- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- HUME, D. **Investigação sobre o entendimento humano**. Trad. José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Novos ensaios sobre o entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. João Ferreira da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- MADDY, P. **Defending the axioms: on the philosophical foundations of set theory**. Oxford University Press: Oxford, 2011.
- PIAJET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigar para ensinar matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- RIBEIRO, A. C.; MACHADO, R. B. Epistemologia genética e conhecimento matemático: contribuições de Piaget e Szeminska para a Educação Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 28, n. 48, p. 971–988, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/bDwTTSw6KjFrrHgWMpnjhQv/?format=pdf>. Acesso em: 1 mai. 2025.
- RIBEIRO, J. C. **Matemática: construção humana e linguagem universal**. São Paulo: Cortez, 2014.
- RODRIGUES, R. F., LUCAS, C. O., CASTRO, S. L., MENEZES, M. B.; CÂMARA, M. Elaboração, análise e aplicação de um modelo epistemológico de referência para o ensino do conceito de função na licenciatura em matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 35, n.70, p. 614–636, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n70a04>
- SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SPINOZA, Baruch de. **Ética demonstrada segundo a ordem geométrica**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- STEINER, H. Aspectos filosóficos e epistemológicos da matemática e sua interação com a teoria e prática em educação matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT**, Florianópolis, v. 16, p. 01-16, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2021.e78859>.
- STILLWELL, J. **Mathematics and Its History**. 3rd ed., Springer, 2020.

INTERDISCIPLINARIDADE E DIREITO EDUCATIVO: UM CAMINHO PARA A INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neide Figueiredo de Souza¹¹²
Ludmilla Paniago Nogueira¹¹³
Jordana Wruck Timm¹¹⁴

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

Discute-se a interdisciplinaridade como forma de modernizar a educação, mostrando como ela pode contribuir na criação de um ensino mais completo, questionador e voltado à realidade do aluno. O objetivo principal é entender como a interdisciplinaridade pode mudar o currículo e as práticas de ensino, incentivando aprendizados que realmente importam. Busca-se entender as dificuldades e as oportunidades de colocá-la em prática e fazendo com que os professores trabalhem juntos. Revisou-se artigos e analisou-se documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Os resultados mostram que trabalhar o ensino e a aprendizagem de forma articulada e interdisciplinar, como uma inovação na prática pedagógica que engloba diferentes áreas do conhecimento, aumenta o interesse dos alunos, estimula o pensamento crítico e a imaginação, e conecta a teoria com a prática. Concluiu-se que, à luz do Direito Educativo, a interdisciplinaridade é uma forma interessante de transformar a educação, tornando o currículo um instrumento dinâmico e flexível, de colaboração e relevante, que contribui para preparar os alunos de forma integral, para serem cidadãos e atender às necessidades da educação da contemporaneidade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Inovação pedagógica. Políticas públicas. Direito Educativo. Práticas educativas.

INTERDISCIPLINARITY AND EDUCATIONAL LAW: A PATH TO INNOVATION IN TEACHING PRACTICES

Abstract

The study discusses interdisciplinarity as a way to modernize education, showing how it contributes to the creation of a more comprehensive, questioning and student-centered approach to teaching. The main objective is to understand how interdisciplinarity changes the curriculum and teaching practices, encouraging learning that really matters.

¹¹² Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Docente da Educação Infantil na Rede Municipal de Rondonópolis e Docente dos Anos Iniciais na Rede Estadual de Mato Grosso. E-mail: neidefigueiredo55@hotmail.com

¹¹³ Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Docente da Educação Infantil na Rede Municipal de Rondonópolis e Docente dos Anos Iniciais na Rede Estadual de Mato Grosso. E-mail: ludmillapn@hotmail.com

¹¹⁴ Orientadora. Doutorado em Educação (PUCRS). Professora/Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU/URI). E-mail: jordana@uri.edu.br

It seeks to understand the difficulties and opportunities of putting it into practice and getting teachers to work together. Articles were reviewed and documents such as the National Common Core Curriculum (BNCC) and the Law of Guidelines and Bases for National Education (LDB No. 9,394/1996) were analysed. The results show that working on teaching and learning in an articulated and interdisciplinary way, as an innovation in pedagogical practice that encompasses different areas of knowledge, increases students' interest, stimulates critical thinking and imagination, and connects theory with practice. It was concluded that interdisciplinarity is an interesting way to transform education, making the curriculum a dynamic and flexible tool for collaboration and relevance, which comprehensively prepares students to be citizens and meet the needs of contemporary education.

Keywords: Interdisciplinarity. Pedagogical innovation. Curriculum. Educational practice. Teacher training.

Introdução

O presente estudo discute a interdisciplinaridade como um caminho para inovar a prática educativa. Hoje, o conhecimento desmembrado em disciplinas pode abrir lacunas no processo educativo, dificultando a forma de como os estudantes lidam com os desafios do século XXI. Mesmo com as orientações curriculares defendendo a interdisciplinaridade, o ensino ainda é muito focado em disciplinas separadas, o que dificulta a inovação pedagógica no ensino e a integração entre os conhecimentos.

Como expõem Pinto, Rocha e Gonçalves (2024), a inovação pedagógica é entendida, como uma transformação definida, planejada e duradoura nas práticas de ensino, que muda a forma como se ensina e aprende, colocar algo novo para melhorar a qualidade da educação, seguindo princípios, valores e objetivos claros. Envolve renovar o conhecimento e as práticas dos professores, com planejamento, acompanhamento e análise para ter bons resultados, incluindo nesse processo currículo, métodos de ensino, gestão e trabalho em equipe na escola.

Inovar é, então, segundo Pinto, Rocha e Gonçalves (2024), reformular o currículo como algo vivo e participativo, que respeita os interesses e vivências de todos; é valorizar métodos ativos e de colaboração, que ajudam no aprendizado; e é buscar sempre melhorar a escola como um lugar de criação, reflexão e transformação. Assim, a inovação pedagógica traz uma mudança grande na forma de pensar e agir na educação, criando novas maneiras de ensinar, aprender e trocar experiências.

A interdisciplinaridade no currículo escolar emerge como uma resposta necessária às complexidades do mundo contemporâneo, em que a interconexão entre diferentes campos do conhecimento se torna cada vez mais evidente. Esse contexto exige que a educação reflita sobre suas práticas pedagógicas, especialmente à medida que questões sociais, tecnológicas e

ambientais se entrelaçam, demandando uma abordagem que vá além das tradições de ensino fragmentadas. (Lameira et al., 2025, p. 2863).

Em termos gerais, esta pesquisa busca entender como a interdisciplinaridade pode ser integrada de forma inovadora na educação. Especificamente, pretende-se: estudar as leis e currículos brasileiros que tratam da interdisciplinaridade, observando o que é exigido e onde há conflitos; analisar exemplos de práticas pedagógicas inovadoras que surgiram da interdisciplinaridade, identificando o que favorece e quais são os desafios para colocá-las na prática.

O tema apresenta relevância social porque pode contribuir no debate sobre a necessidade de formar cidadãos que pensam criticamente, que sejam criativos e capazes de resolver problemas complexos, inseridos num processo de ensino interdisciplinar que promove a igualdade no aprendizado. Cientificamente, a pesquisa contribui no debate sobre inovação pedagógica, interdisciplinaridade e currículo, ao organizar informações teóricas e práticas recentes. Conforme destacam Pinto, Rocha e Gonçalves (2024, p. 45), “A inovação pedagógica pode ser equacionada a partir de múltiplos olhares, em particular, por aqueles que podem assumir-se como agentes de mudança, agindo estrategicamente para inovar as suas práticas educativas”.

A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica e de documentos, com análise de leis, diretrizes nacionais e pesquisas acadêmicas publicadas entre 2018 e 2025, para compreender os conceitos, práticas e desafios da interdisciplinaridade na escola.

Desenvolvimento

Após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e sua versão final em 2018, a interdisciplinaridade se tornou algo importante para desenvolver capacidades e habilidades no Ensino Fundamental e Médio.

O conceito de interdisciplinaridade nasceu nos Estados Unidos, a partir de um debate sobre a importância de fomentar o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento; constata-se que apesar de ser um conceito do século passado, há muito que se fazer para que de fato seja efetivada na prática de ensino das instituições brasileiras, porque a realidade de muitas escolas ainda apresenta diversos obstáculos ao aprendizado do aluno, como a falta de recursos e materiais diversos, que podem ser desde itens de limpeza até ferramentas de ensino essenciais, como computadores funcionais e com acesso à internet. (Oliveira; Souza; Paixão, 2021, p. 4).

A interdisciplinaridade reúne diferentes áreas do saber e incentiva a resolver problemas do mundo real dos alunos, pois, ao invés de trabalhar o conhecimento de forma fragmentada, como comumente se faz com metodologias tradicionais, ela

constrói ideias da Matemática, Ciências, História, Geografia, Línguas, Artes e outras áreas, de forma mais contextualizada.

O professor toma a interdisciplinaridade como forma de ensino para abordar um tema, inter-relacionando-o com conteúdos de diferentes disciplinas. A intenção é propiciar a aprendizagem significativa dos alunos, bem como a aplicação dos conhecimentos específicos de cada área para a investigação e análise desse tema. (...) a interdisciplinaridade integra-se às diferentes áreas de saber com o propósito de promover influência mútua entre os conhecimentos escolares e do cotidiano e dos professores com os alunos. (Mattos; Oliveira, 2021, p. 4).

Essa forma de ensinar une a teoria e a prática, fazendo com que o estudante use o que aprende na escola para entender e ajudar a resolver problemas do mundo, especialmente em suas experiências cotidianas, seja no ensino fundamental ou médio. Por hipótese, planejar e fazer um projeto sobre alimentação saudável - nesse caso, os alunos podem estudar seus hábitos alimentares e os da escola, ligando o tema a várias matérias. Em Ciências, aprendem como o corpo humano funciona e quais nutrientes têm nos alimentos; em Matemática, fazem cálculos de proporções, médias e criam gráficos com dados coletados em pesquisas; em Português, escrevem textos informativos, entrevistas e fazem campanhas de conscientização. Em História e Geografia, veem de onde vêm os alimentos, como são produzidos e como a cultura influencia a alimentação local; em Artes, criam cartazes, vídeos e apresentações para conscientizar a escola. O projeto termina com uma feira interdisciplinar ou uma campanha de conscientização, onde os alunos mostram o que descobriram e propõem ideias para melhorar a alimentação da comunidade.

Essa atividade deixa claro como a interdisciplinaridade incentiva os alunos a serem mais ativos, a cooperarem e a pensarem de forma crítica, fazendo com que o aprendizado tenha um sentido social e prático. Também aproxima o que aprendem na escola do dia a dia, tornando o conhecimento útil, aplicável e capaz de mudar a realidade, que é o que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) quer ao valorizar o aprendizado baseado em competências e na solução de problemas reais. Compreender melhor a realidade é o que se busca pela interdisciplinaridade, para tanto, Oliveira, Souza e Paixão (2021, p. 5) asseveram que “é necessário haver uma interação entre duas ou mais disciplinas, para que se possa superar a fragmentação dos conhecimentos e, para que isso ocorra, é preciso uma cumplicidade entre especialistas de áreas distintas”.

No capítulo “Currículos: BNCC e itinerários”, referente ao ensino médio, a

BNCC (Brasil, 2017) orienta que as escolas tenham várias opções de aprendizado, pensando em contextos como: a situação da região - o que acontece na sociedade, na economia e na cultura local; o que a comunidade escolar quer - o que os alunos e suas famílias desejam; o que a escola tem disponível - professores, espaço físico e materiais. Essas opções de aprendizado ajudariam os alunos a planejar seu futuro, a agir como cidadãos responsáveis e autônomos, a se prepararem para o mercado de trabalho.

Para que essas opções se tornem concretas, a BNCC (Brasil, 2017) sugere quatro estratégias: investigação científica - incentiva a pensar e resolver problemas reais; processos criativos - estimula a criar coisas novas e usar o que aprende na prática; mediação e intervenção sociocultural - incentiva a dialogar e resolver problemas sociais; empreendedorismo - estimula a pensar em soluções e projetos que ajudem a sociedade e a economia. Esse texto do citado documento afirma sobre a necessidade de mudar a forma como as matérias são ensinadas, tornando o ensino mais flexível, integrado com a vida real e que mostre como tudo está ligado.

Para tanto, é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes, como também que: evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º). (Brasil, 2018, p. 479).

E qual a relação com a interdisciplinaridade? A união de diferentes matérias é muito importante aqui, esurge de duas formas, direta e indireta, porque os caminhos de aprendizado: juntam diferentes áreas do conhecimento (ciências, línguas, matemática, história, etc.) para entender e resolver problemas complexos; dão mais autonomia ao aluno, que participa mais e aprende com coisas que acontecem em sua realidade; diminuem o ensino fragmentado, interligando o que se aprende na escola com a vida prática e os problemas da sociedade. Nesse sentido, a BNCC pretende uma educação integral, onde os alunos usam o que sabem para investigar, criar, participar e desenvolver projetos, sempre unindo o aprendizado com a vida real e os desafios cotidianos.

As leis brasileiras, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Constituição de 1988, apoiam essa mudança curricular e a gestão democrática nas escolas, criando lugares onde diferentes conhecimentos

dialogam. O Artigo 206 da Constituição de 1988, dentre outros princípios, rege que o ensino deve ser ministrado com: “I – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (...) III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;”. A LDB nº 9.394/1996 reforça essa perspectiva, nos artigos 2º, 3º, 12 e 14, afirmando que os currículos devem ser abertos e flexíveis, com as escolas administradas de forma democrática e valorizando diferentes formas de ensinar. Esta Lei reconhece que o aprendizado é de mais qualidade quando as matérias dialogam entre si (Brasil, 1996).

Assim, as leis de educação no Brasil apoiam a mudança nos currículos para que o ensino aconteça por meio da interdisciplinaridade, e também incentivam que as escolas sejam administradas de forma democrática, com todos trabalhando juntos para transformar a educação e a sociedade.

Na ótica de Lameira et al. (2025), um currículo com foco na interdisciplinaridade é muito importante para se tentar um jeito novo e interessante de ensinar, pois, ele sai do modelo de conteúdos separados/fragmentados e torna-se um lugar em que vários conhecimentos se interligam por diferentes matérias e ensinam conteúdos úteis para a vida. Isso auxilia os alunos a entenderem melhor o mundo, aplicando o que aprendem com o que vivem e refletindo de forma crítica sobre o que o rodeia. A interdisciplinaridade faz do currículo um espaço de diálogo, pesquisa e construção do conhecimento em grupo, onde professores e alunos aprendem juntos.

Mas, para ter um currículo interdisciplinar, é preciso lidar com alguns desafios. Os professores de diferentes matérias precisam planejar juntos, mudar a forma como as matérias são divididas e desabonar a ideia de que cada matéria só se consegue trabalhar de forma isolada. Os professores também precisam estar dispostos a experimentar a trabalhar em equipe e pensar sempre sobre a proposta que estão realizando. Para isso, é importante que eles continuem recebendo formação, para aprender a ensinar com uma prática pedagógica inovadora e criativa.

O que se pode esperar da interdisciplinaridade é que, como uma prática inovadora, ela motive os alunos a aprenderem de forma ativa, a pensarem por si mesmos e a se tornarem mais autônomos. Os projetos que incluem várias matérias com temática aplicáveis ao cotidiano dos alunos e/ou da comunidade, problemas reais tornam o ensino mais interessante e importante, ligando o que se aprende na escola com a vida de verdade. Assim, a interdisciplinaridade altera o currículo e transforma a escola em um lugar onde os alunos aprendem de uma forma que faz a diferença, entendendo que o

conhecimento está sempre mudando e sendo construído por todos.

Em pesquisas mais recentes, Mattos e Oliveira (2021) apresentam exemplos de como a interdisciplinaridade e a ligação do ensino com a vida real mudaram a forma tradicional de dar aula, o que aumentou o interesse dos alunos e fez o aprendizado ser mais útil. Estas autoras relatam sobre um projeto interdisciplinar na Escola Estadual Cora Coralina, em Cacoal – Rondônia, cuja ideia era unir teoria e prática para que os alunos aprendessem melhor. O projeto “Espaço Horta na Escola” foi desenvolvido de forma interdisciplinar com as matérias de Física, Biologia e Sociologia, com o tema ligado ao meio ambiente, tendo como principal objetivo aumentar a consciência ecológica e fazer com que os estudantes se sentissem mais partícipes do processo. A ideia surgiu dos próprios alunos do 3º ano do ensino médio, que queriam cultivar uma horta na escola, e eles ligaram temas como fontes de energia, consumo, ecologia e educação ambiental.

As tarefas foram divididas em fases: planejamento em grupo, preparo dos canteiros, plantio, cuidado da horta e produção de mudas para doar à população. Professores, alunos, voluntários e funcionários tiveram participação expressiva, dando valor aos conhecimentos locais e às experiências do dia a dia. Essa forma de trabalhar está de acordo com o que diz a LDB nº 9.394/96, que integra a educação da escola com o trabalho e a vida em sociedade. O projeto também teve pesquisas sobre plantas medicinais, trabalhando o que a ciência diz com o conhecimento e cultura popular, e terminou na I Mostra Científica e Cultural, na qual os alunos mostraram experimentos, modelos de como gerar energia e trabalhos artísticos.

Mattos e Oliveira (2021) acompanharam tudo de perto, notaram que o planejamento feito em conjunto pelos professores e pela equipe da escola ajudou a criar um diálogo maior e um clima de cooperação, que são pontos importantes da interdisciplinaridade. Os resultados mostraram que os alunos ficaram mais motivados e autônomos, e se interessaram mais pelas aulas, e, o que eles aprendiam na escola ficou mais interligado com a vida real, mostrando que a educação pode transformar as coisas e é importante para a sociedade.

O projeto dos licenciandos em Matemática - Oliveira, Souza e Paixão (2021) -, realizado durante um estágio supervisionado numa turma do 8º ano do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco em Nazaré - Tocantis, buscou tornar o aprendizado de frações mais interessante e fácil para os alunos. Os então futuros professores notaram que muitos alunos tinham dificuldade com o básico desse assunto, e para criar um clima

de maior interesse, eles prepararam uma aula prática e divertida usando uma pizza de papel cartão. A ideia uniu Matemática e Artes Visuais, pois o desenho da pizza usava formas geométricas – como o círculo e seus pedaços – e dava para mostrar frações de um jeito real e fácil de ver. Durante a atividade, os alunos viram que a pizza toda era o inteiro e cada fatia era uma fração, tipo um oitavo. Manipular o material fez com que os alunos participassem mais, refletissem e entendessem os conceitos matemáticos.

A atividade também interligou a Matemática a outros assuntos. Ao conversarem sobre onde surgiu a pizza, os alunos usaram o que sabiam de Geografia e História, pensando sobre a cultura e a história da pizza. Também usaram o Português para ler, entender e descrever informações. Assim, a ligação entre as matérias aconteceu naturalmente, deixando a Matemática mais perto do cotidiano dos alunos. Segundo Oliveira, Souza e Paixão (2021), o projeto evidenciou que ensinar duas ou mais disciplinas juntas contribui no aprendizado, causa curiosidade e ajuda a formar pessoas mais reflexivas e participativas. Usar formas criativas de ensinar e interligar a matéria com a vida real se mostrou importante para deixar a Matemática mais interessante, de fácil compreensão e de ampliar a visão dos alunos, que puderam nessa experiência, verificar a aplicação matemática diferentes conhecimentos.

A experiência dos alunos da licenciatura mostra como articular diferentes áreas do conhecimento pode trazer novas ideias para o ensino, transformando a prática em algo concreto e importante. Essa proposta valoriza o diálogo entre as áreas e incentiva os alunos a aprenderem ativamente. Com o aluno no centro, o professor ajuda e cria situações de aprendizado, fortalecendo uma escola que coopera, é criativa e resolve problemas reais.

Com uma profissionalidade docente mais autônoma, mais exigente consigo mesma, o que implica mais autoria, ousadia/criatividade, comprometida com as aprendizagens dos alunos e, sem dúvida, mais colaborativa e cooperativa. Este exercício profissional consciente e consistente permite “incrementar o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, a transformação educacional, sobretudo quando proporcionam atitudes de autonomia, de autoria, de participação nas decisões, de partilha das responsabilidades e de gestão participada dos currículos, dos métodos, das práticas e dos recursos que melhor os possam desenvolver. Este é, sem dúvida, o caminho da inovação, um caminho que não deve ser percorrido de modo solitário. (Pinto; Rocha; Gonçalves, 2024, p. 54-55).

A inserção da interdisciplinaridade nas práticas de ensino representa uma forma inovadora de transformar tanto a pedagogia quanto a relação dos alunos com o saber. Ao ampliar a análise crítica e reflexiva, promover o trabalho em grupo e incentivar a autonomia intelectual, a interdisciplinaridade contribui para uma educação relevante e

com significado no mundo atual. Inovar por meio dessa abordagem redefine o papel da escola, tornando-a um ambiente dinâmico, criativo e focado no desenvolvimento completo dos estudantes.

Conclusão

A interdisciplinaridade surge como um ponto fundamental para modernizar a forma de ensinar e transformar o currículo em algo ainda mais útil e conectado com a vida dos alunos. Ao acabar com a divisão ou a fragmentação do conhecimento, essa forma de pensar possibilita um ensino mais relevante, com sentido e em grupo, articulando diferentes áreas para que os estudantes entendam como as coisas se interligam e desenvolvam capacidades importantes — de raciocínio, sociais e emocionais.

As experiências analisadas mostram que os trabalhos interdisciplinares contribuem no aprendizado ativo e motivam mais os alunos, que passam a ver o valor do que aprendem quando entendem suas experiências na escola. Essas ações também os auxiliam a trabalhar em conjunto a teoria e a prática, a escola e a comunidade, aproximando o aprendizado dos problemas do cotidiano. Assim, o ensino interdisciplinar melhora o entendimento das matérias, torna e forma os alunos mais críticos, reflexivos criativos e que participam, prontos para agir em uma sociedade complexa e que se transforma sempre.

No entanto, fazer a experiência da interdisciplinaridade na escola exige um trabalho constante de todos. Os professores precisam de tempo para planejar juntos, de apoio da escola e de cursos que os incentivem a refletir sobre o que fazem e a usar novas formas de ensinar. É preciso também que as leis da educação e o currículo ajudem a integrar as áreas, garantindo que a interdisciplinaridade saia do papel e se torne uma prática diária. Tudo isso coloca em questão como a escola sempre organizou o conhecimento, de forma isolada, e essa mudança requer que o professor trabalhe de outra forma, em grupo e aberto ao diálogo entre as áreas. Assim, ele se torna um orientador e mediador do conhecimento, capaz de unir conteúdos e o que acontece na vida de forma crítica e criativa, promovendo aprendizados que dialogam com o que acontece na sociedade e na cultura dos alunos.

A interdisciplinaridade abre mais caminhos para flexibilizar o currículo, permitindo que ele seja um espaço de testes, erros e acertos, de experiências reais na construção coletiva do conhecimento. Ao ser organizado de forma flexível e de acordo

com a realidade, o currículo contribui na elaboração de trabalhos com diferentes matérias e temas, incentivando os alunos a serem os protagonistas e a criarem habilidades importantes para a contemporaneidade, como pensar criticamente, resolver problemas, ter empatia e trabalhar em grupo. Assim, a interdisciplinaridade é uma forma de ensinar, mas um jeito novo de pensar e viver a educação.

As ações interdisciplinares auxiliam na igualdade na educação, ao reconhecer e valorizar diferentes formas de aprender e mostrar o que se sabe. Ao trabalhar com várias formas de linguagem e pontos de vista, o ensino recebe bem a diversidade cultural, social e de raciocínio que existe nas salas de aula, o que possibilita uma educação mais completa, que respeita o tempo e o que os alunos podem fazer, ajudando a construir uma escola para todos e que se preocupa com a formação integral do ser humano.

Desta forma, a interdisciplinaridade, discutida no presente texto, tem relação direta com o Direito Educativo ao passo em que orienta práticas pedagógicas críticas, emancipadoras, que respeita a realidade e a diversidade dos estudantes. Conclui-se que a interdisciplinaridade é uma possibilidade real de repensar o ensino e transformar a educação; ela propõe uma forma nova de entender o conhecimento e o papel da escola: um lugar de diálogo, criação e transformação.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 out. 2025.

LAMEIRA, Arlene Figueiredo; FERREIRA, Sirley Maria da Costa; ARAÚJO, Tiago do Amor Divino; GONÇALVES, Joana Joaquim da Silva; TAVARES, Fablicia Érica Laborda. **A interdisciplinaridade no currículo escolar: desafios e possibilidades**. *LUMEN ET VIRTUS*, São José dos Pinhais, v. XVI, n. XLVI, 2025, p. 2861-2875. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/4108/5423>. Acesso em: 30 out. 2025.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; OLIVEIRA, Keila Ferreira de. **Práticas docentes inovadoras e insurgentes: interdisciplinaridade e contextualização como**

possíveis caminhos. *Ensino Em Re-Vista*, v. 28. Uberlândia, MG, 2021, p. 1-20. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60502/31386>. Acesso em: 29 out.2025.

OLIVEIRA, Osmano Melo; SOUZA, Keidna Cristiane Oliveira; PAIXÃO, Leandro Luiz da. **A interdisciplinaridade no ensino de Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental: uma perspectiva sob a visão do licenciando.** *REMAT: Revista Eletrônica da Matemática*, Bento Gonçalves, RS, v. 7, n. 2, 1 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/4774/2990>. Acesso em: 29 out. 2025.

PINTO, Sara; ROCHA, Filipe; GONÇALVES, Daniela. **Inovações Pedagógicas: das percepções às Práticas Profissionais.** *DEDiCA - Revista de Educação e Humanidades*, n.º 22, 2024, p. 45-58. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/3284/1/DEDiCA%2b22.3%2b-%2bSara%2bPinto%2bet%2bal.pdf>. Acesso em 20 out. 2025.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES

Rosane Pagnussat¹¹⁵
Luana Teixeira Porto¹¹⁶

Eixo Temático: Eixo 4 - Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

Este artigo aborda a mediação pedagógica como elemento fundamental para a promoção da aprendizagem significativa no ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras para alunos ouvintes. Considerando a Libras como língua oficial dos surdos e ferramenta essencial para a inclusão e o respeito à diversidade cultural e linguística, a mediação pedagógica se apresenta como estratégia indispensável para superar barreiras comunicacionais e favorecer o desenvolvimento do aluno em contextos educacionais inclusivos. A pesquisa, de caráter documental, analisou documentos e referências teóricas que destacam práticas pedagógicas que valorizam a interação entre ouvintes e surdos, fortalecendo o direito à educação bilíngue e respeitando os princípios dos direitos humanos na educação. Os resultados indicam a necessidade de formação docente qualificada e de políticas públicas que garantam o acesso efetivo à Libras nas escolas, contribuindo para uma educação democrática e emancipadora.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Aprendizagem significativa. Libras. Inclusão educacional. Alunos ouvintes.

PEDAGOGICAL MEDIATION AND MEANINGFUL LEARNING IN THE TEACHING OF LIBRAS TO HEARING STUDENTS

Abstract

This article addresses pedagogical mediation as a fundamental element for promoting meaningful learning in teaching Brazilian Sign Language (Libras) to hearing students. Considering Libras as the official language of the Deaf and an essential tool for inclusion and respect for cultural and linguistic diversity, pedagogical mediation is presented as an indispensable strategy to overcome communication barriers and foster student development in inclusive educational contexts.

This documentary research analyzed theoretical documents and references that highlight pedagogical practices valuing the interaction between hearing and Deaf individuals, thereby strengthening the right to bilingual education and respecting the principles of human rights in education. The results indicate the need for qualified teacher training and public policies that ensure effective access to Libras in schools, contributing to a democratic and emancipatory education.

¹¹⁵ Mestre em Educação URI - Campus de Frederico Westphalen/RS. Professora da Rede Estadual de Santa Catarina. E-mail: rosanessat@yahoo.com.br

¹¹⁶ Doutora em Letras (UFRGS) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da URI, câmpus de Frederico Westphalen – RS. E-mail: luana@uri.edu.br

Keywords: Pedagogical mediation. Meaningful learning. Libras. Educational inclusion. Hearing students.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua visual-espacial, com gramática própria e estrutura distinta da língua portuguesa falada. Contudo, quando pensamos em ensinar Libras para ouvintes, devemos ter a clareza de que esse ensino requer mais do que ensinar sinais. Envolve uma imersão cultural na língua e nos artefatos da cultura surda, bem como a forma com que o surdo compreende o mundo e se expressa com sua língua sinalizada. Esse ensino requer também o desenvolvimento da empatia para com a comunidade surda, bem como a compreensão dos desafios enfrentados por essa comunidade. Nesse sentido, a mediação pedagógica desempenha um papel importante ao incentivar os alunos a refletirem sobre inclusão, acessibilidade e a importância de aprender uma língua de minorias.

Diante do exposto, este artigo aborda a mediação pedagógica e a aprendizagem significativa no ensino de Libras para alunos ouvintes e busca apresentar relatos teóricos de como a mediação pedagógica contribui para a aprendizagem significativa da Libras entre alunos ouvintes, identificando práticas que promovam um entendimento mais profundo da língua e da cultura surda.

Vale lembrar que, em todos os contextos educativos, a mediação pedagógica é essencial, contudo, o nosso foco aqui é voltado para o ensino de Libras para alunos ouvintes. Neste contexto, além da instrução linguística, pensa-se em permitir um contato mais profundo com a língua de sinais, promovendo o entendimento cultural e social da comunidade surda pelo grupo. No âmbito educacional, esse tipo de mediação também não se limita à transmissão de conteúdos; ela envolve métodos que estimulam o aluno ouvinte a construir o próprio conhecimento, relacionando-o com experiências anteriores e com a realidade que o cerca. Assim a mediação torna-se um processo ativo e dialógico, no qual o professor guia e facilita o entendimento dos alunos, enquanto estes participam de maneira ativa e reflexiva.

Conforme podemos observar:

A mediação pedagógica parte de uma concepção radicalmente oposta aos sistemas de instrução baseados na primazia do ensino como mera transferência de informação. Entendemos por mediação pedagógica o tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade. (GUTIERREZ; PIETRO, 1994, p. 62).

Os autores nos apresentam que a mediação pedagógica refuta a ideia de ensino como simples transmissão de informações, fugindo até mesmo da pedagogia tradicional. Em vez disso, a proposta da mediação pedagógica foca um processo ativo e participativo, como mencionado acima, onde o tratamento dos conteúdos e das formas de expressão é planejado para promover a criatividade, a expressividade e as relações interpessoais, fazendo neste caso, que os alunos troquem informações em Libras entre si. Essa abordagem coloca o aluno no centro do ato educativo, valorizando sua participação e interação como elementos essenciais para a construção do conhecimento e para a formação de uma educação mais humanizadora e significativa.

No ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos ouvintes, a mediação pedagógica não se limita à apresentação de sinais e estruturas gramaticais. Trata-se de um processo que envolve construção conjunta de significados, reflexão cultural e interação social, elementos fundamentais para uma aprendizagem verdadeiramente significativa. É nesse ponto que a teoria de Lev Vygotsky, especialmente sua noção de mediação simbólica, oferece uma base teórica essencial para compreender o papel do professor como mediador cultural e linguístico.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas é mediada por instrumentos simbólicos como a linguagem e pelas interações sociais. O conhecimento é construído no encontro entre sujeitos, por meio da linguagem e da cultura. No caso do ensino de Libras, o professor atua como ponte entre dois universos linguísticos e culturais distintos: o da comunidade ouvinte e o da comunidade surda.

De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem humana ocorre por meio da interação social e é mediada por instrumentos simbólicos, especialmente a linguagem. No ensino de Libras para alunos ouvintes, essa mediação assume um papel cultural e linguístico fundamental, pois o professor atua como elo entre dois universos distintos o da comunidade ouvinte e o da comunidade surda favorecendo a construção de significados, a compreensão da língua de sinais e o reconhecimento da cultura surda como legítima e rica em saberes.

Assim, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos gramaticais e assume o papel de mediador de sentidos, criando situações de aprendizagem em que o aluno ouvinte possa compreender a linguagem como prática social e cultural. Isso exige do docente não apenas domínio da Libras, mas também sensibilidade intercultural e capacidade de provocar no aluno uma abertura ao outro, à diferença e à alteridade.

Como foi possível observar, este tema ainda apresenta muitas questões a serem

aprofundadas. Nos próximos itens, este artigo abordará essas questões com base em uma pesquisa bibliográfica, utilizando uma abordagem qualitativa e descritiva.

Desenvolvimento

1. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES

Para que o ensino de Libras seja significativo e se traduza em aprendizagem real, é necessário que a abordagem pedagógica incentive a contextualização dos conteúdos. David Ausubel (2003), com sua Teoria da Aprendizagem Significativa, argumenta que o aprendizado é mais efetivo quando o aluno consegue conectar o novo conhecimento a informações previamente adquiridas, pois como ele nos apresenta "a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando o novo conhecimento é ancorado em conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno". No caso do ensino de Libras para ouvintes, essa conexão se dá quando os sinais e as estruturas da língua de sinais são ensinados de forma a serem aplicáveis em situações cotidianas e em contextos que façam sentido para os estudantes. Ao vivenciarem práticas de simulação, conversação em Libras e discussões sobre o papel da Libras na inclusão, os alunos se envolvem mais no processo e tornam o aprendizado mais relevante.

Sobretudo, para compreendermos como a mediação pedagógica pode colaborar no processo de ensino e aprendizagem da Libras para alunos ouvintes, é necessário aprofundar o entendimento sobre esse conceito no contexto educacional. No texto de Gutierrez e Pietro (1994), "Mediação pedagógica: formação e protagonismo em espaços de aprendizagem", os autores abordam o papel da mediação pedagógica como prática central para promover a participação ativa e o protagonismo dos alunos em processos educativos. Eles exploram como a mediação pode transformar o ensino em uma experiência colaborativa e significativa, centrada no desenvolvimento integral do indivíduo. O texto enfatiza a importância da criatividade, da relacionalidade e da formação contínua de educadores para construir espaços de aprendizagem inclusivos e eficazes.

Benatti e Jung (p, 26, 2022) afirmam sobre o exposto acima que:

São reflexões que nos impulsionam a pensar de forma crítica sobre métodos e diferentes estratégias que se apresentam como soluções colaborativas no ensinar e no aprender. Além de aspectos sobre métodos ou estratégias utilizadas no processo formativo, torna-se importante também mobilizar-nos sobre a necessidade de levar para a formação de professores a relação que

deve se estabelecer entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos.

Ou seja, a importância de pensar criticamente sobre métodos e estratégias no ensino, buscando sempre a necessidade de soluções colaborativas que promovam uma aprendizagem significativa, gera processos mais eficazes. Além disso, o trecho de Benatti e Jung (2002) evidencia que, na formação de professores, é de suma importância e com ampla relevância integrar teoria e prática, pois essa relação fortalece a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, tornando o processo formativo mais completo e conectado com as realidades educacionais. Afinal para que professores possam criar estratégias de ensino colaborativas, estes devem ser capacitados para tanto. Isso garante que os professores sejam capazes de aplicar teorias de forma eficaz no contexto prático, enriquecendo tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Gutierrez e Pietro (1994) também discutem a mediação pedagógica como um processo essencial na educação contemporânea, promovendo o protagonismo dos alunos e a criação de espaços de aprendizagem colaborativos. Eles destacam que o mediador pedagógico não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador que estabelece conexões entre o conteúdo e os aprendizes, incentivando a criatividade, a autonomia e a interação. A formação contínua de educadores é apontada como crucial para o sucesso dessa abordagem, que visa uma educação mais humanizada e alinhada às demandas da sociedade atual.

Logo temos que,

[...] A compreensão atual do processo de aprendizagem está na perspectiva de que a instituição formadora e o educador não estão somente para ser transmissores do conhecimento. Compreende-se que a aprendizagem ocorre significativamente quando o estudante se coloca sendo o sujeito que constrói é o protagonista dos seus saberes. Quando a aprendizagem é constituída pelo sujeito, no contexto escolar surgem novas significações e ressignificações destes sujeitos, que se caracterizam por movimentos que potencializam a construção de novas habilidades. [...] (BENATTI; JUNG, p. 18, 2002)

Para tanto, temos mais reflexões que discorrem sobre a aprendizagem significativa, processo que valoriza o estudante como protagonista na construção do conhecimento, promovendo ressignificações e desenvolvendo habilidades de forma contextualizada, o que sempre traz mais significados para os processos de ensino e aprendizagem. Esse movimento transforma o processo educacional, tornando-o mais dinâmico e centrado no engajamento ativo do sujeito.

Outra referência essencial para entender a mediação pedagógica é Lev Vygotsky, que adentrou no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, destacando que o aprendizado é potencializado quando os alunos são desafiados a alcançar níveis

de conhecimento que não conseguiriam atingir sozinhos. Para o autor citado por Gutierrez e Pietro (1994):

[...]aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Ou seja, é o tempo que o indivíduo precisa até avançar de nível e por consequência exercer com maior autonomia suas atividades. Diante do exposto, compreendemos que na perspectiva Vygotskyana, a mediação é um processo de relações sociais em que o aprendiz se apropria das estruturas cognitivas e linguísticas do grupo a que pertence. (GUTIERREZ; PIETRO, p. 20, 1994)

Assim os autores apresentam que a perspectiva vygotskyana destaca a mediação como essencial no processo de aprendizagem, onde o indivíduo, ao interagir socialmente, internaliza estruturas cognitivas e linguísticas do grupo. A teoria de Vygotsky, quando fala da zona de desenvolvimento proximal, evidencia que o aprendizado é um processo dinâmico, no qual o que se faz com apoio atualmente modificar-se em autonomia mais tarde, promovendo avanços ininterruptos.

Uma forma de aplicar a mediação pedagógica no ensino de Libras para ouvintes é por meio de uma atividade de "cenário de interação". Nela, o professor propõe uma situação cotidiana, como a compra de pão na padaria ou a consulta de um cardápio em um restaurante, e guia os alunos na simulação em Libras. Ao atuar como mediador, o professor não apenas ensina os sinais para "pão", "água" ou "preço", mas também cria um elo entre o conhecimento prévio do aluno (a rotina de ir à padaria) e o novo conhecimento (a comunicação em Libras). Essa conexão, conforme a teoria de Ausubel, torna a aprendizagem significativa, pois o novo conteúdo se ancora em conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aluno. Além disso, ao desafiar o aluno a simular a interação completa, o professor o incentiva a operar dentro de sua zona de desenvolvimento proximal, como teorizado por Vygotsky. O aluno é levado a usar o que já aprendeu com o apoio do professor e de seus colegas, construindo a confiança para, no futuro, realizar a comunicação de forma autônoma.

Esta teoria, quando aplicada ao ensino de Libras, nos permite reconhecer que o professor atua como mediador, estimulando os alunos a ultrapassarem suas próprias limitações e possibilitando que explorem novas formas de comunicação gerando uma "curiosidade" que os impulsiona à busca autônoma por novos aprendizados. Certamente, essa mediação entre o professor e seus alunos ouvintes pode ocorrer por meio de atividades práticas, como exercícios em dupla, interpretação de músicas e dramatizações de cenas cotidianas, o que estimula a criatividade e a adaptação a contextos diversos.

Além do aspecto linguístico, o ensino de Libras para ouvintes deve englobar a cultura surda. A cultura surda compreende valores, crenças, práticas e uma identidade própria, e ensinar isso em conjunto com a língua faz com que os ouvintes não apenas adquiram habilidades de comunicação, mas também construam um entendimento respeitoso e inclusivo em relação à comunidade surda. Por meio de uma mediação que integra a língua e a cultura, os alunos ouvintes são incentivados a compreender a importância de uma sociedade mais acessível e inclusiva.

Sobre as questões abordadas no parágrafo acima, Strobel (2008) e Skliar (1999) contribuem para esse entendimento ao afirmar que o ensino de Libras para ouvintes deve ir além do aspecto linguístico, como já comentado, inserindo aspectos da cultura surda e os artefatos culturais, elementos fundamentais para promover uma verdadeira inclusão. Segundo essa perspectiva, entender a cultura surda é essencial para criar empatia, romper barreiras atitudinais e linguísticas e compreender as diferentes formas de viver e se expressar dentro da comunidade surda.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 22).

Levando para nossa abordagem, professores que ensinam Libras para alunos ouvintes podem e devem usar recursos visuais, como vídeos e imagens, como ferramentas de mediação para ensinar a cultura surda. Essa abordagem vai além da sala de aula tradicional, pois permite que o aluno "mergulhe" em histórias e experiências da comunidade surda. Por exemplo, a exibição de vídeos de performances de poesia surda ou de palestras sobre história surda ajuda a desconstruir preconceitos e a fortalecer a identidade cultural da comunidade, mostrando o quanto a Libras é rica em saberes e experiências, e não somente uma língua.

Além disso, é fundamental inserir elementos da cultura surda que excedem a língua, como costumes, histórias e valores, que ajudam a compreender a identidade e a experiência dos surdos, promovendo um conhecimento profundo da rotina das pessoas surdas. Pedagogicamente, atividades colaborativas e reflexões sobre acessibilidade podem incentivar os alunos a aplicar a Libras de maneira funcional e inclusiva. Dessa forma, o ensino vai além do aspecto linguístico, reconhecendo e valorizando a rica diversidade cultural da comunidade surda.

Outrossim, Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que ensinar Libras é ensinar também sobre a identidade e a experiência social dos surdos, promovendo uma

formação que valoriza a diversidade cultural. As autoras, por exemplo, citam que várias pessoas acreditam em coisas que não são necessariamente verdadeiras. Em pesquisas ela observaram que nos discursos das pessoas que não conhecem os surdos e as línguas de sinais há uma série de crenças que não correspondem à realidade desta comunidade e cultura. Estas pessoas pensam também erroneamente sobre as línguas de sinais, porque por muitos anos houve ideias a respeito que foram disseminadas por questões filosóficas, religiosas, políticas e econômicas, contudo, com as pesquisas atuais podemos repassar as informações corretas. Apesar do impacto dessas concepções, como mencionamos, as pesquisas avançaram muito e nos mostraram que tais percepções são equivocadas. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31-37).

É importante lembrarmos que essas ideias sublinham a importância de que a abordagem do ensino de Libras deve incluir a cultura como um elemento central, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e o fortalecimento das interações sociais entre surdos e ouvintes.

2. AQUISIÇÃO E RETENÇÃO DO CONHECIMENTO POR MEIO DA ESTRATÉGIA DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Voltando a abordar mediação pedagógica, focamos agora a aquisição e retenção do conhecimento, e sobre tal, diante das leituras já realizadas sabemos que para que a mediação seja eficaz, é importante que o professor ou mediador possua uma boa formação, com capacitação para utilizar estratégias que deem ao aprendiz a possibilidade da aprendizagem ativa. No caso da Libras, o professor precisa tanto da sua formação e fluência em Libras quanto em metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa. Isso implica no uso de tecnologias assistivas e em recursos visuais (elementos culturais da cultura surda) que aumentem o engajamento e a compreensão dos alunos, como vídeos, aplicativos e plataformas digitais voltadas para o aprendizado de Libras. Esses recursos auxiliam na prática dos sinais e no entendimento, potencializam engajamento e compreensão dos alunos, principalmente na prática dos sinais e nas regras gramaticais da língua.

Assim, a mediação pedagógica no ensino de Libras para ouvintes é um processo que vai além da instrução linguística e envolve práticas que promovem uma aprendizagem contextualizada e inclusiva. Os alunos ouvintes, ao aprenderem Libras, não apenas adquirem uma nova competência comunicativa, mas também desenvolvem um olhar mais sensível para com a comunidade surda, contribuindo para a construção de

uma sociedade mais inclusiva e diversa.

Sobretudo ainda podemos nos questionar sobre alguns pontos, e um deles é: como fazer o nosso aluno se envolver no processo e reter, adquirir o conhecimento de fato, se não houver o contato com outros surdos?

Sobre esta reflexão Ausubel (2000) destaca a importância da aprendizagem significativa no contexto educacional. O autor propõe que novos conhecimentos devem ser incorporados de maneira contextualizada e que proporcionam aos alunos dar significado aquele aprendizado, ou seja, ancorados em ideias prévias já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Esse processo ocorre através de uma interação ativa entre o que já se conhece e as novas informações, promovendo um aprendizado mais duradouro e significativo.

O autor afirma tal reflexão no trecho:

A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos. (AUSUBEL, 2000, p. 01)

Ainda no texto de Ausubel (2000) o mesmo explica que o uso de organizadores prévios, que o autor nomeia como “organizadores avançados” é essencial nesse processo, pois servem como pontes cognitivas que conectam o conhecimento existente com os novos conceitos a serem aprendidos. Esses organizadores podem ser explicativos, comparativos ou específicos, e ajudam o aluno a integrar os novos conteúdos de maneira estruturada e lógica.

Um organizador avançado é um mecanismo pedagógico que ajuda a implementar estes princípios, estabelecendo uma ligação entre aquilo que o aprendiz já sabe e aquilo que precisa de saber, caso necessite de apreender novos materiais de forma mais ativa e expedita. A situação mais imediata que faz com que um organizador avançado seja desejável e potencialmente eficaz no estabelecimento desta ligação é que, na maioria dos contextos de aprendizagem significativa, as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva são demasiado gerais e não possuem uma particularidade de relevância e de conteúdo suficientes para servirem como ideias ancoradas eficientes relativamente às novas ideias introduzidas pelo material de instrução em questão. [...] (AUSUBEL, 2000, p. 11)

Em outras palavras, podemos mencionar que um organizador avançado, é uma ferramenta pedagógica que atrela conhecimentos precedentes do aprendiz a novos conceitos, promovendo uma aprendizagem mais significativa, novamente voltando ao nosso foco principal, e fazendo assim com que ele retenha o conhecimento. Tal organizador avançado é especialmente útil quando as ideias existentes na estrutura

cognitiva do aluno são gerais e carecem de especificidade, detalhamento para servir de âncora aos novos conteúdos. Dessa forma, os organizadores avançados preparam cognitivamente o aprendiz, tornando o processo de assimilação mais eficiente e ativo. Além disso, a disposição do aprendiz em participar do processo de aprendizagem é um fator crucial. Sem esse engajamento, a aprendizagem tende a ser mecânica, resultando em uma retenção superficial. Assim, o ensino, para ser efetivo, deve ser planejado de forma a estimular a curiosidade e o interesse do aluno, utilizando materiais significativos que respeitem sua experiência prévia.

Sobre o excerto acima, trazemos a tona um novo conceito que envolve a mediação pedagógica e a aprendizagem significativa, que fala sobre o envolvimento do aprendiz.

O termo ‘postura de aprendizagem’ refere-se à disposição atual para se aprender ou desempenhar de uma determinada forma (Harlow, 1940). Logo, no seu sentido mais lato, também inclui a disposição do aprendiz para aprender de uma forma memorizada ou significativa. A postura de aprendizagem significativa, como um dos principais pré-requisitos para a aprendizagem significativa, é obviamente uma condição geral importante da prática, mas já se discutiu noutro contexto. Por conseguinte, no contexto atual, vamos considerar a postura de aprendizagem apenas até onde refletir a influência de experiências ou atividades de aprendizagem recentemente anteriores. Este aspecto da postura de aprendizagem reflete quer a sofisticação metodológica geral na abordagem de uma determinada tarefa de aprendizagem ou no ataque de um tipo de problema particular (‘aprender a apreender’), quer uma atitude de desempenho apropriada ou estado momentâneo de prontidão para empreender um determinado tipo de atividade (efeito de ‘aquecimento’). Ambas as componentes da postura de aprendizagem contribuem obviamente para a transferência positiva. (AUSUBEL, 2000, p. 191,192)

A postura de aprendizagem, segundo Harlow (1940 apud Ausubel, 2000), refere-se à prontidão ou disposição do aprendiz para abordar o processo de aprender, seja de forma memorizada ou significativa. De nada adianta o professor trabalhar como mediador e oferecer várias estratégias se o aluno não estiver disposto a aprender. A mediação pedagógica do professor de Libras, portanto, tem um papel direto em moldar essa postura de aprendizagem. Ao planejar aulas envolventes, com o uso de recursos visuais e atividades colaborativas, o professor estimula a curiosidade e o interesse dos alunos, transformando a aprendizagem de uma atividade passiva para um processo ativo e participativo. Por exemplo, quando o professor introduz a cultura surda por meio de vídeos e depoimentos, ele não apenas ensina, mas também inspira uma atitude de abertura e respeito, que é crucial para uma aprendizagem profunda e significativa.

De modo geral, essa abordagem que trabalha com a mediação pedagógica

significativa e a antecipação prévia também enfatiza que o aprendizado não é um ato passivo, mas um processo dinâmico que transforma tanto o conhecimento do aluno quanto sua maneira de abordar novos desafios. Isso implica na necessidade de práticas pedagógicas que priorizem a contextualização e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, fortalecendo as capacidades de análise crítica e resolução de problemas.

Conclusão

A mediação pedagógica mostrou-se essencial no processo de ensino de Libras, permitindo que a aprendizagem fosse significativa e contextualizada para alunos ouvintes.

Como abordado ao longo deste estudo, a mediação é um processo humanizador no qual educador e educando se aproximam. Assim, o educando se torna protagonista na construção dos próprios saberes e, nesse processo, o mediador se coloca como facilitador, interpretando e avaliando informações, o que permite o desenvolvimento de novas habilidades. A mediação se apresenta como uma solução colaborativa, na qual todos os envolvidos contribuem para o ensino e a aprendizagem. Benatti e Jung (2022, p. 48) reforçam essa ideia, afirmando que:

[...] educador e educando se aproximam na relação de aprendizagem, podendo fundir-se para assumirem novas posturas, para se auto definirem como atores e autores responsáveis, e corresponsáveis no processo. Deste modo, se auto organizam para novas aprendizagens. Nesta aproximação dá-se a condição e possibilidade de elaborar o ensinar e o aprender onde todos fazem de maneira colaborativa, sendo a mediação um processo humanizador, o mediador coloca-se entre os estímulos ou as informações para fazer a interpretação e avaliação destas informações.

O ensino da Libras, portanto, deve incluir não apenas aspectos linguísticos, mas também a imersão na cultura surda. Essa abordagem é crucial, pois a língua está intimamente ligada à identidade e às práticas culturais de seus usuários, como defendem Quadros e Karnopp (2004). O contexto cultural ajuda os alunos ouvintes a perceberem a Libras como uma língua legítima, com estrutura gramatical própria e usos sociais da comunidade surda. Isso reflete a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel (2000), que enfatiza a importância de ancorar novos conhecimentos em estruturas cognitivas prévias. No caso da Libras, isso implica conectar os novos sinais e conceitos à realidade e à vivência do aluno, incluindo a introdução de situações reais de comunicação com a comunidade surda.

O fortalecimento das identidades surdas e a promoção do bilinguismo, como

destaca Perlin (2003), são pontos centrais que se relacionam com a mediação pedagógica. A autora argumenta que a imersão do aluno ouvinte na cultura e na língua da comunidade surda é essencial para que a língua de sinais seja vista não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como parte fundamental da identidade do sujeito surdo. Ao vivenciar o bilinguismo na prática, o estudante ouvinte desenvolve uma consciência mais profunda sobre a importância da Libras e de sua cultura, o que é vital para a formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Na prática, essa mediação pedagógica pode ser aplicada de diversas formas. Uma delas é através de estratégias que criem uma relação direta entre teoria e prática. Os professores podem combinar explicações teóricas sobre a estrutura da Libras com atividades práticas que simulem situações reais de comunicação, como exercícios em pares ou trabalhos em grupo. O uso de recursos visuais e tecnológicos também se mostra essencial, pois materiais como vídeos, aplicativos e jogos interativos ajudam a reforçar a percepção visual, central para o aprendizado da Libras, além de tornar as aulas mais dinâmicas.

Outra estratégia fundamental é a contextualização cultural. A inserção de elementos da cultura surda nas aulas, como histórias de vida e eventos sociais, ajuda os alunos a entenderem a Libras como uma expressão cultural. Além disso, sempre que possível, a promoção da interação com a comunidade surda enriquece o processo de aprendizado, permitindo o contato direto com usuários nativos da língua. Essa interação humaniza a aprendizagem, promove o respeito e contribui para a desconstrução de preconceitos, como defendem Quadros e Karnopp (2004). Essa abordagem também está em linha com a visão de autores como Lodi (2011), que defendem a educação bilíngue como a forma mais eficaz e inclusiva para o desenvolvimento educacional da comunidade surda.

Em última análise, a mediação pedagógica no ensino de Libras não é apenas um ato de ensinar, mas sim de facilitar o entendimento e a valorização de uma língua viva, cheia de significados e profundamente conectada à identidade cultural da comunidade surda. As práticas de mediação demonstram que, ao oferecer um aprendizado contextualizado, os alunos ouvintes não só adquirem uma nova habilidade comunicativa, mas também se tornam agentes de inclusão e respeito à diversidade.

Referências

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BENATTI, Remi Maria Zanatta; JUNG, Hildegard Susana. Mediação pedagógica [recurso eletrônico]: formação e protagonismo em espaços de aprendizagem. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3623/1/Media%c3%a7%c3%a3o%20pedag%c3%b3gica%3a%20forma%c3%a7%c3%a3o%20e%20protagonismo%20em%20espa%c3%a7os%20de%c3%aaaprendizagem>, acesso em 11 ago. 2025.

GUTIERREZ, Francisco; PIETRO, Daniel. A mediação pedagógica: educação a distância alternativa. Campinas: Papirus, 1994.

LODI, Ana Cláudia Bomfim. A surdez, o bilinguismo e a educação escolar. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

QUADROS, Ronice M.; KARNOPP, Lodenir B. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed. 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Libras em Contexto: questões sobre a surdez e a educação bilíngue. Florianópolis: Editora da UFSC, 2004.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação. 1999.

SKLIAR, Carlos. A educação dos surdos: uma introdução. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STROBEL, Karin. As identidades surdas: uma análise de seus discursos. 2008. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: DESAFIOS NA VIVÊNCIA DAS ADOLESCENTES AUTISTAS

Rosângela Pagnussat¹¹⁷

Eliane Cadoná¹¹⁸

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

Este trabalho discute as especificidades de adolescentes autistas em meio à vivência da sexualidade, uma vez que o transtorno do espectro autista afeta a forma como as jovens lidam com as questões afetivas e sexuais. Frequentemente as adolescentes autistas apresentam déficits sociais e de comunicação que interferem nas habilidades de estabelecer e manter redes de pares, o que torna a educação sexual um processo complexo. Comumente, o ambiente escolar e familiar não está preparado para oferecer apoio adequado e necessário, devido à falta de recursos especializados, de profissionais capacitados/as e materiais pedagógicos inclusivos. A vivência da sexualidade para as adolescentes autistas pode ser marcada pelas dificuldades em reconhecer comportamentos considerados apropriados ou não em diferentes contextos. Sendo assim, é essencial que a educação para a sexualidade para essas jovens seja desenvolvida de forma inclusiva, respeitosa e com atenção às suas especificidades. Para tanto, é crucial conscientizar família, educadores e sociedade, além de utilizar métodos pedagógicos adequados, com fins de auxiliar no processo. Isso inclui o trabalho com vistas à compreensão do consentimento, privacidade, relações afetivas e como lidar com as mudanças do corpo. Assim, é possível promover o empoderamento e o bem-estar das jovens autistas, respeitando suas singularidades e promovendo a inclusão social.

Palavras-chave: Educação. Sexualidade. Autismo

"EDUCACIÓN PARA LA SEXUALIDAD: DESAFÍOS EN LA VIVENCIA DE LAS ADOLESCENTES AUTISTAS"

Resumen

Este trabajo discute las especificidades de las adolescentes autistas en la vivencia de la sexualidad, ya que el trastorno del espectro autista afecta la manera en que las jóvenes lidian con cuestiones afectivas y sexuales. Frecuentemente, las adolescentes autistas presentan déficits sociales y de comunicación que interfieren en las habilidades para establecer y mantener redes de pares, lo que convierte la educación sexual en un proceso complejo. Comúnmente, el entorno escolar y familiar no está preparado para ofrecer el apoyo adecuado y necesario, debido a la falta de recursos especializados, de profesionales capacitados/as y de materiales pedagógicos inclusivos. La vivencia de la sexualidad para las adolescentes autistas puede estar marcada por dificultades para reconocer comportamientos considerados apropiados o no en diferentes contextos. Por lo tanto, es esencial que la educación para la sexualidad de estas jóvenes se desarrolle de

¹¹⁷ Pedagoga com Habilitação em Educação Infantil- Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Mestranda em Educação. E-mail rosangelapagnussar@yahoo.com.br

¹¹⁸ Pós-doutora em Educação (UFRGS). Doutora em Psicologia (PUCRS). E-mail eliane@uri.edu.br

forma inclusiva, respetuosa y atenta a sus especificidades. Para ello, es crucial concienciar a las familias, educadores y a la sociedad, además de utilizar métodos pedagógicos adecuados con el fin de apoyar el proceso. Esto incluye trabajar la comprensión del consentimiento, la privacidad, las relaciones afectivas y cómo enfrentar los cambios del cuerpo. Así, es posible promover el empoderamiento y el bienestar de las jóvenes autistas, respetando sus singularidades y fomentando la inclusión social.

Palabras clave: Educación. Sexualidad. Autismo.

Introdução

O presente artigo está centrado em discutir a educação para a sexualidade, e os desafios na vivência desse processo, no que se refere a adolescentes com transtorno do espectro autista. A discussão objetiva fazer com que o campo da Educação possa contribuir com familiares, profissionais da área e da saúde, com vistas a olhar para as particularidades e necessidades educacionais desse público. A sexualidade no transtorno do espectro autista feminino ainda é um assunto difícil de ser abordado e discutido.

A Organização Mundial de Saúde Egypto reconhece a sexualidade humana como um dos indicadores de qualidade de vida, considerando que:

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado dos outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva a encontrar o amor, o contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como a mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico. A saúde mental é a integração dos aspectos sociais, somáticos, intelectuais e emocionais de maneira tal que influenciem positivamente a personalidade, a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor (OMS, citada por Egypto, 2003, pp. 15-16).

Pesquisas demonstram que a sexualidade faz parte do desenvolvimento integral e funcional das adolescentes com TEA, exibindo um claro interesse afetivo e sexual (Pecora, et al, 2020). Em contraponto, os prejuízos das habilidades sociais e de comunicação, impactam de maneira negativa na vivência da sexualidade como um todo, dificultando a compreensão e interpretação das pistas sociais, emoções e comunicação não verbal do outro.

Quando se trata de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o processo de compreensão, vivência e aceitação da sexualidade pode ser marcado por

desafios específicos, algumas vezes despercebidos no contexto escolar, familiar e social. Podem apresentar dificuldades na interpretação de sinais sociais, na comunicação de sentimentos e na leitura de emoções alheias, o que interfere diretamente na construção de relacionamentos afetivos e sexuais.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e os comportamentos repetitivos ou estritos. Se manifesta de modo precoce, geralmente antes dos três anos de idade, e pode gerar prejuízos no desenvolvimento pessoal, social, pedagógico e profissional da pessoa. Por ser um transtorno complexo e variável, é importante seus sintomas e características. (Thiago Castro, 2023).

Essas variações impactam diretamente a forma como cada adolescente com TEA compreende, expressa e vivencia sua sexualidade. Enquanto algumas podem buscar relacionamentos afetivos e sexuais de maneira semelhante aos seus pares neurotípicos, outras podem enfrentar grandes barreiras para compreender normas sociais, identificar emoções ou expressar seus desejos de forma apropriada.

O diagnóstico do TEA para o sexo feminino frequentemente ocorre de forma tardia, pois as meninas tendem a camuflar sintomas um fenômeno conhecido camuflagem social., elas imitam comportamentos considerados “socialmente adequados”, o que dificulta a identificação precoce do transtorno por parte de pais, educadores e profissionais da área da saúde.

O autismo tem sido reconhecido com mais frequência em meninos do que em meninas (Lai et al., 2023). No entanto a proporção entre os gêneros tende a não ser tão discrepante na fase adulta. Tudo indica, existem mais meninas e mulheres autistas do imaginamos, mas elas costumam não ser vistas.

Atualmente (DSM-5-TR/2023), há cinco critérios, que são em meninas e mulheres, mais simplificados e sutis, visto que o cérebro feminino tem maior quantidade de neurônios espelhos que possibilitam a elas disfarçar-los bem. Lygia Pereira (2023) destaca que “As meninas estão voando abaixo do nosso radar” (p.299). Há indícios que o cérebro das meninas já nasce programado para a adaptação e camuflagem, podendo ter várias repercussões psicológicas como estresse e comorbidades frequentemente encontradas.

Para Mesquita (2024), as meninas dentro do espectro, são submetidas pela cultura, pelos códigos e protocolos sociais que lhe são impostos, a se esforçarem o quanto for possível para se encaixarem nos grupos sociais e interesses dos demais.

Apesar do aumento de pesquisas sobre o TEA no gênero feminino, ainda existem lacunas importantes entre a percepção dos sinais e sintomas. Em relação ao aspecto sociocultural, é esperado que as meninas expressem melhor suas habilidades sociais em situações que envolvem emoções e relacionamento, demonstrando maior empatia do que meninos (Rieffe, 2020).

As meninas normalmente são retraídas e mais passivas nas relações sociais, normalmente tem poucos amigos, fazem um esforço para evitar chamar a atenção para si. Enfrentam desafios sociocomunicativos, muitas vezes apresentam menor atenção compartilhada, dificuldades em reciprocidade.

Adolescência

Uma das coisas que todos nós sabemos é que as crianças não permanecem crianças para sempre, elas rapidamente se desenvolvem, crescem e se transformam em adolescentes até se tornarem adultos. Com o passar do tempo vão surgindo novos desafios, novos estágios e muitas mudanças sociais.

A adolescência, segundo a Organização Mundial da Saúde, corresponde ao período neurobiológico entre as idades de 10 a 19 anos, marcada por significativas mudanças hormonais que repercutem na maturação sexual, influenciadas por fatores hereditários e ambientais, envolvendo mudanças cerebrais, estruturais e funcionais, significativas.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Quinta Edição (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2013), o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento e causar prejuízo significativo no funcionamento social, escolar ou ocupacional.

O manual também introduz uma classificação do transtorno em três níveis, de acordo com a intensidade do suporte necessário para a vida cotidiana, variando desde o nível 1 (que requer suporte) até o nível 3 (que requer suporte muito substancial). Essa gradação permite compreender a heterogeneidade do espectro autista, reconhecendo que os indivíduos podem apresentar diferentes graus de autonomia, comunicação e adaptação social.

Durante a adolescência, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais se intensifica, sendo este um período crucial para a construção da identidade, da

autonomia e das relações interpessoais. Trata-se de uma fase em que os jovens passam a explorar com maior profundidade seus sentimentos, sua sexualidade e suas formas de se relacionar com o outro.

Conforme Louro (2000), as possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Para adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no entanto, essa etapa pode apresentar desafios intensificados, tanto pela própria natureza do transtorno quanto pela forma como a sociedade encara a neurodiversidade. Entre os principais obstáculos enfrentados estão as dificuldades na interpretação de sinais sociais (como expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz), a compreensão limitada das normas culturais relacionadas a comportamentos sociais e de gênero, bem como a expressão adequada de sentimentos, emoções e desejos.

Muitas adolescentes com TEA aprendem, de forma inconsciente, a mascarar comportamentos típicos do espectro para se adequar às expectativas sociais. Esse fenômeno é denominado "camuflagem social" e envolve estratégias como imitar expressões faciais, controlar os movimentos corporais ou suprimir impulsos e comportamentos repetitivos. Embora essa estratégia possa permitir uma inclusão social superficial, ela não resolve as dificuldades emocionais e sociais profundas que essas jovens enfrentam. Para Costa (2020, p.17), isso ocorre:

[...] nos esteios da questão da camuflagem, relatos de mulheres autistas estão repletos de menções, e tanto mais em suas infâncias e juventudes, a “máscaras”, a fingirem ser quem não eram, a se sentirem ‘E.T.s’, a disfarçarem o que dentro de si experienciavam e a quererem, em suma, “ser normais”.

A camuflagem social resulta em altos níveis de estresse e ansiedade, uma vez que as adolescentes precisam constantemente monitorar seu comportamento e se adaptar a normas que muitas vezes são incompreensíveis para elas. Esse esforço constante pode ser exaustivo, dificultando o acesso ao suporte adequado, pois muitas vezes a escola, os professores, os pais e os profissionais não percebem as dificuldades ocultas.

A camuflagem da interação social prejudica é apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo atraso no diagnóstico das meninas. Esta se refere a um conjunto de estratégias conscientes ou inconscientes, explicitamente aprendidas ou implicitamente desenvolvidas pelo próprio indivíduo com TEA, mascarando os

comportamentos característicos do espectro. O objetivo desse comportamento possui relação direta com o intuito de adaptação e de atender às expectativas dos mais diversos contextos sociais (Hull; Petrides; Mandy, 2020).

Sexualidade na Adolescência

Quando se fala em sexualidade, logo nos reportamos em sexo, todavia, são definições totalmente diferentes. Sexo se refere a características fisiológicas, a sexualidade é uma parte natural e complexa da vida humana, englobando múltiplas dimensões, como identidade de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade, reprodução e vínculos afetivos.

A sexualidade, afirma Foucault, é um "dispositivo histórico" (1988). Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem "verdades".

Durante a adolescência, período que marca o início de transformações hormonais e corporais significativas, a sexualidade assume uma importância ainda maior. Esse período de transição é caracterizado por um aumento na busca pela identidade, com intensificação das emoções, da curiosidade sobre o próprio corpo e do desejo de experimentar novas experiências afetivas e sexuais.

Quando se fala em adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda existem lacunas importantes, o processo de vivenciar e compreender a sexualidade pode ser significativamente mais desafiador, pois durante muitos anos se pensava na pessoa com TEA como um ser assexuado ou que seria uma eterna criança,, por muito tempo conhecido como “um anjo azul”. Todavia esse anjo azul cresce, se desenvolve e como todos os adolescentes começa a descobrir um novo mundo que precisa ser orientado pelos seus cuidadores e responsáveis.

Contudo, as dificuldades de interpretação de sinais sociais, a falta de informações acessíveis e a ausência de um acolhimento adequado na família, nas escolas e ambientes sociais muitas vezes contribuem para a marginalização dessa vivência. Isso pode resultar em dúvidas não respondidas, comportamentos de risco e uma experiência limitada e isolada da sexualidade.

Além das mudanças típicas relacionadas ao desenvolvimento pessoal, educacional, social e profissional, as autistas enfrentam desafios adicionais, como dificuldades na socialização, na compreensão e expressão de emoções, na interpretação

de sinais não verbais, na comunicação e na adaptação a novos ambientes e rotinas. Para adolescentes autistas, a vivência da sexualidade pode ser marcada por confusão, ansiedade e isolamento.

No livro *Simplificando o Autismo* (2023), Ribeiro aponta que com as dificuldades em discriminar entre os comportamentos considerados apropriados em diferentes contextos, elas podem se envolver ingenuamente em comportamentos de cortejo inapropriados com meio de buscar contato ou iniciar relacionamentos com outras pessoas.

A citação ressalta que, devido às dificuldades em interpretar nuances sociais, indivíduos autistas podem expressar comportamentos percebidos como flertes ou avanços românticos, embora sua intenção seja apenas estabelecer conexão, sem conotação maliciosa.

Inclusão e educação sexual

A educação sexual é um direito previsto em diversos documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Ela deve ser compreendida como um processo contínuo de construção de conhecimentos e atitudes, que promova o respeito às diversidades, o autoconhecimento e a proteção contra violências.

Para as e os adolescentes autistas, essa educação assume um papel ainda mais crucial, visto que as dificuldades sociais e cognitivas frequentemente associadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem tornar a vivência da sexualidade mais desafiadora.

Para Ribeiro (2023), oferecer educação sexual nos diversos espaços educacionais não se trata de submeter as crianças e os jovens a um processo sexualizador. É preciso responder às indagações de maneira simples e o mais natural possível, em conformidade com a idade, com a devida metodologia pedagógica necessária para cada particularidade.

A falta de abordagens educativas adaptadas e de uma educação sexual inclusiva pode agravar esses desafios, deixando os adolescentes autistas vulneráveis a informações errôneas e à formação de concepções distorcidas sobre o corpo, o consentimento, o afeto e o desejo, causando experiências sexuais não consensuais e traumáticas.

A inclusão deve ser acompanhada por uma sensibilização das e dos educadores

sobre as especificidades do TEA e o desenvolvimento de uma abordagem empática e não punitiva, que promova o diálogo aberto, a escuta ativa e o acolhimento das dúvidas desses adolescentes.

Uma abordagem inclusiva também envolve a conscientização das famílias e a criação de espaços de apoio que permitam aos adolescentes autistas discutir suas experiências e dúvidas em um ambiente seguro, sem medo de julgamento. A falta de informação clara e adaptada pode levar a distorções no entendimento de questões importantes relacionadas à sexualidade, como identidade de gênero, orientação sexual, e aspectos físicos e emocionais da sexualidade.

A educação sexual inclusiva deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, utilizar recursos didáticos acessíveis, envolver as famílias e profissionais de saúde e garantir um ambiente seguro para que as adolescentes expressem suas dúvidas e sentimentos sem medo de julgamento.

As adolescentes autistas enfrentam, muitas vezes, uma dupla vulnerabilidade: a de serem mulheres e a de estarem no espectro autista, o que as coloca em uma posição de extrema invisibilidade e estigmatização, especialmente no contexto da sexualidade.

O preconceito social em relação ao TEA pode levar à crença errônea de que essas adolescentes não têm interesse ou capacidade para experimentar a sexualidade de forma plena e saudável.

Além disso, o estigma de que o autismo é sinônimo de limitação cognitiva reforça a ideia de que adolescentes autistas não possuem a capacidade de entender ou de gerir sua sexualidade. Esse estigma dificulta o acesso das adolescentes autistas a informações adequadas sobre o corpo, o consentimento e os relacionamentos, além de restringir o apoio especializado que elas necessitam.

Pais e educadores podem não perceber as necessidades dessas adolescentes ou, na tentativa de protegê-las, acabam silenciando suas questões relacionadas ao corpo e aos sentimentos. Esse silêncio e a falta de diálogo aberto contribuem para a perpetuação do tabu em torno da sexualidade das pessoas com deficiência, deixando-as desamparadas e sem os recursos necessários para viver de forma plena e autônoma.

Frequentemente, as adolescentes e mulheres autistas são vistas como eternas crianças, sem desejos ou necessidades sexuais, incapazes de viver relacionamentos afetivos ou formar famílias, propensas a comportamentos inadequados, que precisam ser reprimidos. A infantilização da pessoa autista reforça o controle excessivo sobre seu corpo e suas escolhas, impedindo o desenvolvimento de sua autonomia sexual e

emocional.

Formação dos e das profissionais da educação

Um dos maiores desafios na atualidade é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.

A **falta de formação dos profissionais da educação** é um dos principais obstáculos para garantir uma **educação sexual inclusiva e de qualidade** para adolescentes autistas.

De acordo com Louro (2000):

A ação pedagógica mais explícita, aquela que encheria as páginas dos planejamentos e dos relatórios educacionais, voltava-se, muito provavelmente, para a descrição, em detalhes, das características que constituíam a qualificação "civilizado", ou seja, voltava-se de forma manifesta para os atributos lógicos e intelectuais que, supostamente, seriam adquiridos na escola, através de práticas de ensino específicas. O investimento mais profundo, contudo, o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres "de verdade". Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da "norma" desejada. Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (Louro, p.11, 2000)

Muitos e muitas educadoras não têm o preparo necessário para lidar com as **especificidades cognitivas, sociais e emocionais** das alunas com TEA, o que impacta diretamente a qualidade da educação sexual oferecida. Esse ponto é fundamental para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e sensível às necessidades destas estudantes.

A falta de formação também pode contribuir para o preconceito e estigmatização, pois os profissionais da educação podem desconsiderar as necessidades específicas das alunas autistas, resultando em uma educação sexual fragmentada e insuficiente, que não prepara os adolescentes para viver sua sexualidade de forma saudável, consensual e informada.

A formação de educadores deve incluir, portanto, a compreensão de como o

autismo afeta a percepção da sexualidade e o desenvolvimento das habilidades sociais necessárias para a interação afetiva e sexual. Além disso, deve-se enfatizar a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas, como o uso de recursos visuais, materiais táteis, e adaptações na comunicação, que ajudem os adolescentes autistas a compreender de maneira clara os conceitos de consentimento, limites e identidade sexual.

Conforme Louro (2000), na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Declaração de Salamanca, 1994, p.27).

A preparação contínua dos professores é fundamental para atender de forma eficaz às demandas das alunas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), professor desempenha um papel importante na inclusão dos alunos com TEA, pois é responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também pelo acompanhamento do desenvolvimento infantil e pela criação de um ambiente inclusivo.

Durante muitas gerações, a prioridade das escolas era ensinar as disciplinas tradicionais, como leitura, escrita e aritmética. Atualmente as crianças estão frequentando a escola desde o maternal e ficando muitas vezes em tempo integral, onde aprendem, brincam e socializam. Cada vez mais a escola é de suma importância na vida social da criança. Nas escolas, as relações sociais são desenvolvidas na sala de aula, no recreio, nos espaços de atividades em grupo, nas rodas de conversas.

Quando adolescentes, as meninas autistas relatam ter dificuldade de se integrar, pois novas regras sociais implícitas são impostas nesta fase. (Ryan,2021). As alunas autistas em atividades não estruturadas tendem a ficar isoladas em relação aos seus pares. Relatam maior rejeição dos colegas nesses momentos (Dean, 2023).

Papel da família na educação sexual

A família desempenha um papel central na formação da identidade sexual e afetiva das adolescentes, sendo o primeiro e mais importante espaço de socialização.

A incerteza sobre a capacidade desses indivíduos de viver de forma independente e realizar atividades cotidianas sem assistência é uma fonte significativa de insegurança e medo. Muitas famílias de adolescentes autistas se sentem despreparadas ou inseguras para tratar abertamente do tema da sexualidade. Essa insegurança pode ser decorrente de uma falta de informação adequada, da dificuldade de compreender as necessidades específicas de seus filhos ou, muitas vezes, do receio de que falar sobre sexualidade possa "estimular comportamentos inadequados".

Para superar essas barreiras, é fundamental oferecer espaços de escuta, orientação e formação continuada para aos familiares e responsáveis. Esses espaços podem incluir encontros, workshops e programas de apoio que forneçam as ferramentas necessárias para que as famílias se sintam mais confiantes e preparadas para abordar temas como consentimento, limites, autoestima e autodeterminação sexual.

De acordo com Ribeiro (2003), falar a verdade de maneira simples, pois a população tem dificuldade de comunicação, quanto mais simples, mais eficaz será a educação sexual. No entanto a simplicidade não se resume a uma educação puramente biológica, precisamos sempre levar em conta também amor, afeto, emoção, sentimentos, relacionamentos com partes da sexualidade.

A parceria entre escola e família é primordial para criar uma rede de apoio que fortaleça o desenvolvimento sexual e afetivo das adolescentes autistas. Com o suporte adequado, as famílias podem desempenhar um papel ativo na construção de uma identidade sexual saudável e no incentivo à autonomia das jovens em relação à sua sexualidade, sempre com respeito às suas particularidades cognitivas e emocionais.

Fala de uma menina autista sobre como um professor poderia ajudar na escola.

Um bom professor é alguém que se dedica tempo para ouvir, compreende as dificuldades e os problemas que uma jovem autista enfrenta em uma escola; percebe que uma pessoa autista tem problemas sensoriais com barulho e multidões e oferece apoio e ajuda quando necessário; percebe que pode ser difícil para um autista fazer amigos; garante que os sentimentos de isolamento ou ansiedade (e de não serem desejados) não aumentem ao pedir-lhes que escolham um parceiro; fornece uma área tranquila para eles irem quando precisarem; e é alguém paciente, gentil, compreensivo, prestativo, atencioso, calmo e, acima de tudo, que não grita muito (Gooldall; Mackenzie, 2019).

Estratégias Pedagógicas

Desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para adolescentes autistas é essencial para garantir que elas tenham acesso a uma **educação sexual inclusiva** que respeite e considere suas **especificidades cognitivas**, emocionais e comunicacionais.

A seguir, apresentamos algumas estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para facilitar o aprendizado e a vivência de uma sexualidade saudável, consciente e autônoma para as adolescentes autistas.

- **Uso de Recursos Visuais e Concretos: Cartazes, figuras, ilustrações e diagramações, histórias sociais, filmes educativos**, ajudam a tornar os conceitos mais concretos e compreensíveis. No caso da educação sexual, materiais visuais podem ser empregados para explicar tópicos como **mudanças corporais, consentimento, limites e relações interpessoais** de maneira mais acessível.

- **Ensino Passo a Passo e Repetição:** Adolescentes com TEA frequentemente se beneficiam de abordagens que **dividam tarefas complexas em etapas menores**, permitindo um processo de **aprendizado gradual**. A repetição ajuda a consolidar a aprendizagem e a criar rotinas previsíveis, que são importantes para crianças com autismo, que podem ter dificuldade em lidar com mudanças.

- **Uso de Tecnologia Assistiva:** A tecnologia assistiva pode ser um aliado poderoso na **comunicação** e no **aprendizado** de adolescentes autistas. Ferramentas digitais, aplicativos educacionais e softwares interativos podem ser usados para **facilitar o entendimento de conceitos de sexualidade**.

- **Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA):** Adolescentes autistas podem ter dificuldades na **comunicação verbal**, o que pode interferir na **compreensão e expressão de desejos, sentimentos e consentimento**. A utilização de **estratégias de comunicação alternativa**, como o uso de **sistemas de símbolos, pranchas de comunicação** ou **dispositivos eletrônicos**, é fundamental para garantir que as adolescentes possam **expressar suas necessidades** e se comunicar efetivamente sobre questões relacionadas à sexualidade.

- **Ambientes de Aprendizado Sensoriais:** Considerando as sensibilidades sensoriais comuns entre adolescentes autistas, é importante que o ambiente de ensino seja adaptado para minimizar **distratores sensoriais** e oferecer espaços que favoreçam a **concentração** e o **bem-estar emocional**. Ambientes de aprendizado que são excessivamente barulhentos ou visualmente estimulantes podem prejudicar a **absorção de conteúdo** e aumentar a **ansiedade**.

- **Adaptação do Conteúdo para o Ritmo de Aprendizado Individual:** Cada adolescente autista tem um ritmo de aprendizado próprio, o que torna importante adaptar o **tempo de ensino** e as **metodologias** de acordo com suas necessidades. O conceito de **sexualidade** deve ser abordado de forma que as adolescentes possam processá-lo sem pressa, permitindo que compreendam cada aspecto antes de avançar para o próximo.

- **Envolvimento da Família no Processo Educacional:** A **família** desempenha um papel crucial no desenvolvimento afetivo e sexual da adolescente autista, estratégias pedagógicas eficazes devem envolver os **pais e responsáveis** de forma contínua. Isso pode incluir sessões de **formação para pais**, acompanhamento de progressos e **orientação sobre como conversar sobre sexualidade em casa**, garantindo que as informações transmitidas na escola sejam

complementadas no ambiente familiar.

-Acompanhamento Psicoeducacional Contínuo: Profissionais capacitados, como psicólogos, educadores especializados em TEA, podem desempenhar um papel importante no fornecimento de **apoio emocional e orientação prática**, com sessões de **aconselhamento individual** ou em pequenos grupos podem ser organizadas para discutir questões sobre **relacionamentos, sexualidade e autocuidado**, com foco no **respeito aos limites pessoais e na valorização da autoestima**.

-Uso de aplicativos de relacionamento: o uso de aplicativo de relacionamento em alguma fase pode ser considerado, desde que seja orientado por pais e ou profissionais. Neste contexto, num aplicativo, você tem diferentes tipos de conversas, tem uma experiência e contato prático para o relacionamento.

Considerações Finais

Depois da família, a escola é o segundo grupo social onde acontece o exercício da sexualidade. Desse modo, os pais e os demais educadores, advindos sobretudo do ambiente escolar, dependem do trabalho uns dos outros. Isso porque a informação sobre sexualidade é complexa, dinâmica e atinge diversas dimensões da pessoa humana.

A vivência da sexualidade durante a adolescência é um processo essencial no desenvolvimento humano, e para adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse processo é permeado por desafios e necessidades **estratégias pedagógicas** específicas.

As **mudanças físicas e emocionais** dessa fase exigem que as adolescentes, independentemente de estarem dentro ou fora do espectro autista, tenham acesso a **informações claras, adequadas e respeitadas** sobre sexualidade, consentimento, limites e relacionamentos.

Para as **adolescentes autistas**, a **compreensão e vivência da sexualidade** podem ser mais complexas devido às **dificuldades de comunicação social**, à **dificuldade de interpretação de sinais sociais** e à **sensibilidade sensorial**, características comuns do TEA.

O **papel da escola e da família** é fundamental nesse processo. A construção de um ambiente **seguro**, onde as adolescentes possam **expressar sentimentos**, **esclarecer dúvidas e aprender de forma adaptada**, é essencial para promover uma educação sexual **verdadeiramente inclusiva**. As devem ser ajustadas às **necessidades cognitivas**, emocionais e comunicacionais das adolescentes autistas, respeitando seu ritmo de aprendizado e proporcionando um **espaço de apoio contínuo**.

Ao integrar **escolas, famílias e profissionais capacitados**, é possível criar um **ciclo de apoio e orientação** que garanta que essas jovens não apenas compreendam sua sexualidade de forma segura e saudável, mas também se sintam **respeitadas** e

empoderadas em suas escolhas. É de suma importância que profissionais da educação se engajem em uma **formação contínua** sobre as especificidades do TEA, para que possam lidar com a **diversidade de necessidades** de forma sensível e eficaz.

Portanto, a promoção de uma educação sexual inclusiva para adolescentes autistas não se trata apenas de transmitir conhecimento, mas de criar um ambiente que **valorize as diferenças**, garanta o **direito ao aprendizado e ofereça o suporte necessário** para que todas as jovens possam vivenciar sua sexualidade de maneira **consciente, autônoma e respeitosa**.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 3. ed., rev. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1987.

BUSCÁGLIA, Léo. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

EGYPTO, A. C. (org.). **Orientação Sexual na Escola: um projeto apaixonante: o projeto de orientação na escola**. São Paulo: EPU, 1981. 144 p.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, V.1: A vontade de saber**. Graal ed. Rio de Janeiro: 1988.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O Cérebro Autista. Pensando Através do Espectro**. São Paulo: Record, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**. 2^a ed. Belo Horizonte 2000.

CASTRO, Thiago. **Simplificando o autismo: para pais, familiares e profissionais**. São Paulo. SP: Literare Boocks Internacional, 2023.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**.— Brasília, 2014.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA (PA): REFLEXÕES SOBRE O ACESSO À EDUCAÇÃO NO CAMPO COMO DIREITO HUMANO

**Sibele Sehnem
Luci Mary Duso Pacheco**

Resumo:

O artigo analisa a Pedagogia da Alternância (PA) como metodologia de ensino voltada à promoção do direito humano à educação no campo, situando-a no contexto histórico de sua emergência, na França dos anos 1930, e de sua consolidação no Brasil. A PA se fundamenta na alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, articulando conhecimentos científicos e saberes empíricos dos sujeitos camponeses, de modo a favorecer a aprendizagem significativa, a valorização histórico-social e socio-cultural. Essa metodologia, sustentada por pilares como formação integral, associação de famílias e desenvolvimento sustentável, propõe uma prática educativa centrada no estudante como sujeito ativo do processo formativo.

Ao relacionar-se com a Educação em Direitos Humanos, a PA amplia seu potencial emancipatório ao priorizar processos pedagógicos críticos, participativos e interdisciplinares, que possibilitam a construção de consciência social e política. O currículo, nesse modelo, é concebido como espaço dinâmico de diálogo entre teoria e prática, em que se superam dicotomias tradicionais e se legitima a diversidade de saberes. Trata-se de uma reflexão teórica baseada em revisão bibliográfica que problematiza os fundamentos históricos, sociais e pedagógicos da PA, bem como sua inserção na agenda de Direitos Humanos. Conclui-se que a PA constitui um instrumento de democratização do acesso à educação no campo, contribuindo para o fortalecimento da cidadania, a redução das desigualdades históricas e a formação de sujeitos críticos, capazes de protagonizar transformações sociais em seus territórios.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Direito Educativo; Educação no campo.

PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA (PA): REFLEXIONES SOBRE EL ACCESO A LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO COMO DERECHO HUMANO

Resumen:

El artículo analiza la Pedagogía de la Alternancia (PA) como una metodología de enseñanza orientada a la promoción del derecho humano a la educación en el campo, situándola en el contexto histórico de su surgimiento, en la Francia de la década de 1930, y de su consolidación en Brasil. La PA se fundamenta en la alternancia entre el tiempo-escuela y el tiempo-comunidad, articulando conocimientos científicos y saberes empíricos de los sujetos campesinos, con el fin de favorecer un aprendizaje significativo, la valorización histórico-social y sociocultural. Esta metodología, sostenida por pilares como la formación integral, la asociación de las familias y el desarrollo sostenible, propone una práctica educativa centrada en el estudiante como sujeto activo del proceso formativo.

Al vincularse con la Educación en Derechos Humanos, la PA amplía su potencial emancipador al priorizar procesos pedagógicos críticos, participativos e interdisciplinarios, que posibilitan la construcción de conciencia social y política. El currículo, en este modelo, se concibe como un espacio dinámico de diálogo entre teoría y práctica, en el que se superan dicotomías tradicionales y se legitima la diversidad de

saberes. Se trata de una reflexión teórica basada en una revisión bibliográfica que problematiza los fundamentos históricos, sociales y pedagógicos de la PA, así como su inserción en la agenda de los Derechos Humanos. Se concluye que la PA constituye un instrumento de democratización del acceso a la educación en el campo, contribuyendo al fortalecimiento de la ciudadanía, a la reducción de las desigualdades históricas y a la formación de sujetos críticos, capaces de protagonizar transformaciones sociales en sus territorios.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia; Derecho Educativo; Educación en el campo.

Introdução

Na década de 1930, na França, em meio a uma crise econômica, nasceu a PA, num contexto de total ausência de políticas públicas educacionais para a população que vivia no meio rural. O ensino tinha seu foco em preparar pessoas para empregos de regiões urbanas, não mostrando nenhuma conexão com a realidade rural, uma vez que a cultura camponesa não era pauta de discussão nas atividades didático-pedagógicas das escolas (MOREIRA, 2009; MONTEIRO, 2018).

A Pedagogia da Alternância (PA) é uma metodologia de ensino que congrega diferentes valores e experiências formativas, conferindo valorização aos saberes, à cultura e à realidade sócio-profissional dos estudantes (crianças, jovens e adultos) camponeses no processo de formação. Para tanto, as práticas pedagógicas são inseridas dentro das atividades cotidianas no meio rural, de modo a demonstrar a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em suas experiências concretas (GIMONET, 2007).

Apesar de sua importância para o desenvolvimento rural, desde o Brasil colônia, a educação do campo vem sendo desprestigiada. Devido à ausência de escolas condizentes com a realidade do campo, um pároco, juntamente com alguns agricultores se organizaram para criar uma escola do campo e no campo. Com base nessa proposta de educação pensada para as crianças e os jovens camponeses, no dia 21 de novembro de 1935, na comunidade denominada Sérignac-Peboudou, em Lot-et-Garonne, sudoeste da França, surgiu Maison Familiale Rurale (MFR) ou Casa Familiar Rural (CFR), a primeira experiência em Pedagogia da Alternância. Nesta experiência, os alunos permaneciam três semanas no Tempo Comunidade – período de convivência relativa à aprendizagem no ambiente familiar (propriedade/comunidade) e apenas uma semana no Tempo Escola – no centro de ensino (escola/internato), improvisado nas instalações da paróquia rural de Sérignac-Peboudou, cujas aulas sobre os conteúdos escolares eram ministradas pelo Padre Granereau (NOSELLA, 2014; SARMENTO et al., 2019).

No Brasil, a História da Pedagogia da Alternância inicia com a criação de “colônias agrícolas”, onde eram oferecidos cursos voltados especificamente para o aprendizado agrícola, o que, diga-se de passagem, pode ser considerado um resultado do Decreto lei 9613 de 20 de agosto de 1946, o qual estabelece as bases de organização e regime do ensino agrícola, e traz as finalidades do ensino agrícola. Na década de 1960, surge o Movimento Educação de Base, conhecido inicialmente como educação de base, e depois como educação libertadora, e finalmente como educação popular, os quais se constituíam em modos de educação alternativos, sem a participação direta do Estado e, portanto, diferente dos moldes tradicionais (SARMENTO et al., 2019).

Estes modelos de educação alternativa continuaram evoluindo desde então, até o final da década de 1990, onde, devido à influência de Paulo Freire, a Pedagogia da Alternância assume uma forma semelhante ao dos dias atuais. Dessa época até o presente, a mesma continua em constante evolução, sendo um dos seus marcos legais o decreto 7352 de 4 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (SILVA, 2018).

A PA é uma metodologia de ensino que prioriza o ser humano como sujeito, provocando nos educandos a busca por conhecimentos que exijam o máximo de aprendizado por parte deles, e que estimulem a novas estratégias de compreensão da realidade. Desta maneira, podemos afirmar que o processo da PA se estrutura em quatro pilares: a Associação de Famílias que compartilham do poder educativo; a Pedagogia da Alternância que alterna mundo acadêmico com a vida na comunidade; a Formação Integral e Personalizada; e O Desenvolvimento Sustentável e Solidário (DA SILVA & FEITOSA, 2017).

De acordo com De Almeida et al. (2017) a Pedagogia da Alternância é uma metodologia de ensino diferente de tudo que se propaga através das instâncias governamentais, contudo, apresenta-se impregnada de utopia e esperança, pressupostos caros para aqueles que se encontram comprometidos com um Brasil mais humano, sendo o maior desafio, para esta, a produção de um conhecimento capaz de despertar nos homens e mulheres do campo uma consciência crítica que possibilite uma educação integral.

Pedagogia da Alternância: uma visão geral

Os camponeses franceses da década de 1930 foram fundamentais para constituição da PA como metodologia pedagógica. Além da igreja católica, cujo protagonismo se destacou por meio da Juventude Agrícola Católica (JAC), outros movimentos tiveram uma participação importante para a criação da PA, como: o Sillon (movimento que visava preparar os agricultores para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo, por meio, entre outras estratégias, da criação de círculo de estudos por toda a França, os quais remetem aos círculos de cultura de Paulo Freire), e o SCIR (Secretaria Central de Iniciativas Rurais), o qual visava a capacitação dos agricultores para que ocorresse uma melhora na produção (SARMENTO et al., 2019).

No Brasil, um dos fatores que contribuiu fortemente para a inserção da igreja católica nos movimentos responsáveis por tal embate e a criação da base que permitiria o estabelecimento da PA à nível nacional, foi a luta camponesa por reivindicação de direitos e melhores condições de trabalho (PEZARICO et al., 2017).

A “alternância” que estabelece tempo-escola e tempo comunidade, serve como um meio de orientação profissional, qualificação profissional, formação geral e adaptação ao emprego, logo, seu objetivo não é confrontar a educação tradicional “não alternada” dos centros urbanos, mas sim oferecer uma via alternativa de formação pessoal, profissional e educativa, que atenda às diferentes necessidades da classe camponesa, oriundas de uma realidade totalmente distinta da urbana (GIMONET, 2007).

Em suma, a prática educativa na PA deve se organizar a partir da cultura, modo de vida e trabalho dos agricultores e camponeses, realizando um trabalho interdisciplinar com o desenvolvimento de conteúdos curriculares contextualizados na realidade do aluno, assim como faz o professor urbano ao citar o exemplo do troco da padaria nas aulas de matemática. (SANTOS, 2013).

Nas atividades da PA, a problematização de situações/contextos/conteúdos significativos relacionados à vida e trabalho no campo pode ressignificar os conceitos e desenvolver novas habilidades nas áreas das ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática, assim como a identificação de concepções prévias relacionadas aos conhecimentos pode promover a sua explicitação.

A PA considera o contexto social dos sujeitos elemento fundamental para a aprendizagem com significados, o que aumenta a eficiência deste processo. A contextualização pela PA pode ser uma metodologia de ensino fundamentada também

na aprendizagem significativa.

A PA tem sua base em uma corrente pedagógica ativa e centrada na realidade, visto que nesta o aluno tem autonomia de aprendizado, enquanto o docente atua como mediador do conhecimento.

De acordo com Silva (2018) a Pedagogia da Alternância é um novo sistema educativo complexo, composto por sete componentes estruturais fundamentais, os quais são: 1 - Ênfase no alternante (adolescente, jovem adulto ou adulto), pessoa humana e centro da formação; 2 - projeto educativo próprio (estruturado em orientação/inserção profissional, adaptação ao emprego, qualificação profissional); 3 - o lugar da experiência socioprofissional na educação; 4 – A rede de parceiros conformadores (monitores, mestres de estágio, profissionais/técnicos voluntários de entidades parceiras e colaboradores, líderes das comunidades e grupos de alternantes); 5 – Dispositivo Pedagógico (cuja dimensão considera que a formação por alternância exige uma organização, atividades, conteúdos e instrumentos pedagógicos específicos articulados entre espaços e tempos formativos); 6 - contexto educativo (que deve proporcionar boas condições psicoafetivas aos alternantes); 7 - Formadores (profissionais cujos papéis são múltiplos ao lado dos alternantes, como educação, técnica, ensino e animação).

De acordo com Silva (2018), os quatro pilares da Pedagogia da alternância são: Formação integral (baseada no projeto pessoal de vida do aluno); Desenvolvimento do Meio (Social, Econômico, Humano, Político); A Alternância (Uma metodologia pedagógica adequada baseada na convivência harmônica e alternada entre realidade do campo e sala de aula) e por fim Associação Local (Participação efetiva e conjunta de pais, famílias, profissionais e instituições). Além da forte participação dos pais no processo educativo, outros pilares da PA são a articulação entre os conhecimentos adquiridos através do trabalho com os adquiridos em sala de aula e alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (NOSELLA, 2014).

O princípio metodológico que a PA adota é de que todos os seres humanos são produtores de conhecimento, construindo um projeto educativo apropriado para o campo; defendendo a autonomia administrativa e pedagógica das escolas com a garantia do sustento financeiro e material por parte do poder público. Sua meta é constituir relações sociais democráticas e solidárias, por meio da manutenção do diálogo permanente com a realidade dos povos do campo (OLIVEIRA & DE OLIVEIRA, 2017; CONTE, 2022).

Na PA, a ação pedagógica do educador ultrapassa a sala de aula e os momentos de vivência na escola, pois envolve diretamente a família e a comunidade, construindo uma relação de afeto e confiança com os envolvidos. A visão organizada dos conteúdos do ensino destaca as múltiplas interações entre as disciplinas do currículo e as experiências práticas do trabalho camponês, o qual tem direito a ser educado no lugar onde vive, do seu jeito, a fim de que possa ser escritor de sua própria história (OLIVEIRA & DE OLIVEIRA, 2017).

Pedagogia da Alternância e Direito Educativo

A Educação em Direitos Humanos é uma temática relativamente recente no âmbito educacional e nas metodologias de ensino, configurando-se como um campo de pesquisa ainda pouco explorado.

A realidade da maior parte dos países do mundo é de constantes violações dos Direitos Humanos, o que se torna ainda mais contundente nos países mais pobres. A educação em Direitos Humanos preocupa-se em difundir e fomentar, através de diferentes estratégias, uma cultura dos Direitos Humanos. O discurso neoliberal propaga a ideologia do individualismo, incentivando o êxito econômico como a única alternativa viável, aprofundando as desigualdades econômicas. Em uma luta de caráter individual, a dimensão do “outro”, as atitudes solidárias, a preocupação com o bem estar de todos(as) e a participação na sociedade civil ficam seriamente comprometidos.

Neste contexto, a educação em Direitos Humanos surge como uma importante estratégia. Esta perspectiva tem como objetivo último a construção de uma sociedade que reconheça o outro em seus direitos. De acordo com Silva (1995):

“A educação em Direitos Humanos deve lidar, necessariamente, com a constatação de que vivemos num mundo multicultural. Assim, a educação em Direitos Humanos deve afirmar que pessoas com diferentes raízes podem coexistir, olhar além das fronteiras de raça, língua, condição social e levar o educando a pensar numa sociedade hibridizada.” (p. 97)

A educação em Direitos Humanos busca promover processos de ensino aprendizagem participativos e ativos, que tenham como fundamento uma educação em, sobre e para os Direitos Humanos. Dessa forma, tem como intenção gerar uma consciência que permita aos atores sociais assumir atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos Direitos Humanos no cotidiano, (Morgado, 2000)

Em relação a origem da educação em Direitos Humanos, podemos afirmar que é uma perspectiva que nasce no contexto pós Segunda Guerra Mundial, vinculada à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948 pela Organização Mundial das Nações Unidas (ONU). De acordo com Nahamias (1998) o artigo 26 desta declaração estabelece o direito à educação, tendo como objetivo principal o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos Direitos Humanos. É a partir da Declaração que: “se visualiza oficialmente a educação como um instrumento privilegiado da difusão e aplicação destes direitos e se estende sua importância ao mundo da escola.” (Unesco, 1981, in Nahamias, 98, p. 41).

A educação em Direitos Humanos, no contexto Latino Americano, constitui uma prática recente e tem se desenvolvido por toda a América Latina, de maneira heterogênea e apresentando, segundo Candau (1998), uma diversidade de trajetórias, que estão sempre articuladas com os processos político-sociais vividos nos diferentes contextos. A preocupação com a questão emerge:

“da necessidade de redefinir a atuação dos movimentos e organizações não governamentais de direitos humanos, superados os regimes ditatoriais e instalados processos de redemocratização em várias regiões do continente.” (Candau, 1998, p. 39)

O locus privilegiado da educação em Direitos Humanos tem sido a educação popular. Apenas mais recentemente, especialmente a partir da década de 90, tal perspectiva tem tido uma maior inserção no campo da escolarização formal, sendo inserida nas outras metodologias de ensino, como na PA.

De acordo com Magendzo, Schmelkes e Conde (1995), o sistema educativo tem uma importante responsabilidade na construção das bases para uma convivência democrática e respeitosa entre os indivíduos no sentido de prevenir as violações aos Direitos Humanos. Assim, é importante recorrer a esse sistema na perspectiva da formação de cidadãos capazes de conhecer, defender e promover os Direitos Humanos.

Os saberes pedagógicos na metodologia da PA e na educação dos direitos humanos

Os saberes da formação pedagógica correspondem às estratégias e recursos utilizados para articular conteúdos curriculares à transversalidade dos Direitos Humanos. Como argumenta Osorio (1995), a incorporação da educação em Direitos

Humanos na sala de aula reflete-se não só na seleção e organização de conteúdos como também na seleção dos tipos de atividades, na organização espaço-temporal, na utilização de materiais e recursos didáticos.

Segundo Morgado (2000), a formação do/a educador/a em Direitos Humanos, está pautada fortemente em atitudes e valores, que remetem à experiência pessoal e profissional do/a professor(a). No entanto, o conhecimento e a vivência em Direitos Humanos não acontecem de maneira espontânea. Os autores que contemplam a educação em Direitos Humanos parecem estar de acordo a respeito do fato de que o conteúdo de Direitos Humanos deve fazer parte da formação inicial e continuada dos(a) professores(as) e dos alunos nas diferentes etapas da sua formação acadêmica.

Acreditamos que os saberes provenientes da formação profissional (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991) são uma dimensão fundamental na construção do saber docente em Direitos Humanos. A universidade, bem como cursos e oficinas promovidas por entidades como ONGs ou outras instituições, são os locais de aquisição destes saberes pedagógicos em Direitos Humanos. E estes saberes devem ser difundidos nas diferentes metodologias de ensino, tornando a relação estudante professor mais amistosa e produtiva. Na modalidade da PA, torna-se indispensável esse relacionamento, para gerar conhecimento significativo para o aluno e para o entorno onde esse aluno vive.

Pode-se oferecer três frentes de formação que deverão estar conjugadas: disciplinas pedagógicas que contemplem a discussão de uma metodologia adequada ao trabalho com os Direitos Humanos na sala de aula, disciplinas de Direitos Humanos que abordem sua evolução histórica, e sua problemática concreta no mundo atual e na sociedade brasileira; e, finalmente, estágios orientados à prática educativa em Direitos Humanos, (Morgado, 2000).

De acordo com Magendzo (1994), é necessário que se criem espaços para a assimilação dos Direitos Humanos, em todas as carreiras profissionais. Neste sentido, sugerem a criação de disciplinas, seminários, oficinas, cursos e outras instâncias acadêmicas que conduzam à realização de projetos sociais e comunitários nos quais os Direitos Humanos apareçam como uma realidade vivida. É fundamental aos autores ir gerando uma massa crítica de conhecimentos e pesquisas em torno da temática, de tal forma que estes conquistem, cada vez mais, reconhecimento social e acadêmico.

A educação em Direitos Humanos deve abraçar diferentes linguagens, como o encontro entre arte e educação, aproveitando as possibilidades educativas do teatro, da música, da poesia, da dança, entre outras manifestações, articulando criativamente as

dimensões do fazer, do pensar e do sentir, sem privilegiar apenas uma destas, como nos aponta Sime (1994). Neste sentido, Bello e Orchsenius (1994) sugerem que a utilização de linguagens não verbais facilita a abertura de canais de percepção (ligados aos órgãos e aos sentidos) que o ritmo de vida imposto pela cultura contemporânea tende a reduzir e uniformizar.

No âmbito da PA, a educação em Direitos Humanos também prioriza a preservação das crenças e culturas locais, visando a manutenção do arquivo histórico-cultural da família e da região onde a família se insere geograficamente.

De acordo com Silva (1995), esta tem sido a metodologia mais difundida na América Latina. De fato, as oficinas pedagógicas são um elemento privilegiado, pois permitem a utilização de várias dinâmicas, linguagens, materiais, tempos e espaços, na construção do saber em Direitos Humanos.

O grande desafio, de acordo com Morgado (2000) é a construção de uma proposta educativa que seja plástica, flexível, integradora e criativa no uso e na disposição de distintas linguagens, na elaboração de uma grande variedade de materiais didáticos que sirvam de apoio à tarefa educativa, sem, contudo, ser rígidos ou inflexíveis. É necessário privilegiar recursos metodológicos que levem intrinsecamente a mensagem dos Direitos Humanos tais como o diálogo, a problematização, a participação, o trabalho grupal, entre outros, como sugere Magendzo et alli (1994), em busca da construção de uma metodologia de ensino coerente. Diferentes metodologias, linguagens e materiais devem ser apresentados, elaborados e experimentados. A experiência realizada em outros países que já têm certa trajetória em relação à educação em Direitos Humanos é uma importante referência, devendo-se promover o intercâmbio de materiais e de experiências.

O currículo formal é a referência do/a educador/a na escola. Através da programação e dos conteúdos inseridos neste, o professor orienta sua dinâmica educativa. Parece-nos essencial, portanto, que o/a educador/a se aproprie do que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) denominam de saberes curriculares.

Uma educação em Direitos Humanos deve pressupor não apenas a aplicação de conteúdos educativos, mas demanda uma visão de currículo que ultrapasse seu caráter centralizador e homogeneizante, conforme salientado por Donoso (1994). A educação em Direitos Humanos supõe uma maior flexibilização e articulação do currículo, além de exigir um corpo docente formado e estimulado para a criatividade e a inovação. Um aspecto fundamental do currículo construído a partir da perspectiva dos Direitos

Humanos diz respeito ao fato de que os professores(as) não poderão ser marginalizados de seu processo de construção.

Em relação à Educação formal na modalidade de PA, conforme apontam Magendzo et alli (1994), deve-se considerar que as mensagens e conteúdos curriculares em Direitos Humanos deverão estar presentes tanto no currículo manifesto (planos, programas e textos de estudo), quanto no currículo oculto (normas tácitas e relações que se dão no âmbito escolar).

Um importante aspecto a ser ressaltado é que a forma pela qual a temática deve ser inserida no currículo deverá ser a transversalidade, como entendem Magendzo e Delpiano (1986).

Assim, parece-nos que no âmbito da escola, não se deve tratar de Direitos Humanos através de uma disciplina específica. Também parece incoerente que uma disciplina considerada afim (como as disciplinas das Ciências Humanas, por exemplo) assuma a tarefa de educar em Direitos Humanos. Como consequência todos(as) os(as) professores(as), da pré-escola ao ensino médio; tanto de matemática, quanto de artes podem ser promotores de Direitos Humanos.

É possível afirmar que não é uma realidade na maioria das escolas a presença dos Direitos Humanos no currículo de maneira sistemática. A apropriação deste saber, implica, portanto, em uma transformação curricular. Magendzo e Delpiano (1986) propõem que a temática seja incorporada de forma deliberada e intencional, atribuindo aos Direitos Humanos, status e poder: “Insistimos em nossa tese que os Direitos Humanos constituem por si uma ideologia educativa que compromete a essência mesma do currículo tanto manifesto como oculto e, portanto, sua incorporação exige um repensar do currículo.” (p. 6)

Neste processo de reformulação, a educação em Direitos Humanos não deverá promover apenas a inclusão de conteúdo. Implica também em um olhar crítico, destinado a tomar consciência das variadas e múltiplas discriminações presentes no currículo, para depois proceder em consequência dessa conscientização. Tanto através do currículo manifesto quanto do oculto, tem-se transmitido um esquema de significações simbólicas, um sistema de concepções, conhecimentos e atitudes frente à vida que correspondem, em geral, à cultura dos grupos dominantes. Os Direitos Humanos devem estar presentes no currículo, mas em um currículo transformado e reflexivo, Morgado, 2000.

O saber docente em Direitos Humanos é composto por saberes de diferentes

fontes, tais como os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares. Mas é atravessado por um saber experiencial que se fundamenta em aspectos de experiência profissional e em elementos relacionados à vida pessoal. De acordo com Therrien (1993), este é o saber próprio da identidade do docente, construído a partir de sua práxis social cotidiana, na interação com outros sujeitos e com os demais saberes docentes, recortando, traduzindo e reformulando os saberes curriculares e de formação.

Neste sentido, a dimensão do saber da experiência assume uma importância central na formação do/a educador/a em Direitos Humanos. Sua prática é essencialmente pautada em valores, crenças e atitudes, que deverão ser coerentes com tais direitos. A questão da coerência foi enfatizada pelos(as) educadores como um aspecto central da prática educativa em Direitos Humanos, e dessa forma, a vivência em Direitos Humanos foi considerada fundamental:

A educação em Direitos Humanos é uma perspectiva de educação assumidamente política que exige do/a educador/a uma postura crítica e transformadora. Neste sentido, concebemos o educador/a como um “agente revolucionário” (McLaren, 2000). Como “agente revolucionário”, o educador/a em Direitos Humanos é um guerreiro que não admite indiferença, discriminação e apatia diante das violações diárias dos direitos das pessoas, e que se engaja na luta pela melhoria das condições de vida e de trabalho de todos(as).

Na PA, entendemos que abraçar a educação em Direitos Humanos implica em assumir que a escola e o currículo não são neutros ou desprovidos de intencionalidade, assim como a educação em Direitos Humanos. Busca-se formar cidadãos que sejam, ao mesmo tempo, conscientes, políticos, críticos e com capacidade de respeitar a alteridade e de interferir no contexto em que vivem. Para perseguir este objetivo, é exigido do professor uma postura política, um comprometimento com o outro, na tentativa de superação de uma postura isolada e alienada. Giroux (1997) sugere que o professor, como “intelectual transformador”, deverá tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. O pedagógico torna-se mais político na medida em que a escolarização se insere na esfera política, ajudando os estudantes a envolverem-se na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais. Tornar o político mais pedagógico, por sua vez, implica utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos de natureza emancipatória. Ou seja, usar recursos pedagógicos que tratem os estudantes como agentes críticos, problematizando o conhecimento e privilegiando-se o diálogo. A relação pedagogia-política é inerente aos pressupostos da

Educação em Direitos Humanos. Ser um educador nesta perspectiva é assumir uma postura política na busca da promoção de mudanças sociais.

Dentre os elementos que compõem a formação do professor “crítico”, Besalu (1994) acredita na necessidade da “aquisição de uma bagagem cultural de clara orientação política, que lhe permitirá uma análise crítica do contexto e do mundo.” (p. 9)

Respeitar e valorizar o ser humano são consideradas atitudes essenciais. Neste sentido, entendemos que o educador/a em Direitos Humanos tem um importante papel no processo de "empoderamento" de seus educandos. Sacavino (2000) entende que uma educação que promova o empoderamento deverá fortalecer as capacidades dos atores individuais e coletivos.

Em relação à educação em Direitos Humanos, Sime (1994) afirma ser essencial alimentar o poder subjetivo baseado na auto-estima e na auto-valorização de cada pessoa. Este autor acredita que uma forma de reprodução da dominação é através da desvalorização das pessoas. Sutis mecanismos internos e externos fazem com que as pessoas se sintam inferiores, impotentes e incapazes. Uma educação orientada por um projeto humanizador implica na permanente geração de auto-confiança pelo ser humano.

Cabe à educação em Direitos Humanos contribuir para o empoderamento individual e coletivo dos atores escolares, tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) alunos(as). Conhecedores de seus direitos e potencialidades, estes atores poderão tornar-se agentes de mudanças, operando transformações em seus contextos imediatos, exercendo o que Sacavino (2000) chama de poder local, e, a longo prazo, ampliando os efeitos de sua ação para níveis mais amplos.

Reflexos da PA nas comunidades

A PA é um caminho de transformação para a construção de uma nova sociedade ao constituir um processo educativo crítico e democrático que dialoga diretamente com a realidade camponesa, por meio da confecção de redes de conhecimentos, de incorporação de saberes, de tradução, e do diálogo com ambientes distintos de geração de conhecimento (OLIVEIRA & DE OLIVEIRA 2017).

O modelo educativo convencional, tem causado, de certa forma, uma “barreira discriminatória” entre os alunos, especialmente os de área rural. As situações-problema

em consonância com a PA indicam ter uma potencialidade para além da ressignificação e aprendizagem em ciências: contribuem também na problematização e reflexão do contexto social em que os sujeitos estão inseridos, podendo orientar possíveis ações ambientais e sócio culturais, que contribuam na melhoria das condições de vida destas populações (CAVALCANTI TAUCEDA, 2017). Nesta perspectiva, a educação em direitos humanos, preconiza a diminuição das desigualdades, a co-responsabilidade de todos em respeitar e ser respeitado.

O fato da PA permitir que o aluno fique uma semana em regime de internato na escola (manhã, tarde e noite), a qual denomina-se tempo escola, e outra semana na comunidade, trocando saberes e associando o saber científico com o popular, propicia à participação da família, comunidade, organizações populares e governamentais na formação integral do estudante (SILVA, 2018).

Os princípios e práticas da PA contribuem para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação de agentes transformadores do campo. Isto ocorre em função, entre outras coisas, dos instrumentos pedagógicos utilizados, os quais proporcionam aos educandos a investigação nas comunidades, identificando situações e problemas concretos que exemplificam e embasam a construção coletiva dos conteúdos pertinentes. Tais fatos contribuem para uma aprendizagem ativa, que aproxima a prática docente da realidade dos educandos (COUTINHO et al., 2017).

A PA segue os princípios defendidos pela Educação do Campo, apresentando grande potencial de proporcionar debates, reflexões e problematizações, os quais auxiliam na busca por novos caminhos e novas perspectivas visando fortalecimento e melhoria da qualidade do ensino ofertado aos camponeses (crianças, jovens e adultos) nas escolas situadas no meio rural (SILVA, 2018).

A Pedagogia da Alternância é uma conquista de povos e comunidades tradicionais na luta pelo direito à educação de qualidade. Contudo, moldar as práticas de ensino ao saber local é um grande desafio.

Considerações finais

A formação na metodologia PA e na perspectiva dos Direitos Humanos representa uma formação integral, considerando todas as faces, todos os rostos, modos e estilos de vida com olhar atento às opressões e vulnerabilidades presentes na lógica da sociedade modernizada.

Consideramos que um dos maiores desafios para a educação em Direitos Humanos é a busca pela coerência, que será responsável pela articulação teoria/prática, discurso/atitude. Como aponta Magendzo (1989) a tarefa do educador em Direitos Humanos não se esgota na transferência e produção de conhecimentos. Entende, então, ser essencial aprender a atuar e a se comportar na defesa, promoção e vigência dos direitos próprios e dos demais, operando na vida cotidiana seu saber em Direitos Humanos.

É possível inferir que o saber em Direitos Humanos privilegia, em grande parte, a dimensão da experiência. É um saber pautado no cotidiano, carregado de subjetividade, marcado pelo contexto cultural e social. Assim, a vivência do/a professor(a) é essencial. É indispensável que o/a educador/a vivencie o que propõe, ou existirá uma distância intransponível entre teoria e prática. Este processo implica em uma reflexão permanente, autocrítica constante, que pode ser um processo complicado, muitas vezes doloroso, pois pode confrontar posturas, discursos, convicções, valores arraigados, preconceitos e formas de ver o mundo. Supõe estar constantemente atento às próprias atitudes e, muitas vezes aos próprios pensamentos. Não possui uma terminalidade, nunca está pronto. Conforme sugere McLaren (1996), “a luta jamais se extingue”.

O aprendizado na educação em Direitos Humanos é construído na interação da experiência pessoal e coletiva, não sendo um aprendizado estático, cristalizado em textos, declarações e códigos, mas que se recria e reelabora permanentemente na intersubjetividade e nos conflitos sociais. Diante desta perspectiva, é um saber que, muitas vezes, se apresentará contraditório, saturado de dilemas e situações ambivalentes.

A formação integral quando crítica torna as pessoas mais atentas e motivadas no mundo, pois as mesmas sabem de seus compromissos com a vida social, compreendem que uns dependem de outros e que a vida se molda por ações coletivas, onde não podemos nos manter isolados em uma ilha.

Reconhecer que somos inacabados é um avanço para compreender que não há razão suficiente para nos tornarmos perfeitos e intocáveis e que nesse processo de evolução ou caminhada humana nos reconhecemos nos outros, somos o que somos porque carregamos comportamentos e vida de nossas ancestralidades, porque temos um “eu” formado sobre influências de “outros eus”, inclusive os “outros” que tiveram seus Direitos Humanos feridos.

Ao lançar o tema prática educativa para a dignidade humana compreendemos que a prática envolve métodos com base na criação, planejamento, execução, avaliação, ressignificação e transformação. A prática (educativa) é a *práxis* onde teoria e prática se conversam, se fundem e se ressignificam. A prática é ação humana; não um conteúdo isolado, mas um movimento dinâmico que transforma e inspira novos saberes.

A presença da temática dos Direitos Humanos na escola e nas metodologias de ensino, principalmente na PA, demanda repensar a instituição educacional em seu conjunto, promover trocas e gerar um processo de autocrítica e auto-análise. Não é um caminho fácil de ser percorrido. É um processo em construção. Sem dúvida, este caminho se constrói, em grande parte, através da decisão política de professores dispostos a assumir a Educação em Direitos Humanos com compromisso e determinação, elaborando os saberes próprios de sua ação docente, como profissionais e seres humanos.

Referências:

BELLO, A e ORCHSENIUS, C. **El lenguaje del cuerpo en la educación en Derechos Humanos**. In: MAGENDZO (Org.). Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

BESALU, X. **Intercultural Education and teacher's training**. Erasmus Intensive Course: "Intercultural Education, Theories, Policies and practices", Universitat de Girona. Lisboa: março, 1994.

CANDAU, V. **Educação em Direitos Humanos**. In: Revista Novamerica, n. 78, Rio de Janeiro, 1998, p. 36-39.

CAVALCANTI TAUCEDA, K., MALLMANN HAAS, J., DOS SANTOS FENNER, R., BOLTER, J. **O conceito "metabolismo celularproblematizadocontextualizado na pedagogia da alternância e dos campos conceituais: um estudo de caso na licenciatura em educação do campo-ciências da natureza**. Enseñanza de las ciencias, n. Extra, p. 4221-4226, 2017.

CONTE, I. I. **Pedagogia da alternância na educação do campo em uma escola pública**. Revista de Educação Pública, v. 31, p. 1-20, 2022.

COUTINHO DE ANDRADE, F. M., NOGUEIRA BELLO SIMAS, F., GOMES DA SILVA, M., PIRES BARRELLA, T. **Agroecologia, Pedagogia da Alternância e a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação de Educadores do Campo**. Enseñanza de las ciencias, n. Extra, p. 3299-3306, 2017.

DA SILVA, M. C. F.; FEITOSA, J. R. T. **Pedagogia da alternância: uma abordagem a sua prática**. Revista FAROL, v. 4, n. 4, p. 142-151, 2017.

DE ALMEIDA, S. A.; DE SOUSA, R. M.; SILVA, Â. M.; DE ALMEIDA, J. A.; ANDRADE, A. C. **Pedagogia da Alternância: Os Centros Familiares de Formação por Alternância no Brasil e a Agricultura Familiar Frente à Globalização no Campo**. Facit Business and Technology Journal, v. 1, n. 3, 2017.

DONOSO, P. **La demanda de coherencia de la educación en derechos humanos**. In: MAGENDZO, A. (org.). Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994. Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007. 167p.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MC LAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MAGENDZO, A. e DELPIANO, A. **La Escuela Formal, el Curriculum Escolar y los Derechos Humanos**. Trabajo presentado en el Taller Subregional de Educación para los Derechos Humanos Del Cono Sur, 1986.

MAGENDZO, A.; SCHMELKES, S; CONDE, S. **Educación y Derechos Humanos**. México: Instituto de Aguascalientes, 1995.

MAGENDZO, A. (org.) **Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica**. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994.

MONTEIRO, Luiz Paulo. **Histórico da primeira casa familiar rural em quilombo Santa Catarina: a construção da casa familiar rural santo agostinho e a pedagogia da alternância**. PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho, v. 18, n. 3, 2018.

MOREIRA, Flavio. **O religioso e o político no processo de implantação e permanência da Pedagogia da Alternância: uma análise histórica dessas relações nas Escolas Famílias Agrícolas do MEPES no norte do Espírito Santo**. 2009. 362 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2009.

MORGADO, P. **Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos**. Didática GT4, PUC-Rio, 2000.

NAHMÍAS, M. **Algunas aproximaciones a la educación en Derechos Humanos**. In: Revista Novamerica, n. 78, Rio de Janeiro, Julho, 1998, p. 40-43.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2014. 288p.

OLIVEIRA, R. P.; DE OLIVEIRA, O. V. **Pedagogia da alternância: uma Práxis problematizadora**. In: Semiedu 2017. 2017.

OSORIO, J. **La educación para los Derechos Humanos, su Transversalidad e Incorporación en los Proyectos Educativos: construyendo la agenda.** Trabalho apresentado no seminário “Propostas para a Educação a partir dos Direitos Humanos”. Santiago: outubro, 1995.

PEZARICO, G.; DE LOURDES BERNART, M.; PIOVEZANA, L. **Pedagogia da alternância: movimentos de formação rural e expansão mundial.** Revista de Ciências Humanas, v. 15, n. 25, p. 121-139, 2017.

SACAVINO, S. **Educação em Direitos Humanos e democracia.** In: CANDAU, V. e SACAVINO, S. (org.). Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 36-48.

SANTOS, S. P. **Educação empreendedora e Pedagogia da Alternância na perspectiva do desenvolvimento local sustentável: A experiência de jovens da Casa Familiar Rural (CFR).** 2013. 224 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento: Gestão de Organizações e Desenvolvimento) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2013.

SARMENTO, J. N. P.; NETO, A. A. V.; QUEIROZ, D. A. R. **Avaliação da aprendizagem no contexto da pedagogia da alternância: um olhar sobre as práticas.** Revista Humanidades e Inovação, v. 6, n. 8, p. 157-165, 2019.

SILVA, H. **Educação em Direitos Humanos: conceitos, valores e hábitos. Exame Teórico-Prático.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Faculdade de São Paulo, 1995.

SILVA, C. **Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero Caderno da Realidade com foco na retextualização.** 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2011.

SILVA, C. **Pedagogia da alternância: práticas de letramentos em uma escola família agrícola brasileira.** 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2018.

SIME, L. **Educación, Persona e Proyecto Histórico: Sembrar Nuevas Síntesis.** In: MAGENDZO, A (org.). Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación e PIIE, 1994, p. 85-100.

TARDIF, M; LESSARD, C. E LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** In: Teoria e Educação: Porto Alegre: n. 4, 1991, p. 215-233.

THERRIEN, J. **O Saber social da prática docente.** In: Educação e Sociedade, Campinas: n. 46, 1993, p. 408-418.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Susana Schwartz Basso¹¹⁹
Ana Patrícia Almeida¹²⁰
Lucí dos Santos Bernardi¹²¹
Jaqueline Moll¹²²

Eixo Temático: Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

O artigo tem o objetivo analisar e refletir sobre uma prática pedagógica desenvolvida em 2024 com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do noroeste do Rio Grande do Sul, vinculada ao Programa A União Faz a Vida (PUFV). A experiência fundamenta-se na “Educação para a cidadania” e articula-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente na temática “O sujeito e seu lugar no mundo”. A partir da escolha do tema e dos conteúdos, realizou-se uma expedição investigativa, na qual os estudantes exploraram os limites geográficos do município em que vivem. Dessa exploração emergiram perguntas orientadoras que conduziram o projeto, estimulando a compreensão da história local e do papel de cada indivíduo na vida coletiva. O uso de ferramentas digitais, como a plataforma *Google Workspace for Education* e o *Documentos Google*, viabilizou a produção e o compartilhamento de escritos. Esses textos originaram gravações em áudio no aplicativo *Podcasters*, do *Spotify*, ampliando os sentidos das aprendizagens. Apesar dos desafios de acesso e manejo das tecnologias, elas favoreceram a integração de diferentes linguagens, o desenvolvimento da criatividade e a produção de novos conhecimentos, fortalecendo uma educação voltada à cidadania e ao reconhecimento do espaço vivido pelos estudantes.

Palavras-chave: Educação para a cidadania. Prática pedagógica. Tecnologias digitais.

¹¹⁹ Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professora de Educação Básica. Bolsista CAPES/Brasil. E-mail: a079631@uri.edu.br.

¹²⁰ Doutora em Administração e Política Educativa pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora Auxiliar da Universidade Aberta. E-mail: anap.almeida@uab.pt.

¹²¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: lucisantosbernardi@gmail.com.

¹²² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Faculdade de Educação - UFRGS e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

EDUCATION FOR CITIZENSHIP: REFLECTIONS ON A PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract

This article aims to analyze and reflect on a pedagogical practice developed in 2024 with 4th-grade students from a public school in northwestern Rio Grande do Sul, linked to the "A União Faz a Vida" (PUFV) Program. The experience is based on "Education for Citizenship" and is articulated with the National Common Curricular Base (BNCC), especially in the theme "The subject and their place in the world." Based on the chosen theme and content, an investigative expedition was carried out, in which students explored the geographical boundaries of the municipality where they live. From this exploration emerged guiding questions that led the project, stimulating an understanding of local history and the role of each individual in collective life. The use of digital tools, such as the Google Workspace for Education platform and Google Docs, enabled the production and sharing of written work. These texts originated audio recordings on Spotify's Podcasters application, expanding the meaning of learning. Despite the challenges of accessing and managing technologies, they have fostered the integration of different languages, the development of creativity, and the production of new knowledge, strengthening an education focused on citizenship and the recognition of the space lived by students.

Keywords: Education for citizenship. Pedagogical practice. Digital technologies.

Introdução

Reconhecendo a escola como um espaço público onde se encontram práticas, saberes e vivências diversas, enfatizamos a busca incansável por um processo educativo que vise à qualidade e a autonomia para concretizar propostas e compromissos que sustentem a emancipação dos sujeitos. Dito isso, esta instituição não pode desconsiderar sua função social, que é servir a todos.

A partir dessa premissa, este trabalho objetiva analisar e refletir uma experiência pedagógica, desenvolvida em 2024, com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada ao noroeste do estado do Rio Grande do Sul. A análise visa responder à seguinte questão: Em que medida uma prática pedagógica pretende fortalecer a educação para a cidadania, oferecendo bases para que os estudantes reconheçam a compreensão da construção do seu espaço no mundo?

Desde 2005, a escola onde a ação foi realizada segue a metodologia proposta pelo Programa A União Faz a Vida - PUFV, administrado pela Fundação Sicredi (Instituição Financeira Cooperativa do Brasil). A iniciativa começou em 27 de janeiro de 1994, na cidade de Santo Cristo, localizada no nordeste do Rio Grande do Sul.

O programa intenciona “construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional” (Isaac; Casco, 2019, p. 11). Atualmente, o PUFV, atinge um total de mais de 4.900 escolas integradas¹²³, com a intenção de promover os princípios de cooperação e cidadania.

A prática pedagógica em análise e reflexão integra o projeto intitulado “Eu e minha cidade”. Neste artigo, apresentamos as ações desenvolvidas, revelando desde os primeiros passos do professor e dos estudantes com a temática e as tecnologias digitais até o fechamento da proposta, com a publicização do projeto para os pais e comunidade escolar. Cabe destacar que o projeto teve origem a partir dos conteúdos programáticos para o 4º ano, previsto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), nas Competências Gerais de número cinco e dez, respectivamente “*Cultura Digital*” e “*Responsabilidade e Cidadania*”.

Prática pedagógica: O estudo da cidade e as tecnologias digitais

O estudo da história da cidade fortalece o senso de pertencimento dos estudantes ao promover a identidade cultural, a valorização do patrimônio histórico e a consciência ambiental. Além disso, incentiva o desenvolvimento de habilidades críticas necessárias à educação para a cidadania ao mesmo tempo em que promove o respeito à diversidade e às contribuições de diversos grupos sociais para a construção de espaços urbanos fortalecidos.

O desafio com o uso de tecnologias digitais, movimenta os professores, os mesmos precisam compreender como usar uma variedade de recursos que são ferramentas de mediação pedagógica, pois necessitam auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolver atividades que busquem aplicações práticas relacionadas a um contexto que extrapole os limites da sala de aula.

Para propor práticas pedagógicas que efetivamente provocam transformações, em um contexto de fortalecimento da cidadania, é preciso pensar nas pequenas medições possíveis desenvolvidas na sala de aula e buscar a expansão de horizontes para além desse espaço. Primeiramente, devemos pensar numa sociedade em que a cidadania seja um direito e um dever, assim como a educação seja de fato direito inabalável e as convivências democráticas sejam rotinas comuns.

Por mais significativos que tenham sido os avanços tecnológicos nos últimos, as formações para a cultura digital docente são graduais, no que tange o acesso estrutural e sua

¹²³ Disponível em: <https://auniaofazavida.com.br/atuacao/nossos-numeros.html>. Acesso em: 31 de out. de 2025.

utilização, principalmente no âmbito da educação básica. Por via de regra, os professores são treinados para trabalhar com conteúdo pré-estabelecidos, por meio de currículos escolares expositivos e transmissivos, com caráter de memorização para atender avaliações externas de alto nível, principalmente nas áreas de português e matemática.

Esse processo de formação docente, deve garantir que o professor tenha, por um lado, o conhecimento das tecnologias digitais para uso em sala de aula e, por outro, a capacidade de discutir com os estudantes os riscos e desafios dessas ferramentas, garantindo uma cultura de diálogo em uma sala de aula efetivamente humanizada.

Assim como, Basso e Bernardi (2024), sustentam que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, caracteriza-se pela conexão entre conhecimento, subjetividades e culturas por meio de conteúdos científicos, técnicos e artísticos. Portanto, a formação de professores deve estar focada na reflexão, no discernimento e na compreensão do contexto da prática profissional.

Uma educação para a cidadania, baseia-se na luta pelos direitos humanos, pois os dois conceitos estão inextricavelmente ligados. Nesse sentido, a educação para a cidadania deve ser transversal e interdisciplinar. Essa abordagem permitirá aos estudantes, desde cedo, tornarem-se capazes de participar ativamente de assuntos que dizem respeito às suas vidas e seus espaços.

Nesse aspecto, concordamos com Basso e Bernardi (2023), que o desenvolvimento de projetos a partir de uma perspectiva investigativa, com ênfase na participação dos estudantes no processo educativo, cria ambientes de aprendizagem que incentivam o protagonismo estudantil e o estabelecimento de fortes relações com a realidade social.

No caso da experiência aqui em análise, por escolha dos estudantes, o nome dado ao projeto foi “Eu e minha cidade”. O mesmo se desenvolveu no período de abril a novembro de 2024 e se estruturou a partir do roteiro presente na metodologia do PUFV, sendo que a primeira etapa consiste na “*Escolha do conjunto de saberes curriculares*”. Nessa etapa, o professor é responsável por selecionar do currículo o conjunto de saberes, ou seja, quais os conteúdos programáticos escolhidos para organizar a expedição investigativa dos estudantes (Isaac; Casco, 2019).

Para este projeto, buscou-se privilegiar as competências gerais “Cultura Digital”; “Responsabilidade e Cidadania”, prevista na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017); as temáticas sobre escrita e oralidade, elencadas no currículo do 4º ano do Ensino Fundamental; bem como articular esses pontos com os princípios de cidadania e cooperação, conforme proposta do PUFV.

Ao anunciar a primeira etapa, é crucial trazer à tona o pensamento de Freire (2005). Ele afirma que é essencial compreender que todo processo de tomada de decisão está sujeito a uma composição política. O autor também aponta que cada escolha tem por trás um conjunto de conhecimentos e intenções, além de questões de poder que a caracterizam. Diante disso, é importante deixar claro que nossa intenção com a análise prática desenvolvida, por meio do projeto, bem como as reflexões aqui realizadas não é discutir o conteúdo programático, atualmente organizado pela BNCC (Brasil, 2017), documento normativo que possui referências obrigatórias para o desenvolvimento dos currículos acadêmicos e das propostas pedagógicas da Educação Básica Brasileira.

Por outro lado, enfatizamos que quando são feitas determinações objetivas de conteúdos, sendo que os demais ficam em segundo plano. Esse é um movimento de poder. O poder está articulando na operação quando se decide qual conhecimento curricular deve compor a largada inicial de uma prática pedagógica (um projeto) e qual intenção se pretende alcançar.

Quando a primeira etapa do projeto, *"Escolha do conjunto de saberes curriculares"*, é realizada, declara-se automaticamente aquilo que deve ficar para depois e, se o professor não compreender a proposta integralmente, a imparcialidade e neutralidade neste contexto podem ficar à mercê de um projeto idealizado e significativo somente para o docente.

Na escolha dos saberes curriculares, pensou-se em promover o entendimento da história e da constituição da cidade entre os estudantes, destacando a importância de cada indivíduo nesse processo, bem como na oportunidade para explorar a utilização de tecnologias digitais, com o uso de aplicativos, inclusive programas de edição de texto e recursos multissemióticos disponíveis.

Uma das ações, teve a proposta de produzir podcasts - arquivos em áudio como parte das atividades dos estudantes, objetivando desenvolver sua criatividade, oralidade e trabalho colaborativo entre os estudantes e suas famílias. A escolha levou em conta o fato de a maioria dos aparelhos celulares utilizados, conforme descrito pelos alunos, serem dos pais ou irmãos. O projeto, por meio do diálogo, buscou a valorização das individualidades dos envolvidos.

O desafio foi lançado na certeza que pelo menos um celular existia em cada casa, pois todos estavam incluídos no grupo de recados da turma, através do aplicativo WhatsApp. De todo modo, a etapa de desenvolvimento do projeto suscitou a indagação: “a proposta de atividade pode gerar desigualdades, enfatizando sensação de inferioridade?” Nem sempre, na atuação docente, tem-se respostas exatas para saber se o que estamos propondo se alinha a uma pauta de justiça social que almejamos e projetamos nos fazeres pedagógicos.

Neste aspecto Santos e Junior (2023) examinam a conexão entre cidadania, participação e direitos humanos, enfatizando que uma pedagogia de educação cívica deve ser baseada em princípios normativos e metodológicos que sustentem uma educação de alta qualidade.

A segunda etapa do projeto desenvolvido, chamada “*Definição do território que será explorado*”, consiste na definição pelo professor de um espaço/território a ser explorado pelos estudantes. Para essa definição, segundo a metodologia do PUFV, deve ser considerado um espaço que possa suscitar interesse e no qual os saberes escolares eleitos pelo professor figurem como potência. (Isaac; Casco, 2019).

A intenção de compreender e perceber o que os estudantes já sabem representa um desafio para a tarefa docente no que se refere à “*Definição da Pergunta Exploratória*” que é a terceira etapa da proposta do PUFV. A pergunta elencada neste projeto foi “Onde localiza-se os limites do nosso território municipal?”. Quem elabora essa pergunta é o professor, partindo do currículo, portanto, se a mesma for falha na sua elaboração, bem como na escolha do território, pode acarretar em dificuldades posteriores. Caso isso ocorra, o projeto tende a se tornar mais uma atividade cotidiana, sem valor significativo. Essa pergunta exploratória é considerada o pontapé inicial para as investigações.

A quarta etapa definida pelo PUFV é a “*Realização da expedição investigativa*”, por meio de planejamento prévio. Busca-se algo, ou mais especificamente, o local onde os estudantes farão atividades de pesquisa como: perguntar, observar, coletar e experimentar (Isaac; Casco, 2019). No projeto aqui descrito, o território investigado foi os limites geográficos localizados nas quatro direções cardeais do município onde vivem os estudantes. A partir da autorização por escrito enviada pelos pais, permitindo a realização da visita de estudos, com transporte escolar munidos com mapas, os estudantes e o professor estiveram nos pontos fronteiriços, observando os limites estruturados por estradas e também por rios, no trajeto foi observado e identificado relevo, vegetação, rios, localização de algumas comunidades, entre outros. Buscando privilegiar a competência “Responsabilidade e Cidadania”, prevista na BNCC (Brasil, 2017).

Nesse sentido, Trilla Bernet (1997) situa suas ideias em três dimensões da Pedagogia Urbana: a cidade como meio educativo (aprendizagem na cidade), a cidade como agente educativo (aprender da cidade) e a cidade como conteúdo educacional (aprender a cidade).

Referente a continuação do projeto, na quinta fase do PUFV, “*Registro das experiências vividas no território*”, os estudantes resumiram suas observações após a

expedição. Cada um deles fez o seu registro e, na sequência, pôde contar para os colegas e professor o que mais chamou sua atenção.

Após a socialização dos registros escritos, prosseguiu-se para a sexta etapa, a *“Escolha do tema e do título do projeto da turma”*. De acordo com a metodologia do PUFV, é nessa etapa que o professor procura incentivar os estudantes a manifestarem os seus interesses de aprendizagem sobre o território explorado. O título escolhido para este projeto, conforme já citado, foi “Eu e minha cidade”. A escolha foi feita através de votação entre os estudantes.

Na sequência do projeto, ocorreu o *“Índice inicial e formativo”*, que compõe a sétima etapa a ser seguida no desenvolvimento do PUFV. A pergunta exploratória definida e aqui já mencionada foi: “Onde localiza-se os limites do nosso território municipal?”. A partir dessa indagação, os estudantes manifestaram suas hipóteses e ou conhecimentos prévios, como ocorreu no depoimento dos estudantes, aqui transcrito “Sabemos o nome de dois municípios limites; que aqui na nossa cidade tem muitas lavouras, plantações; sabemos que o nome da nossa cidade se refere a uma planta.”

Durante uma expedição investigativa, as curiosidades surgidas caracterizam o índice formativo. Entre o grupo de estudantes envolvido no projeto, destacam-se os seguintes questionamentos: “Como surgiu o nome do nosso município? O que faziam os imigrantes, é muito diferente do que nós fizemos? Por que os homens colocam lixo no rio? Onde vai o nosso lixo? Tem indústria que recicla o lixo na nossa cidade?”. Essas foram as questões que expressaram o fio condutor do projeto, ou seja, o ponto em que as ações começaram a serem tecidas com a intenção de elucidar o desejo dos estudantes de aprender sobre a temática.

As ações foram planejadas com a intenção de esclarecer as curiosidades (dúvidas) e potencializar a aprendizagem, partindo da ideia de que as práticas pedagógicas necessitam romper com um aprendizado transmissivo e passivo, trazendo a tecnologia digital como um suporte complementar à sala de aula.

Entendemos que esses recursos não substituirão o trabalho docente, em vez disso, eles estarão disponíveis para conectar mais professores e estudantes de forma potente. Sendo possível avançar em suas histórias, trabalhar para transformar a realidade e exercer o dever cívico de cooperação de forma democrática em busca da justiça social, o que implica respeito, solidariedade e responsabilidade por uma vida digna, promovendo assim o bem-estar e priorizando uma educação para a cidadania.

A *“Mobilização dos saberes escolares”* abrange a oitava etapa da metodologia PUFV. Assim, após o registro dos estudantes, foi destinado um momento em que os mesmos

deixaram suas representações escritas, destacando os pontos que chamaram a atenção sobre o tema. Essa é a etapa em que o professor responsável pelo projeto articula e expande o tratamento interdisciplinar dos saberes escolares, para os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. É uma proposta considerada fundamental, permitindo o entrelaçamento dos estudos das diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, a aprendizagem perpassa pequenas compreensões até as mais amplas, oportunizando aos estudantes níveis de percepções sobre si e suas realidades sociais.

Torres Santomé (2013) destaca a importância de compreender as realidades e mudanças sociais e culturais que ocorrem no ambiente educacional, tendo em mente os critérios de seleção dos conteúdos educacionais. Segundo o autor, é crucial que essa escolha "[...] considere aspectos como a inclusão, representação, reconhecimento, contribuições e valorização de indivíduos, grupos e culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla em que a escola está inserida" (Torres Santomé, 2013, p. 11).

A perspectiva do autor vai ao encontro do que propõe uma educação para a cidadania, destacando que se aprende com os outros e com a diversidade. As práticas pedagógicas, precisam serem vistas além de uma lista de conteúdos e estabelecimentos de técnicas. Esse conjunto de fatores serve para orientar o fazer cotidiano que abrange uma dimensão reflexiva que é gerida pelos saberes dos envolvidos, tanto dos professores, como dos estudantes, bem como da sociedade em geral.

Mãos à obra: as cinco ações realizadas

Dando continuidade na realização do projeto, cinco ações foram desenvolvidas. A primeira delas foi “Produzindo Podcasts”, os estudantes foram desafiados a produzir podcasts através do aplicativo gratuito *Podcasters* disponibilizado pelo *Spotify* e utilizar através da plataforma *Google Workspace for Education* e o aplicativo *Documentos Google*, explorando a escrita, leitura, oralidades e criatividade. Os temas dos podcasts foram criados sobre “Quem sou” e “Como vejo minha cidade?”.

Corroborando com o Guia de implementação da BNCC (Brasil, 2018), é preciso utilizar aparatos tecnológicos para que os estudantes construam conhecimentos “com” e “sobre” o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, também conhecidas por TDICs. O *Documentos Google* foi utilizado no projeto para a escrita dos podcasts, permitindo o compartilhamento dos textos entre o professor e os estudantes. O professor acompanhava as produções, orientando quanto à coerência, ortografia e pontuação. Alguns estudantes e famílias tiveram dificuldades com o uso do aplicativo, resolvidos pelo professor via

WhatsApp e em aulas no laboratório de informática, que também apoiaram a redação dos textos para posterior gravar os áudios.

Levando em consideração a realidade dos estudantes, já que muitos não possuíam computadores em casa, somente o celular dos pais, eles foram instruídos a baixar o aplicativo *Documentos Google* nos aparelhos. Essa atividade teve relatos positivos, pois os estudantes gostavam de manusear e usar celulares e descobriram existir, além de jogos, esse recurso que contribuiu para o trabalho escolar. No entanto, um desafio foi o pouco armazenamento disponível nos aparelhos dos pais para baixar o aplicativo. Esse problema foi sendo superado, na medida que os pais aprenderam a desinstalar aplicativos sem uso.

Além do *Documentos Google*, utilizou-se o *Podcaster* do *Spotify* para gravar os podcasts. A experiência mostrou que as tecnologias tornam a aprendizagem mais dinâmica e participativa, permitindo que os estudantes pudessem produzir seus próprios conteúdos. Contudo, assim como no uso do editor de texto, houve dificuldades no aplicativo de gravação, levando alguns estudantes a realizarem as gravações com o celular da escola nas aulas de informática.

A segunda ação foi denominada “Onde vai nosso lixo?”, que se baseou em uma visita de estudos no Consórcio Intermunicipal de Gestão de Resíduos Sólidos – CIGRES, localizado em um município vizinho, o local objetiva auxiliar mais de trinta municípios da região nordeste do estado do Rio Grande do Sul a atingirem a meta de um estilo de vida urbano saudável e, ao mesmo tempo apoiar o desenvolvimento de práticas sustentáveis voltadas à preservação e ao cuidado com o meio ambiente. Desse modo, os estudantes puderam conhecer o local onde é feita a reciclagem e/ou descarte dos resíduos que são oriundos da sua cidade, e dos municípios vizinhos.

A ação intitulada “Nossa cidade recicla?”, foi a terceira a ser realizada, buscou a oportunidade de os estudantes conhecerem uma Empresa de Reciclagem, do município, a mesma produz embalagens plásticas e também atua na reciclagem e em soluções sustentáveis. Após se inteirar do objetivo do projeto, o proprietário da empresa colaborou com seus conhecimentos específicos, dialogando e trazendo conhecimentos teóricos e demonstrando conhecimentos práticos para os estudantes. Nessa etapa do projeto, a “Comunidade de Aprendizagem” atua como colaboradores do projeto da turma.

A quarta ação foi “Minha cidade tem história”, essa ação contou com a participação de um historiador e professor do município, o mesmo possui publicação de livros sobre a história da cidade, em formato de palestra e diálogo, o professor convidado pode abordar características passadas e atuais sobre o fortalecimento da identidade local, por meio da

história da cidade proporcionando aos estudantes um senso de pertencimento, reforçando a identidade individual e coletiva, enfatizando uma educação para a cidadania.

“Nossa cidade pelas nossas mãos” foi a quinta ação. Após a recolha de materiais recicláveis, os estudantes organizaram-se em dois grupos e construíram duas maquetes da representação do espaço urbano e rural do município, as maquetes foram construídas gradativamente, nas aulas de Arte, que compõem o currículo escolar. Os estudantes traziam de suas casas os materiais que possuíam e alguns desses materiais eram da escola, assim as construções foram realizadas observando detalhes de ambos os espaços.

No decorrer das ações desenvolvidas, diferentes pessoas contribuíram com o projeto. Esses colaboradores são chamados de “*Comunidade de Aprendizagem*”. Eles são inseridos na nona etapa da metodologia PUFV, chamada “Mobilização dos saberes da Comunidade de Aprendizagem”. São colaboradores que possuem um conhecimento aprofundado sobre determinado assunto e auxiliam na concretização da ação da turma. Conforme Isaac e Casco (2019), trazer a comunidade para a escola ou levar os estudantes para a comunidade é muito importante para dar sentido aos saberes adquiridos em sala de aula.

No trajeto final do projeto, os estudantes do 4º ano, com auxílio do professor da turma, realizaram a décima e última etapa: “*Construção do índice final e realização das Atividades Integradoras*”. Essa etapa versa sobre o fechamento, momento da publicização do projeto, no qual os estudantes puderam relatar sua experiência com o projeto. De forma voluntária, os mesmos se expressaram, manifestando suas opiniões, bem como possibilidades e limites encontrados no desenvolvimento do projeto.

A culminância, ou seja, a atividade integradora foi realizada para os pais e a comunidade no mês de novembro de 2024, no espaço da escola. Os participantes puderam apreciar a voz dos alunos, ou seja, ouvir os podcasts produzidos, através de acesso em código QR Code, foi montado um local para a escuta, além do uso dos próprios celulares com fones de ouvido. Também neste momento de integração final, os estudantes relataram sobre suas aprendizagens referente a história da cidade, sobre as visitas de estudo, sobre a construção e caracterização das maquetes, bem como foi a experiência de produzir podcasts.

O resultado do projeto foi agraciado pelas famílias que puderam participar. Porém, nem todos os familiares e estudantes se fizeram presentes na atividade de publicização. Esse fato se caracteriza como um limite encontrado, evidenciando que a escola não consegue atingir a mobilização total, mesmo com grande esforço e chamamento.

O ambiente organizado para a culminância do projeto também foi utilizado para registros fotográficos que posteriormente foram postados nas redes sociais da escola. É

importante observar que os podcasts dos estudantes não tiveram acesso público em plataformas de áudios de acesso livre. Essa decisão foi tomada em conjunto com a direção da escola e com as famílias. Isso porque os podcasts tiveram como finalidade exclusiva a divulgação para os participantes da atividade integradora e familiares, considerando-se especialmente a faixa etária dos estudantes, todos entre, entre nove e dez anos.

Considerações finais

Ficou evidente o interesse e motivação dos estudantes em participar do projeto, a partir da experiência aqui descrita, desde a realização da expedição investigativa até o encerramento, tendo a oportunidade de conhecer um pouco da história da sua cidade e tornando-se os produtores de podcasts e não apenas consumidores de mídias disponíveis. Percebeu-se a evolução comunicativa, desinibição e a capacidade de utilizar os podcasts para aprimorar o conhecimento, pois muitos deles passaram a utilizar essa experiência para revisar conteúdos e narrar seus escritos produzidos em aula. Assim, passaram a utilizar as tecnologias digitais para ampliação de saberes além do entretenimento.

No desenvolvimento das etapas do projeto, destaca-se que o uso do aplicativo *Documentos Google* no celular dos pais ou no computador de casa e as gravações pelo *Podcasters* geraram desejo nos estudantes em fazer a atividade escolar de digitação e gravação, usando as tecnologias. Foi notório o envolvimento, atribuindo o prazer de estar num contexto digital e, ainda, foi importante a participação e auxílio da família, para superar as dificuldades tecnológicas, como a baixa capacidade de armazenamento nos celulares utilizados para a experiência.

Observou-se que o projeto desenvolvido possibilitou a inserção dos estudantes em atividades práticas, entrelaçando as ações para saber sobre sua cidade, desde questões históricas e ambientais, com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, contribuindo para discussão de conhecimentos vivenciados.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a metodologia de projetos do PUFV busca, além de seus objetivos de cooperação e cidadania, propor maneiras de desenvolver a criatividade e ludicidade durante as ações. Busca-se, nessa metodologia, algo motivador e prático, em que a aprendizagem tenha significado, envolvendo momentos de experiências e visualizações fora das quatro paredes da sala de aula.

No entanto, é importante destacar que as etapas iniciais do projeto, ao partir do currículo escolar, podem refletir uma "territorialização do poder", ao selecionar determinados conteúdos em detrimento de outros. Esse aspecto pode ser considerado um elemento frágil.

Surge, então, o questionamento sobre os motivos que levaram à escolha de determinados conteúdos, a partir do direcionamento da metodologia do PUFV. Apesar disso, não é nossa intenção analisar a metodologia do programa, pois ela propõe um percurso e reconhecemos que as dificuldades enfrentadas no processo podem contribuir para a formação e aprendizagem tanto dos professores quanto dos estudantes.

Consideramos que as TDICs foram fundamentais para trabalhar a linguagem escrita e oral, a comunicação e a interação com os estudantes do projeto. O uso dos aplicativos gratuitos proporcionou aprendizados importantes, bem como as ações desenvolvidas, foram prazerosas com o intuito de aprimorar conhecimentos. Desse modo, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas que incorporem as TDICs e promovam uma educação cívica e participativa, fortalecendo a educação para a cidadania e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Referências

BASSO, S. S.; BERNARDI, L. S. Ambientes de aprendizagem na perspectiva investigativa: protagonismo do estudante e relação com a realidade social. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 91–109, 2023. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/406>. Acesso em: 4 nov. 2025.

BASSO, S. S.; BERNARDI, L. S. Os Saberes e a Formação Docente no Brasil: Revisitando Percursos e Conceitos. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 639–648, 2024. DOI: 10.17921/2447-8733.2024v25n3p639-648. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10361>. Acesso em: 4 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 31 de out. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5c193c4d33bc1.pdf>. Acesso em: 31 de out. de 2025.

ISAAC, A.; CASCO, R. (Org.). **O Programa a união faz a vida**: estruturas e práticas e formativas. Livro I. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo Escolar e Justiça Social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TRILLA BERNET, J. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S. (org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 13-34.

SANTOS, R. M.; JUNIOR, L. M. P. B. Cidadania, participação e direitos humanos: Fundamentos teóricos, normativos e metodológicos de um projeto transversal com vistas à educação de qualidade. **Direito Público**, [S. l.], v. 20, n. 105, 2023. p. 176–204. DOI: 10.11117/rdp.v20i105.6935. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/6935>. Acesso em: 31 out. 2025.

EL JUEGO COMO ESTRATEGIA EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES BÁSICAS MANIPULATIVAS DE ATRAPAR Y LANZAR EN ESTUDIANTES CON SÍNDROME DE DOWN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. BOGOTÁ

Yivi Solanyi Castaño Mendoza¹²⁴

Eje temático: Derecho educativo en prácticas pedagógicas

Resumen

Propuesta basada en el juego para fortalecer las habilidades motrices básicas de atrapar y lanzar en población con Síndrome de Down en la educación primaria de Bogotá, como medio para aportar al desarrollo motor grueso, el cual comprende la capacidad de realizar actividades y ejercicios por medio del movimiento. De esta manera el objetivo general busco fortalecer las habilidades básicas manipulativas de lanzar y atrapar por medio del juego a partir de la clase de educación física. En cuanto a la metodología se tienen en cuenta los estilos de enseñanza propuestos por Muska Mosston en donde se trabajan las capacidades y habilidades propias de los estudiantes, así como su nivel de desarrollo, estableciendo una relación bidireccional entre el maestro y el alumno, en tanto se asignan roles de autonomía activa con el objetivo de fomentar la plena participación de todos.

A manera de conclusión se puede indicar que los juegos son importantes para desarrollar la clase de educación física, ya que permiten que los estudiantes expresen alegría, confianza y motivación por participar activamente, mejorando de esta manera sus habilidades manipulativas, al modificar sus propios movimientos y que estos respondieran al objetivo que se buscaba alcanzar con las actividades planteadas.

Palabras Clave: Síndrome de Down, juego, habilidades manipulativas y educación física.

Introducción

La discapacidad a través del tiempo ha venido transformando su concepción, a partir de las diferentes formas en cómo se abordan en el desarrollo de la vida diaria, es así como en el espacio educativo y social, se reconocen sus propias capacidades y particularidades las cuales son puestas en acción para el desenvolvimiento y pleno desarrollo como sujetos.

¹²⁴ Magister en Educación Especial- Universidad Internacional de la Rioja UNIR - España; Licenciada en Educación Física, -Universidad Pedagógica Nacional –Bogotá, Colombia; Normalista Superior- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori-Bogotá-Colombia. RIIDE Colombia. Yivi.mendoza25@gmail.com

Así mismo, la escuela se configura bajo unas nuevas realidades en donde las prácticas educativas conciben la necesidad de una educación integral teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes y sus propias necesidades, las cuales deben ser abordadas desde diferentes áreas disciplinares que centren su atención en las dimensiones del ser humano.

De esta manera, las capacidades diferentes de los estudiantes permiten que desde el campo de la Educación Física se busque hacer contribuciones al desarrollo y desenvolvimiento de cada uno de los estudiantes a partir del trabajo con el cuerpo y el movimiento, ya que la relación establecida entre estos dos conceptos permite la creación de experiencias corporales que ayudan a los sujetos a estar en relación constante con el medio que lo rodea, con otras personas y la posibilidad de crear nuevas experiencias, saberes y aprendizajes.

Desde la perspectiva anterior, se buscó aportar al desenvolvimiento de los estudiantes con Síndrome de Down en las habilidades básicas manipulativas, en tanto hay una dificultad para coordinar sus movimientos en la captura de un objeto que está en movimiento y a la hora de derribar un objeto que se encuentra situado al frente de ellos. Siendo estas dos habilidades importantes para el desarrollo de la motricidad gruesa, en tanto ayuda a generar confianza en ellos mismos para la realización de actividades de la vida diaria, lúdicas y recreativas que impliquen el uso de su cuerpo.

Por consiguiente, el objetivo de la propuesta de intervención fue contribuir al fortalecimiento de las habilidades básicas manipulativas de atrapar y lanzar en alumnos con síndrome de down por medio del juego, entendiendo este como ese espacio libre y natural en que los sujetos se desenvuelven de acuerdo a unos intereses propios en donde ponen en acción sus propias capacidades, para que de esta manera reconozcan lo que pueden hacer por sí mismos.

Siguiendo esta línea el autor Gómez Del Valle (2002), plantea que la educación en los alumnos debe ir enfocada hacia la adquisición y fortalecimiento de capacidades para que estos puedan desarrollar su autonomía y responsabilidad, a partir de la adquisición de diferentes saberes y destrezas que les permitan integrarse al espacio social y cultural en el que se encuentran; teniendo en cuenta esto las personas con Síndrome de Down también hacen parte de este fin educativo y se les debe proporcionar las herramientas para su desarrollo.

De esta manera se reconoce que cada persona tiene unas capacidades propias las cuales deben ser atendidas de manera integral, con el objetivo de permitir su

desenvolvimiento, a partir del planteamiento de adaptaciones necesarias que ayudan a generar una equidad de condiciones, en donde se potencie al máximo cada una de las particularidades de los estudiantes.

De acuerdo al decreto 1421 (2017), se establece la importancia de los ajustes razonables en Colombia, en tanto son las diferentes estrategias, apoyos, recursos y modificaciones que se realizan al sistema de educación, a partir de las necesidades específicas de los estudiantes, el cual tiene por objetivo garantizar la autonomía, desarrollo, aprendizaje y participación de las personas con discapacidad.

Por consiguiente, la Educación Física en su quehacer educativo debe abordar la diversidad de los estudiantes a partir del movimiento, ya que este permite que el cuerpo se exprese de manera libre y espontánea, traspasando las barreras de las dificultades que presentan.

Como lo señala Espinoza y Torres (2021) es importante que dentro del plan escolar se agreguen actividades las cuales permitan al estudiante con discapacidad ser partícipe de las actividades que se plantean, en donde gracias a la motivación por realizar actividades físicas puedan identificar sus propias capacidades, además de fortalecer su autoestima.

Es así como el juego entra a ser parte de esta área educativa, en tanto los estudiantes tienen la posibilidad de estar en contacto con pares, contribuyendo al desarrollo motor ya que se permite la expresión, exploración y manipulación de su entorno a partir del movimiento, la cual nace de la espontaneidad del ser humano por el goce y placer de realizar una actividad que le permita asumir un rol en la socialización y comunicación con otros.

Desde esta perspectiva, el concepto anterior permite que las personas con discapacidad puedan disfrutar de la realización de actividades recreativas en donde se estimule sus canales sensoriales, aprender a relacionarse con otras personas, fortalecer la autoestima y poder adquirir nuevas experiencias en donde estas se conviertan en aprendizajes que puedan aplicar a la vida diaria.

La necesidad se enmarca en población con Síndrome de Down en tanto se evidencia que presentan dificultades en el desarrollo motor tal como lo menciona Del Barrio et al. (2006) comprendido por laxitud en los ligamentos, torpeza tanto en la motricidad fina como gruesa, lentitud y debilidad de sus movimientos, los cuales son producto de una disminución en el tono muscular, además de una mala coordinación

que genera alteraciones para tener un control y eficiencia motora de los movimientos que realizan con el cuerpo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace énfasis en las habilidades manipulativas de lanzamiento y recepción las cuales como lo menciona Abreu (2010) permiten a los estudiantes una aproximación en la práctica deportiva, desarrollo de la coordinación viso-motora, conocimiento de sí mismos y del entorno y participación en actividades y juegos con pares.

De esta manera de acuerdo con investigaciones realizadas por Medina y Martínez (2013) en la cual seleccionaron unos estudiantes con Síndrome de Down como muestra, con el objetivo de analizar su desarrollo motor en diferentes acciones motrices, encontraron que dentro de las habilidades motrices básicas manipulativas de atrapar y lanzar hay una dificultad a la hora de coordinar los movimientos.

Es así, como los autores al observar la capacidad de lanzamiento en donde se propone derribar un objeto que tienen en frente ellos, no logran derribar este objeto, ya que esta acción motriz es lenta, desorientada y no cuentan con la precisión para alcanzar la trayectoria que se indica. Así mismo a la hora de atrapar un objeto que se lanza y el cual está en movimiento, no logran capturarlo con una de las manos, ni posteriormente cuando hace uso de las dos manos la dificultad presentada sigue siendo la misma.

Por consiguiente, se hace necesario trabajar las habilidades manipulativas básicas ya que estas permiten el conocimiento y control de su propio cuerpo a la hora de participar y desarrollar juegos que requieran la coordinación de sus movimientos, los cuales realizaran de forma autónoma, teniendo en cuenta lo que debe hacer y cómo conseguir esto a partir del manejo de diferentes objetos.

Cada uno de los aspectos mencionados permiten plantear el objetivo general que corresponde a: Diseñar una propuesta de intervención a partir del juego la cual contribuya al fortalecimiento de las habilidades básicas manipulativas de lanzar y atrapar en estudiantes con síndrome de Down a partir de la clase de educación física en la educación primaria de Bogotá.

Desarrollo

1. Referencias legales y teóricos

Dentro del contexto nacional de Colombia se presentan diversas leyes las cuales buscan una plena integración de las personas en condiciones de discapacidad. A continuación, se presentan estas normativas: Primeramente, a partir de la Constitución Política de Colombia 1991: En el artículo 13, se establece que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, las cuales recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación. Además de proteger especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental se encuentren en circunstancias de debilidad

Así mismo en el artículo 47, el estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a quienes se les prestará atención especializada que requieran. De la misma manera, en el artículo 68, se busca la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales, lo cual es una obligación especial del estado.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante mencionar la ley 115 Ley General de Educación, en el artículo 46 menciona la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas o con capacidades intelectuales excepcionales, las cuales son parte integrante del servicio público educativo.

De igual forma el decreto 1421 de 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” tiene como principios la calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, acogiendo de igual manera los establecidos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad. De esta manera su objetivo se enmarca en ofrecer educación a la población con discapacidad, a partir de su permanencia, calidad y acceso partiendo de los niveles de preescolar hasta la educación superior – universitaria, a partir de adoptar y ajustar los medios necesarios para que se den los procesos de inclusión educativa en cada uno de los territorios del país.

Ley 181 de 1995 “Por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte” en el artículo 3 numeral 4 expone que se debe formular y ejecutar programas especiales para la educación física, deporte, y recreación

de las personas con discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, facilitando la oportunidad de la práctica del deporte, de la educación física y la recreación. Así mismo, el artículo 24 promueve que el sistema nacional del deporte fomentará la participación de personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas a los programas de deporte, recreación, aprovechamiento del tiempo libre y educación física orientadas a su rehabilitación e integración social.

2. Conceptualización discapacidad cognitiva y Síndrome Down

Actualmente se puede encontrar que la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD contempla la siguiente definición en tanto “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Además, que se manifiesta antes de los 18 años (AAIDD, 2011).

El Síndrome de Down como lo menciona García y Medina (2017) es una alteración genética que se produce porque hay un cromosoma extra en el par del cromosoma 21, las células de las personas con este síndrome tienen 47 cromosomas por eso también se denomina trisomía 21.

Es así como esta discapacidad intelectual genera alteraciones en diferentes órganos y sistemas especialmente en el sistema nervioso. De esta manera podemos encontrar que las personas con Síndrome de Down presentan deficiencias en diferentes áreas que inciden en el desarrollo integral de la persona.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la propuesta se fundamenta en el movimiento, es importante reconocer el desarrollo de la motricidad en alumnos con Síndrome de Down, por tanto, se analizará las dificultades que presentan y las fortalezas que tienen.

De esta manera Ruiz (2018) establece que la motricidad gruesa en esta población tiene dificultades en torno al movimiento de brazos y piernas, así como en la realización de actividades motrices para lo cual presentan mala coordinación, es así que intervienen factores como la hipotonía muscular y la laxitud de los ligamentos que no permiten un buen control motriz. En cuanto a la motricidad fina no logran tener control visual, velocidad, fuerza muscular y equilibrio.

Así mismo Perpiñán (2018) menciona que, en el Síndrome de Down al presentarse una hipotonía muscular, los músculos del cuerpo tienen un tono bajo y las articulaciones son flexibles lo que se conoce como laxitud de los ligamentos, generando de esta manera que los movimientos sean lentos y la coordinación no sea buena, presentándose en distintas partes del cuerpo, así como afectación en el manejo de las manos al momento de requerir movimientos muy concretos.

Es así como de acuerdo a Caiza et al. (2022) las habilidades motrices básicas son importantes para el desarrollo de las personas, en tanto son necesarias para la realización de diversas actividades que van de lo simple como recoger un elemento del suelo, a un aspecto más complejo como la realización de actividades deportivas, recreativas y de competencia.

Por consiguiente, es necesario señalar al autor Ruiz (2021) el cual menciona que el desarrollo de las competencias motrices en los niños parte de un proceso de autoconstrucción y hetero-construcción que se lleva a cabo de manera procesual a lo largo de la vida, siendo un proceso explícito como implícito en el que se van adquiriendo conocimientos sobre sí mismo y sobre las habilidades que se busca aprender a dominar.

2.1 Habilidades manipulativas básicas

Estas habilidades son comprendidas por el uso de las extremidades superiores e inferiores, las cuales mediante la manipulación de objetos se permite el dominio de estos. Por tanto, como mencionan Castañer y Camerino (2021) se refiere a los movimientos en los cuales las capacidades del sujeto buscan imprimir fuerza a los objetos y de poder recibir la misma de los objetos con los cuales se interactúa. Estos movimientos de manipulación gruesa ayuda en la especialización motriz para desarrollar diferentes modalidades deportivas.

Ahora bien, es necesario reconocer en qué consisten los lanzamientos, los cuales como lo menciona Cañizares y Carbonero (2018) corresponden a la manipulación que ejerce el sujeto, cuando arroja un objeto bien sea con una mano o las dos, así como haciendo uso de los miembros inferiores, en donde de esta manera se logra unir la percepción visual y la motricidad de la parte del cuerpo que se utiliza.

De la misma manera las recepciones son entendidas por Batalla (2021) como esa acción en la cual se busca interceptar y controlar un objeto que está en movimiento y se

desplaza por el espacio bien sea una pelota o disco, en donde el objetivo principal es atajar la trayectoria de este objeto, impidiendo que alcance el propósito por el cual fue lanzado. Así mismo permite un trabajo perceptivo motriz, en donde los estudiantes analizan de manera rápida y efectiva cual es la trayectoria de un objeto y en qué momento interceptar el mismo, decidiendo y ejecutando aquellas acciones corporales que le facilitan detener el objeto que está en movimiento.

2.2 Educación física para el desarrollo motriz

La educación física a partir de Rodríguez et al. (2020) tiene relevancia en el proceso de crecimiento de los estudiantes, ya que promueve el desarrollo de habilidades y aptitudes motrices, las cuales se ponen en acción en la práctica de actividades lúdicas como también recreativas que permiten el desarrollo de movimientos corporales.

De esta manera Munzon y Jarrin (2021) comprenden que es un área esencial para los alumnos en tanto por medio de esta desarrollan habilidades motrices, cognitivas, coordinativas y se promueve un trabajo efectivo con el uso de actividades lúdicas y recreativas, con el objetivo de mejorar la calidad de vida, el movimiento continuo y evitar así el sedentarismo.

Es entendida como una disciplina académica que busca la formación de estudiantes con capacidad de vivir humanamente, tomando como referentes el cuerpo, el movimiento y el juego. En donde lo corporal se comprende como la posibilidad de ser, estar y actuar en el mundo que nos rodea, teniendo en cuenta de la misma el juego como esa posibilidad de vivenciar la libertad y creatividad humana (MEN, Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte, 2010)

2.3 Educación física y persona con discapacidad

El MEN Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos curriculares de la educación física, recreación y deporte (2000) establece que la finalidad de este campo disciplinar debe centrarse en el desarrollo humano, siendo un proyecto educativo que centre su atención en la dignidad humana, calidad de vida, capacidad de acción y la participación de las personas.

Siguiendo a López y Villamizar (2018) indican que mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad es uno de los retos en Colombia, ya que implica

considerar las necesidades de estas personas, reconocer cómo es su desarrollo psicomotor y entender las enfermedades asociadas que el docente debe saber para cambiar su manera de pensar y plantear su quehacer educativo.

De esta manera, la educación física puede adaptarse a las capacidades de las personas con discapacidad, dando una respuesta a esas nuevas realidades educativas, en donde se tenga como objetivo aportar al bienestar individual de las personas.

Bajo esta mirada podemos encontrar que el objetivo de esta área debe enmarcarse en “satisfacer las necesidades de movimiento de las personas desarrollando simultáneamente sus capacidades físicas y motrices, instruyendo sobre el funcionamiento del propio cuerpo y sobre los efectos del ejercicio físico, analizando las relaciones entre salud y actividad motriz” (Macías et al, 2017, p. 3)

Como lo menciona Bennasar (2022) la inclusión de las personas con discapacidad en la educación física debe buscar que se potencie su capacidad cognitiva y física, teniendo en cuenta las motivaciones, intereses y necesidades de estas personas para lograr una inclusión tanto cultural como social.

Así mismo Romero et al. (2020) habla de una educación física inclusiva cuando los docentes piensan y diseñan el desarrollo de esta área para estudiantes con muchos tipos de diversidad, en donde se lleven a cabo diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, ya que se están personalizando estos procesos con una dinámica de trabajo para todos.

2.4 Estrategias metodológicas para la educación física en la discapacidad

Cada uno de los aspectos mencionados permite comprender la necesidad de establecer una serie de estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas dentro de la educación física para facilitar la práctica de actividades física y deportivas de los estudiantes con discapacidad, en donde de esta manera se permita una integración y participación activa de esta población.

Haciendo énfasis en la población de estudio como lo menciona Gómez et al. (2019) es importante tener en cuenta acciones metodológicas que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual a partir de: Selección de actividades de acuerdo al nivel de desarrollo de los participantes teniendo en cuenta sus características motrices; Desarrollar las habilidades motrices básicas en relación a sus facultades motrices; Proponer objetivos que tengan en cuenta el proceso de desarrollo del

estudiante; Utilizar un lenguaje claro y sencillo en la explicación de las actividades y realizar demostraciones previas de los ejercicios a desarrollar.

2.5 Educación física en la discapacidad según normativa

Partimos de un marco internacional en donde la UNESCO (2015) crea el texto educación física de calidad, guía para los responsables políticos, el cual establece que la educación física de calidad es un escenario de inclusión muy grande en la sociedad, ya que se parte del sentido de quitar el estigma y crear herramientas para superar los estereotipos.

De esta manera se comprende la importancia de este campo disciplinar para el desenvolvimiento de las personas con discapacidad, en tanto se permite la creación de espacios en los cuales se propicie una inclusión educativa que parte de las capacidades y potencialidades de cada persona.

En el marco nacional, en Colombia podemos encontrar que el Ministerio de Educación Nacional en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte (2010) plantea que ninguna persona puede ser excluida ni discriminada de la práctica de la educación física por tener una discapacidad u otra condición, ya que este campo disciplinar involucra componentes de la naturaleza humana, por tanto, el trabajo pedagógico está orientado a cada ser humano y esto permite que se deba adaptar a sus necesidades.

Así mismo, Coldeportes en los Lineamientos para el fomento y desarrollo de la inclusión de población con discapacidad en educación física, recreación, actividad física y deporte (2013) busca que el ambiente físico y social en el cual se desenvuelven las personas con discapacidad se eliminen aquellos elementos discapacitantes que no permiten un medio inclusivo en educación física, y por tanto se promuevan elementos capacitantes a partir de oportunidades para acceder a este campo.

3. Propuesta de intervención

El desarrollo de juegos y actividades que permitan a la población con Síndrome de Down ser partícipes de las sesiones de educación física, ayuda a fortalecer cada una de sus dimensiones, en tanto reconocen cuáles son sus capacidades y potenciales que

pueden poner en acción a la hora de realizar ejercicios en los cuales esté involucrado el movimiento, como esa expresión libre y natural del cuerpo.

Dentro de esta área el estudiante es el eje central de los procesos de enseñanza – aprendizaje, bajo el postulado del movimiento como práctica que da sentido a lo que se quiere hacer y lo que se desea expresar en la convivencia y participación activa, siendo un elemento esencial para el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano, en donde se comprenda y aprenda a compartir con el otro, viendo más allá de una discapacidad.

Por consiguiente, aportar al fortalecimiento de las habilidades motrices básicas, se hace necesario en tanto son la base para la conformación y desarrollo de capacidades necesarias para la vida diaria, así como el gusto por iniciar una práctica deportiva, así como el desenvolvimiento de los sujetos a partir de una autonomía eficaz en la cual pongan en acción lo que han aprendido y lo que pueden seguir adquiriendo en la interacción y comunicación con otros dentro y fuera de la escuela.

Es así como, esta propuesta de intervención busco contribuir al fortalecimiento de las habilidades manipulativas ya que entran en acción cuando se conjuga la mente y el cuerpo expresados en la ejecución de movimientos que requieren la coordinación y armonía de segmentos corporales para la realización de ciertas actividades y juegos en los que se requiere una precisión tanto a la hora de lanzar como de atrapar, siendo estas dos capacidades importantes desarrollarlas y fortalecerlas para que se puedan poner en práctica para la iniciación y aprendizaje deportivo o juegos con pares.

Por consiguiente, la implementación por medio de cada uno de los juegos planteados, permitió crear diferentes niveles de desarrollo en los que se encuentre el estudiante para de esta manera ir fortalecimiento estas habilidades desde sus propias capacidades las cuales irán desarrollando y teniendo una mayor destreza motora a medida que se encuentran en un espacio de juego, que les permite explorar lo que pueden hacer por sí mismos, en colaboración de otros y en la participación en conjunto con pares, de los cuales irán aprendiendo y adquiriendo una serie de experiencias significativas.

3.1 Población

Esta propuesta de intervención va dirigida a población con discapacidad intelectual, la cual se implementó con un grupo de 5 estudiantes, tres hombres y dos

mujeres, que tienen un diagnóstico de Síndrome de Down, así como sus edades se encuentran dentro del rango de 7 y 15 años, los cuales se encuentran escolarizados en la institución educativa Gustavo Restrepo que es de carácter oficial mixta de Bogotá, Colombia, bajo el marco de educación inclusiva.

Cada uno de los alumnos tiene unas características personales, sociales y educativas que son diferentes, lo cual permite reconocer que aun cuando comparten un mismo diagnóstico son sujetos únicos en sus capacidades y habilidades. Es importante mencionar que cada uno de los estudiantes cursaba diferentes grados sin embargo para la implementación se encontraron en mismo espacio con el propósito de desarrollar las actividades y juegos planteados. Se pudo encontrar que tienen un interés por la práctica de actividades y juegos en los cuales puedan poner en acción su cuerpo en movimiento, además de la motivación constante, por participar y compartir con pares mediante la comunicación y maneras de ayudarse mutuamente.

En cuanto a la parte motora, presentan dificultades de manipulación con el lado no dominante del cuerpo que puede ser el derecho o izquierdo, así mismo tienen prevalencia por desarrollar las actividades con las extremidades que tiene un mayor dominio. Frecuente distracción por parte de dos estudiantes a los cuales hay que captar la atención de manera continua con los objetos que son de su interés, para que de esta manera se integren en los juegos y ejercicios realizados.

3.2 Metodología

Dentro de esta propuesta, se toma como referencia los estilos de enseñanza para la educación física propuestos por los autores Mosston y Ashworth (1986) los cuales plantean que estos estilos son una forma de organización en la cual se busca la manera de establecer relación entre los estudiantes y docentes, a partir del dominio y puesta de acción de estrategias para desarrollar esta área, partiendo de las necesidades y los propósitos que se quieren fortalecer en los alumnos, tomando como referencia el planteamiento de la intención educativa que se busca llevar a cabo en el aula.

A continuación, se presentan los estilos de enseñanza elegidos y que se llevaron a cabo en el proceso de intervención:

Estilo de enseñanza basada en la tarea: Consiste en que los alumnos practican los ejercicios o tareas que el docente previamente ha explicado de acuerdo al objetivo que

se busca, dando la libertad de que el alumno la desarrolle por sí mismo de acuerdo a lo que entendió, sin caer en el error que solo se den órdenes de su correcta ejecución. Posibilitando que el estudiante sea autónomo en las maneras como desarrolla la actividad para que asuma un rol de toma de decisiones frente a lo que realiza por sí mismo. Además, permite que el docente realice una retroalimentación constante e individual con el objetivo de aportar al fortalecimiento de habilidades y destrezas motoras en el alumno.

Estilo de resolución de problemas: El docente plantea ejercicios, actividades y juegos, de esta manera los estudiantes buscan dar solución encontrando los medios más propicios para desarrollarlos, logrando el objetivo que se busca alcanzar. En donde se potencia la comunicación e interacción con pares para crear canales de diálogo en donde compartan ideas y opiniones que les permite encontrar varias soluciones o maneras de llevar a cabo los juegos propuestos.

Estilo de inclusión: Este estilo es de suma importancia ya que se tienen en cuenta los diferentes niveles y procesos de enseñanza que tienen los estudiantes, partiendo de capacidades y potencialidades individuales, las cuales requieren que dentro del ejercicio docente se planteen una serie de ajustes o cambios en las actividades para que todos los alumnos puedan participar sin caer en la exclusión de alguno de ellos.

Los tres estilos de enseñanza que se presentaron permiten que para el desarrollo de actividades y juegos se tengan en cuenta los aprendizajes, experiencias y niveles de desarrollo que tienen cada uno de los estudiantes, logrando de esta manera que de manera libre y natural sean partícipes de las sesiones de clase.

3.3 Desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades

Para llevar a cabo la propuesta de intervención se plantearon sesiones prácticas en donde se realizaron una serie de juegos, actividades y ejercicios que permitieron aportar a la necesidad encontrada en la población de estudio, de esta manera a continuación se presenta una planeación de sesión la cual comprende el lugar de intervención, título de la sesión, duración, objetivos, materiales y desarrollo.

Es necesario mencionar, que la implementación de los juegos propuestos fue desarrollada por una maestra de educación física, en el patio y/o canchas múltiples de una institución educativa.

N° sesión:	1	Título	Reconociendo las habilidades de lanzar y atrapar con objetos
Lugar	Institución Educativa Gustavo Restrepo (Bogotá)	Tiempo	2 horas
Objetivos • Reconocimiento y manejo de diferentes objetos usando lanzamientos y recepciones. • Fortalecer la coordinación óculo – manual. • Desarrollar juegos de trabajo colaborativo.			
Materiales	Balones, pañuelos y aros.		
Desarrollo	Parte inicial: Se realizarán ejercicios de estiramiento de miembros superiores e inferiores, comenzando por el cuello con movimientos hacia el lado, posteriormente con hombros los cuales se van a subir y bajar despacio, seguidamente se realizará movilidad de la cadera hacia el lado derecho e izquierdo. Continuamos con piernas separadas flexionar rodilla y movemos hacia adelante, luego se levanta pie derecho y se mueve de arriba-abajo. Parte central: se desarrolla un ejercicio de activación llamado atrapa el pañuelo, el cual consiste en que cada estudiante tendrá un pañuelo, el cual deberán lanzar al aire y atraparlo antes de que este caiga al suelo, repitiendo de esta manera varias veces el ejercicio, variando de mano, primero con la derecha y luego con la izquierda. Después con las dos manos. Como primer juego se realizara esquivar el balón, se elegirá a un estudiante que tendrá un balón y se ubicara a tres metros de distancia de los demás participantes quienes estarán organizados		

	en una hilera uno detrás de otro, y estos realizaran un desplazamiento en línea recta tocando el talón con la punta del pie contrario, mientras realizan este ejercicio deberán estar pendiente de esquivar el balón que será lanzado por el alumno que tiene el objeto, cuando logre tocar a un compañero este deberá pasar a tomar el lugar de lanzador del balón. Para el segundo juego se desarrollará el reloj, los estudiantes estarán organizados en un círculo tomando distancia uno del otro, el docente se ubicará en medio de este círculo con un balón, en donde irá lanzando el balón a uno de los estudiantes y este deberá atraparlo y posteriormente lanzarlo de nuevo al docente, quien continuará lanzando el objeto a otro alumno y así sucesivamente avanzando como las manecillas del reloj. Seguidamente se elegirá a un estudiante quien será la persona que ahora estará dentro del círculo y deberá lanzarles el balón a sus compañeros y atrapar el mismo. Parte final: Por último, se desarrollará un estiramiento en grupo, con movimiento de cuello sosteniendo este hacia el lado derecho - izquierdo, luego levantando los hombros hacia adelante y hacia atrás; continuamos con estiramiento de brazos derecho - izquierdo, posteriormente se realiza estiramiento de manos y finalizamos haciendo círculos con la cadera.

4. Resultados

A partir de la observación directa, se pudo evidenciar que la mayoría de los estudiantes se mostraban interesados y con ánimo en desarrollar las actividades propuestas por medio de la realización de juegos que les permitieran compartir con pares, de esta manera se logró un acercamiento, reconocimiento y ayuda mutua para alcanzar los propósitos de los ejercicios planteados.

De la misma manera se logró observar que los alumnos reconocen la direccionalidad de los objetos que manipulan a la hora de lanzarlo, haciendo uso de los dos lados del cuerpo tanto el derecho e izquierdo, manteniendo una diferenciación de los mismos cuando se les solicitaba que lanzaran o atraparan con un segmento corporal en específico.

En cuanto a los lanzamientos, algunas veces no lo realizaban con la dirección correcta por eso el objeto se desplazaba para otro lugar o era muy corto este lanzamiento, limitando la capacidad de distancia que se podía realizar, de este modo la intervención del docente es fundamental ya que se explicó de forma detallada la ejecución del movimiento por medio del ejemplo para que de esta manera fuese modificando progresivamente la condición cómo se desarrollan y las otras opciones que podían encontrar.

Cuando se trabajaba con pares y se requerían hacer lanzamientos de distancia teniendo en cuenta que este debía llegar al compañero, muchas veces lanzaban el objeto hacia arriba pero no con la dirección correcta para interactuar con su par, por tanto, se quedaba a mitad de camino el lanzamiento; es así como al observar otras alternativas, las replicaban varias veces hasta que lograban realizarlo de la manera que era más fácil para ellos alcanzar el objetivo del juego o ejercicio.

En el momento que se buscaba una velocidad de respuesta para atrapar un objeto haciendo uso de pared, sus lanzamientos se realizaban con mucha fuerza, por tanto, el rebote de la pelota era de gran velocidad y esto generaba que no lograran atrapar, evidenciando la necesidad de modular su propia fuerza para lanzar un objeto y poder coger este cuanto estaba en movimiento.

El seguimiento visual que realizaban los estudiantes era muy importante ya que esto les permitía mantener un control y dominio sobre los objetos que estaban manipulando, así como aprender a realizar los movimientos de forma que les permitiera lanzar y atrapar a partir de diferentes estrategias de juegos que iban explorando por sí mismos o con ayuda de otros.

Así mismo cuando se incrementan las distancias para poner en acción sus habilidades manipulativas, la dificultad era mayor y por tanto debían buscar otras estrategias a ese problema, cómo lanzar más arriba, con mayor fuerza, tener una coordinación óculo manual o hacer lanzamientos desde su pecho, siendo esto un aspecto que les ayudaba a pensar sobre sus mismos movimientos y mejorar estos.

Para finalizar es importante señalar que los estudiantes cuando no lograban realizar el juego o ejercicio en el primer intento, tomaban como opción realizar varios intentos de estos, repitiendo los movimientos de lanzamiento y recepción, en donde esto ayudó a que encontraran esas maneras que les facilitaba dar respuesta a lo que se quería lograr, así como modificar las técnicas y movimientos que estaban realizando, por tanto, intentarlo una y otra vez les ayudaba a tener confianza en lo que podían hacer por sí

mismo y cómo aportar para que otros compañeros también pudieran desarrollar y ser partícipes de los juegos.

Conclusiones

Reflexionar sobre la pertinencia de la propuesta de intervención llevaba a cabo en población con Síndrome de Down, permite reconocer que los objetivos planteados se desarrollaron en un gran porcentaje en tanto dentro de la observación y participación activa que se tuvo con la población se evidenciaron dificultades frente a sus habilidades manipulativas las cuales eran necesarias desarrollar en algunos casos y fortalecer en otros, encontrando de esta manera en el juego un medio enriquecedor que les permitió explorar sus posibilidades tanto de manera individual como en la interacción con pares.

Ahora bien, de acuerdo al objetivo general se logró desarrollar en tanto se pensaron y crearon juegos que aportaran al fortalecimiento de las habilidades manipulativas, teniendo en cuenta las capacidades de todos los estudiantes, permitiendo que estos se puedan realizar por niveles, además de ajustarlos a las necesidades particulares de la población. De esta manera en la educación física encuentran un espacio que les permite reconocer lo que son capaces de hacer por sí mismos y las maneras de trabajar con pares para desenvolverse en las actividades.

El juego es una herramienta significativa de aprendizaje para población con discapacidad en tanto permite el desenvolvimiento de los estudiantes, a través del movimiento corporal que tiene un sentido y significado cuando es utilizado para expresar de manera libre sus vivencias previas, así como una estrategia que posibilita aprendizajes significativos que van adquiriendo en la interacción continua con pares, por medio de esa socialización y comunicación que se establece a la hora de jugar.

Así mismo dentro del área de conocimiento en la cual me desempeño la educación física, es necesario hacer uso de diversos juegos que dentro de su estructura tengan diferentes maneras de desarrollarlo o entenderlo, lo cual ayudaría a reconocer las capacidades de todos los estudiantes de manera que su participación no se vea limitada, por el contrario que tengan la capacidad de explorar por medio de su cuerpo y el uso de diferentes segmentos corporales movimientos libres, con sentido y significado, los cuales vayan modificando poco a poco de acuerdo a lo que van logrando y adquiriendo bajo la experiencia de realizar algo con sus propias ideas y pensamientos.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante mencionar que el desarrollo de este trabajo permitió reconocer que cada uno de los elementos que componen la presente propuesta de intervención se puede llevar a cabo en otras líneas, áreas o campos a futuro, teniendo en cuenta diferentes poblaciones a las cuales se quiera aportar, realizando las modificaciones necesarias, que se ajusten a las necesidades específicas de los alumnos.

Es así como, se puede implementar dentro los procesos de inclusión educativa, en tanto se realizaría un trabajo con personas que tienen discapacidad y los que no tienen discapacidad, permitiendo el desenvolvimiento de estas dos poblaciones en espacios de trabajo colaborativo, de ayuda mutua y de reconocimiento de capacidades de otros.

Así mismo, se encuentra viable desarrollarlo dentro del ejercicio de estimulación temprana a población con discapacidad cognitiva, en la cual se vincule la escuela y la familia como agentes que permitan el desenvolviendo de los alumnos en la práctica de juegos lúdicos que desarrollen su motricidad gruesa, poniendo en práctica actividades tanto de manera individual como colectiva en donde se aprenda a reconocer el propio cuerpo y las habilidades que son necesarias adquirir para un desenvolvimiento en diferentes aspectos motores de la vida diaria.

Por último, también se puede trabajar esta propuesta a otro tipo de discapacidades y/o trastornos de aprendizaje en los cuales se aborde la motricidad como medio que ayude a superar dificultades cognitivas a partir de la expresión libre en el juego, ayudando de esta manera a fortalecer tanto aspectos corporales como emocionales en donde se brinden las herramientas necesarias para un aprendizaje al propio ritmo.

Referencias

AAIDD - ASOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO. Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

ABREU, Manuel Rodríguez. La mejora del desarrollo motor a través de los lanzamientos y las recepciones. Revista digital, Buenos Aires, n. 145, 2010. Disponible en: <https://efdeportes.com/efd145/desarrollo-motor-a-traves-de-lanzamientos-y-recepciones.htm>.

BATTALA FLORES, A. Habilidades motrices. Barcelona: Editorial INDE, 2021. Disponible en: <https://bv.unir.net:2769/es/ereader/unir/177888?page=12>.

BENNASAR, Miguel. Estrategias pedagógicas de la educación física en alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, Maracaibo, 2022. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8460423>.

COLDEPORTES (Colombia). Lineamientos para el fomento y desarrollo de la inclusión de población con discapacidad en educación física, recreación, actividad física y deporte. Bogotá: República de Colombia, 2013. Disponible en: https://www.mindeporte.gov.co/recursos_user/web_coldeportes/2014/lineamientos-discapacidad/lineamientos-fomento-desarrollo-inclusion-discapacidad.pdf.

CAIZA, Alberto et al. Desarrollo de habilidades motrices básicas de locomoción en clases educación física para educación primaria. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, [S. l.], v. 6, n. 4, 2022. Disponible en: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2470/3647>.

CAÑIZARES, Jose María; CARBONERO, Carmen. Temario resumido de oposiciones de educación física (LOMCE): acceso al cuerpo de maestro. Sevilla: Wanceulen Editorial, 2018. Disponible en: <https://bv.unir.net:2769/es/ereader/unir/63483?page=92>.

CASTAÑER, M.; CAMERINO, O. La educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma. Barcelona: Editorial INDE, 2021. Disponible en: <https://bv.unir.net:2769/es/ereader/unir/177899?page>.

COLOMBIA. Constitución Política de Colombia, [1991]. Bogotá: Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa, [2015]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>.

COLOMBIA. Decreto n. 1421, de 29 de agosto de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial*, Bogotá, [29 de agosto de 2017]. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=87040.

COLOMBIA. Ley n. 115, de 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, Bogotá, [8 de febrero de 1994]. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

COLOMBIA. Ley n. 181, de 18 de enero de 1995. Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. *Diario Oficial*, Bogotá, [18 de enero de 1995]. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf.

DEL BARRIO, J. A. et al. Características psicológicas de las personas con síndrome de Down. In: DEL BARRIO, J. A. (Coord.). *Síndromes y apoyos: panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Madrid: FEAPS, 2006. p. 57-67.

ESPINOZA, Manuel; TORRES, Zoila. La Educación Física como medio de Desarrollo Motriz en Estudiantes con Discapacidad Cognitiva. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, [S. l.], v. 6, n. 1, 2021. Disponible en: <https://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/view/1565/pdf>.

GARCÍA, María Isabel; MEDINA, María Begoña. Comportamiento, lenguaje y cognición de algunos síndromes que cursan con discapacidad intelectual. INFAD Revista de Psicología, [S. l.], v. 4, n. 1, 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537005.pdf>

GÓMEZ, Annia; PLANES, Daimely de la Caridad; GÓMEZ, Yovany. Acciones metodológicas para contribuir al proceso de Educación Física Inclusiva: una aproximación al tema. Mendive. Revista de Educación, [S. l.], v. 17, n. 1, 2019. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v17n1/1815-7696-men-17-01-84.pdf>.

GÓMEZ DEL VALLE, Manuel. Beneficios de la actividad física en personas con síndrome de Down. 2002. Trabajo de Grado (Licenciatura en Educación Física) – Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, Cádiz, 2002. Disponible en: <https://revistas.uca.es/index.php/tavira/article/view/9367/9599>.

LÓPEZ, Nelly; VILLAMIZAR, Amalia. Educación física adaptada a escolar con discapacidad física. Revista de Educación Física, Deporte y Salud, [S. l.], v. 1, n. 1, 2018. Disponible en: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/REDFIDS/article/view/3143/390>

MACÍAS, D.; GONZÁLEZ, I.; LÓPEZ, A. El aula de Educación física y el alumnado con Discapacidad. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, [S. l.], v. 6, n. 2, 2017. Disponible en: <https://revistas.uma.es/index.php/riccafd/article/view/3768/3514>.

MEDINA, Aida; MARTÍNEZ, Greisy. Diagnóstico del desarrollo de las habilidades motrices básicas en niños y niñas con síndrome de Down en las clases de Educación Física. Parte I. EfDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, n. 186, 2013. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd186/habilidades-motrices-basicas-con-sindrome-de-down.htm>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (Colombia). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá, 2010. ISBN 978-958-691-393-5. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_EduFisica_Rec_Deporte.pdf.

MOSSTON, Muska; ASHWORTH, Sara. La enseñanza de la educación: la reforma de los estilos de enseñanza. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1993. (Colecciones Heracles). Disponible en: <https://marticobos.files.wordpress.com/2009/10/libro-muska-mosston-completo.pdf>.

MUNZON, Patricio; JARRIN, Santiago. Las actividades lúdicas y la coordinación motriz en las clases de educación física. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, [S. l.], v. 6, n. Extra 2, 2021. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7953200>.

PERPIÑÁN, Sonsoles. Tengo un alumno con síndrome de Down: estrategias de intervención educativa. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2018. Disponible en: <https://bv.unir.net:2769/es/ereader/unir/113163>.

RODRÍGUEZ, Henry et al. Incidencia de la educación física en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa de los niños. Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional, [S. l.], v. 5, n. 11, 2020. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659476>.

ROMERO, Orlando; PELEY, Rosario; TROYA, Imelda. Estrategias para la inclusión en el área de educación física de estudiantes con discapacidad. Polo del Conocimiento, [S. l.], v. 5, n. 9, ed. 49, 2020. Disponible en: https://redib.org/Record/oai_articulo2841846-estrategias-para-la-inclusi%C3%B3n-en-el-%C3%A1rea-de-educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica-de-estudiantes-con-discapacidad.

RUIZ, Emilio Rodríguez. Síndrome de Down la etapa escolar: guía para profesores y familias. Madrid: Editorial CEPE, 2018. (Colección Padres y educadores especiales). Disponible en: <https://bv.unir.net:2769/es/ereader/unir/158772?page=1>.

AUTISMO E ENSINO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rosilaine Ribeiro da Costa Terebinto¹²⁵

Loreci Bamberg Melo¹²⁶

Camila Aguilar Busatta¹²⁷

Eixo Temático: 4. Direito Educativo e Práticas Pedagógicas

Resumo

A presente pesquisa busca analisar a contribuição das práticas colaborativas entre o professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e os professores da sala de aula regular para o ensino de estudantes com autismo, tendo como objetivo principal promover a ressignificação desse ensino, destacando o trabalho colaborativo. Os objetivos específicos buscam a valorização de práticas pedagógicas mais colaborativas com estratégias de ensino mais eficazes, valorizando a função de cada profissional. A fim de atingir os objetivos propostos, realizou-se um estudo científico de pesquisas sobre a construção de propostas de ensino mais inclusivas com o reconhecimento das necessidades dos estudantes com autismo. A metodologia é bibliográfica, trazendo resultados que redimensionaram o sentido das práticas pedagógicas colaborativas, bem como, o levantamento de dados com o número de matrículas de estudantes com autismo, no Brasil, a evolução do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e o histórico do autismo no mundo. As pesquisas realizadas mostram que o trabalho quando realizado de forma colaborativa alcança resultados mais consistentes e viáveis.

Palavras-chave: Palavras-chave: autismo, trabalho colaborativo, AEE, sala de aula regular.

Introdução

Dados recentes no Brasil são reveladores da crescente evolução de matrículas na educação especial e principalmente, em relação ao diagnóstico do autismo. Conforme dados

¹²⁵ Licenciatura em Pedagogia e em Matemática, pós-graduação em “Educação Infantil e Séries Iniciais e mestranda do PPGEDU-URI. Professora da rede municipal de Nova Xavantina - MT. E-mail: a110237@uri.edu.br

¹²⁶ Formação. Atuação profissional. E-mail. Formação. Atuação profissional. E-mail. Graduada em Licenciatura Plena na UNIJUÍ -Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; pós-graduação em Psicopedagogia Clínica no ICE Instituto Cuiabano de Educação de Cuiabá, Mato Grosso; pós-graduação em Educação Especial: Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Faculdade Metropolitana do estado de São Paulo, curso de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva oferecido pela CAPES – MEC. Professora da SRM Sala de Recursos Multifuncionais com AEE Atendimento Educacional Especializado. E-mail: a110229@uri.edu.br

¹²⁷ Graduação em Bacharelado em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008), graduação em Química Licenciatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (2011), com Mestrado (2011) e doutorado (2016) em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ URI, fazendo parte do Departamento de Ciências Humanas e do Departamento de Ciências Exatas e da Terra. Atua como professora permanente no PPGEDU/Mestrado e Doutorado em Educação na URI, na linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias - GPET/URI. Possui experiência na área da Educação Inclusiva e da Química, abrangendo o Ensino de Química e a Química Inorgânica. E-mail:aguilar@uri.edu.br.

divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), os dados do Censo Escolar 2023 confirmam o aumento no número de matrículas na educação especial de 41,6% entre 2019 e 2023. Dos 1.771.430 registros computados na modalidade, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas (1.114.230), e em seguida está a educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, que contabilizou 12,6% (223.258) dos estudantes, sendo que, do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Em seguida, estão os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% (636.202) delas. Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdocegueira (693). Além disso, 88.885 estudantes possuem duas ou mais deficiências combinadas (quando há outras deficiências associadas).

Com a pesquisa estatística, ao analisar a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns vem aumentando gradativamente, passando de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023. Em uma nova pesquisa publicada recentemente (2025), se considerada somente a faixa etária de 4 a 17 anos, o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente — de 93,2%, em 2020, para 95,7%, em 2024, e sobre as matrículas de estudantes com autismo, os dados mostram que houve um crescimento de 44,4% entre os períodos 2023 e 2024 saltando de 636.202 para 918.877, nesse período (MEC, INEP, 2025).

Perante as leis que parametrizam a educação especial precisamos conhecer melhor o que é autismo (Transtorno do Espectro do Autismo) e suas características, que de acordo com Gaiato e Teixeira (2018), o transtorno do espectro autista é uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades de comunicação, como por exemplo, na aquisição de linguagem verbal e não verbal; alterações na cognição, bem como, a presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados. Neste sentido, o Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento do Transtorno do Espectro do Autismo - Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) define o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos.

Com relação a este transtorno é importante conhecermos o processo histórico de sua evolução. Segundo Liberalesso e Lacerda (2020), através de seus estudos aprofundados em um contexto de evolução histórica mais ampla, ressaltam que o termo 'autismo' foi empregado pela primeira vez em 1908 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, para descrever pacientes com sintomas que ele julgava semelhantes àqueles observados na esquizofrenia. Segundo os autores, em 1944, o pediatra austríaco Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger publicou o artigo “A Psicopatia Autista da Infância”, descrevendo pacientes com sinais e sintomas semelhantes aos observados por Kanner, mas destacando que parte deles apresentava um interesse intenso e restrito por assuntos específicos. Lorna fundou, em 1962, no Reino Unido, a National Autistic Society, sendo que seu nome está marcado na História da Medicina e não poderíamos ignorar a enorme contribuição desta psiquiatra inglesa ao autismo. Mãe de uma garota com autismo, Lorna e seu marido John nada conheciam a respeito do transtorno, até o nascimento da filha Susie, em 1956. Impulsionada pela necessidade de adquirir conhecimento a respeito do tema, ela realizou ampla pesquisa científica no campo do desenvolvimento humano socioemocional e, posteriormente, no campo do autismo propriamente dito. Juntamente com um grupo de pais de crianças portadoras do TEA. Os autores Liberalesso e Lacerda (2020) relembram ainda que, Lorna Wing, foi uma das primeiras médicas que destacou a importância da contribuição genética para a origem do autismo, tendo inclusive realizado pesquisas de campo nesse sentido, além de lhe ser atribuída a introdução do termo

“síndrome de Asperger” no ano de 1976.

Evolução do DSM e os níveis de autismo

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, é uma ferramenta fundamental para profissionais da saúde mental, educação e áreas correlatas, oferecendo critérios claros e padronizados para o diagnóstico de uma ampla gama de transtornos, como o autismo. Neste sentido, em contextos educacionais, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o conhecimento do DSM permite compreender melhor as especificidades do transtorno dos estudantes através de seus diagnósticos clínicos para a adaptação do ensino de forma mais sensível e eficaz e que influenciam diretamente no planejamento pedagógico.

O DSM, relacionado especificamente ao TEA, que de acordo com Liberalesso e Lacerda (2020), o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM) é editado periodicamente pela Associação Americana de Psiquiatria, utilizado pelos profissionais de saúde nos Estados Unidos - e na maior parte dos países do mundo tem sido como um norteador para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas. Segundo esses autores, no DSM constam os critérios clínicos, sinais e sintomas necessários para o diagnóstico de cada transtorno mental, sendo um uniformizador de termos e conceitos para os profissionais de saúde ao redor do mundo.

Além de sua aplicação na prática clínica o DSM também é importante para que pesquisadores possam, de modo preciso, fazer uso dos termos utilizados em pesquisas clínicas, conforme poderemos ver em seguida, no quadro:

Quadro de evolução do DSM:

1952	DSM-I: a Associação Americana de Psiquiatria publicou a primeira edição do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais” classificando o autismo como um subgrupo da esquizofrenia infantil.
1968	DSM-II: na segunda edição, o autismo permanece classificado como parte integrante das doenças psiquiátricas.
1980	DSM-III: passou por uma alteração, sendo que o autismo passa a ser reconhecido como uma entidade distinta, sendo classificado entre os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), juntamente com a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância e os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra classificação.
1994	DSM-IV: passa a descrever, de forma detalhada, os critérios para os diagnósticos dos TID e inclui a síndrome de Asperger como um diagnóstico específico. O conceito de TID surgiu na literatura científica no final da década de 1960 e embasado, principalmente, nos trabalhos publicados por M. Rutter, I. Kolvin e D. Cohen, não sendo mais um termo rotineiramente utilizado.
2013	DSM-5: trouxe também grandes modificações na estrutura diagnóstica do autismo, que conforme as diretrizes os critérios para o diagnóstico do TEA foram divididos em

	dois grandes grupos: (a) déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos e (b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Fonte: Elaborada pelas autoras com a utilização do livro: Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências, Liberalesso Lacerda (2020).

Os autores Liberalesso e Lacerda (2020), trazem também, elementos de classificação para a gravidade do TEA, distribuídos em níveis, sendo que a Associação Americana de Psiquiatria (DSM-5) utiliza o nível de dependência provocado pelo autismo no indivíduo, relacionados aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado: Nível 1 - são pessoas que necessitam de apoio ocasional e que os déficits na comunicação social provocam pouca repercussão em suas relações interpessoais. Estes indivíduos, habitualmente, têm dificuldade para iniciar interações sociais ou mantê-las com boa qualidade. E menor interesse em interações sociais rotineiras. As tentativas de fazer novas amizades costumam ser malsucedidas. Nível 2 (moderado) - são pessoas no TEA com necessidade de apoio substancial são pessoas que apresentam déficit severos nas suas habilidades de comunicação social (verbal e não verbal). Nestes casos, mesmo com o uso de apoio ou suporte, tais deficiências são claras e significativas, comprometendo substancialmente as relações interpessoais. A busca por novas amizades é consistentemente comprometida e, quando ocorre, sem sucesso pela falta de estratégias comportamentais. A fala expressiva é simplificada e a compreensão da fala de terceiros, muitas vezes, comprometida. Falar de assuntos restritos e de pouco interesse social é frequente e a comunicação não verbal é significativamente inadequada e insuficiente para a manutenção de relações interpessoais. A inflexibilidade cognitiva é perceptível aos observadores e intensa a ponto de comprometer as relações. Nível 3 (severo) – se caracterizam pessoas no TEA com necessidade de apoio muito substancial. Estão classificados no nível 3 pessoas com comprometimento muito grave na comunicação social verbal e não verbal e cujo comprometimento traz intenso prejuízo ou, até mesmo, impossibilita a ocorrência e a manutenção de interações sociais interpessoais.

Princípios legais da Educação Especial

Os princípios legais que regem a Educação Especial no Brasil devem ser respeitados de forma que garantam a inclusão dos estudantes nas escolas onde lhes seja permitido o acesso a educação de qualidade. Sendo assim, intensifica-se a importância de torná-las públicas: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, orientando sobre a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino; o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014 aprova o PNE para o período de 2014 a 2024, tendo como uma de suas diretrizes a garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015: Detalha os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a acessibilidade e a adaptação na educação. Proíbe a recusa de matrícula ou a cobrança de valores adicionais em razão da deficiência.

Em 2008, foi implantada A PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), elaborada para assegurar a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em

escolas regulares. Essa lei reafirma o compromisso expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) de que a educação escolar se faz na convivência entre todas as pessoas, em salas de aulas comuns, reconhecendo e respeitando nossas diferentes formas de comunicar, mover, perceber, relacionar-se, sentir, pensar. Essa lei é reafirmada em 2023, através da revogação do decreto 10.502/2020 com o lançamento da Cartilha “Afirmção e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) pelo MEC que chama a atenção em um dos títulos utilizados “O Brasil voltou a cuidar da educação inclusiva.”(BRASIL, 2023)

Em 27 de dezembro de 2012 foi sancionada a lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista conhecida como Lei Berenice Piana, considerada um marco histórico na luta por direitos e inclusão das pessoas autistas no Brasil e que traz contribuições importantes sobre as características do autismo e orienta sobre a adaptação de um currículo de ensino em concordância com as necessidades dos estudantes com autismo. De acordo com o artigo 1º e § 1º da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II- padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 é um marco normativo fundamental para a educação inclusiva no Brasil que estabelece as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, com foco especial na organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais.

No contexto dessa resolução, está definida a função do AEE que deverá ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Esta resolução traz no Art. 2º que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, e no Art. 3º determina que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. E com relação ao artigo Art. 4º para fins destas diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009)

Contudo, a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, traz ainda, determinações no Art. 12º que para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o

exercício da docência e formação específica para a Educação Especial e no Art. 13 traz as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Conforme verificamos, a resolução de nº 4, de 2 de outubro de 2009 art.13 - VIII dá ênfase ao trabalho de articulação do professor de AEE com o professor da sala comum, abrindo com isso, as possibilidades do trabalho colaborativo entre estes profissionais e nessa amplitude de atribuições, entra, também, a responsabilidade do professor da sala regular com relação ao planejamento curricular para os estudantes público alvo da educação especial em se referindo de forma específica aos estudantes com autismo que é a elaboração do PEI (Plano de Ensino Individualizado), sendo considerado como um dos instrumentos que permite que o ensino seja flexibilizado ou adaptado às habilidades conforme as condições de aprendizagem de cada estudante. Este plano, orienta o trabalho dos profissionais da escola, devendo ser elaborado em parceria com a família e assegura que os direitos dos alunos sejam respeitados, contribuindo para uma trajetória escolar mais significativa e equitativa. Como sabemos, a Medida Provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020, alterou a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), ao incluir o artigo 28-A, que estabelece a obrigatoriedade da adoção do Plano de Ensino Individualizado (PEI) no âmbito do sistema educacional inclusivo, como instrumento de planejamento pedagógico anual.

O Art. 1º A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, passa a vigorar, portanto, com as seguintes alterações: “Art. 28-A

Deverá ser adotado, no âmbito do sistema educacional inclusivo, o Plano de Ensino Individualizado – PEI, instrumento de planejamento individualizado, destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante (BRASIL, 2015).

Neste contexto, o PEI torna-se uma alternativa necessária para o atendimento Individualizado da sala de aula regular, que contribui para a flexibilização de conteúdos e atividades e permite adaptar os objetivos pedagógicos às necessidades, potencialidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno promovendo com isso maior autoconfiança e autonomia. A elaboração do PEI favorece também, a colaboração da família e estimula o diálogo entre educadores criando um ambiente colaborativo para o progresso do estudante. O professor do AEE contribui com a elaboração de estratégias pedagógicas propondo adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem.

Práticas de ensino colaborativo entre o professor de AEE e da sala de aula regular

O trabalho colaborativo nas escolas é uma abordagem pedagógica que valoriza a cooperação entre professores e demais profissionais da educação para promover uma aprendizagem ativa, inclusiva e significativa. Para Cardoso (2023), o trabalho colaborativo tem se demonstrado uma proposta efetiva para intervenção nas diversas peculiaridades da inclusão,

Assim, percebe-se que o trabalho colaborativo tem se demonstrado uma proposta efetiva para intervenção nas diversas peculiaridades da inclusão, sendo um caminho capaz de promover mudanças tanto nas ações da educação especial quanto da escola comum, em favor da aprendizagem do estudante, do crescimento contínuo dos profissionais da escola comum e do AEE, rompendo com práticas segregadoras (CARDOSO, 2023, p.33,34).

Nesta compreensão colaborativa, o planejamento para cada estudante deve estar direcionado a aspectos de desenvolvimento das habilidades e competências, de forma mais integral. Quando isso não acontece, diversos desafios podem surgir e que comprometerão o aprendizado e o bem-estar desses estudantes com diferentes especificidades de compreensão, sendo que estes estudantes com autismo geralmente se beneficiam de instruções claras, estruturadas e visuais. Conteúdos mal planejados podem gerar confusão mental, dificultando a assimilação das informações e além disso, podem gerar nos estudantes aumento de ansiedade pela falta de previsibilidade e organização, pois muitos deles, dependem de rotinas e ambientes controlados para se sentirem confortáveis. Além desses outros sintomas podem ser gerados como a desmotivação e o isolamento quando a elaboração dos conteúdos estiver desconectada das reais necessidades, além de sentimentos de incapacidade, afetando com isso a autoestima e a motivação. Contudo, ainda, a falta de um planejamento coerente desencadeará comportamentos desafiadores incluindo frustrações causadas, podendo levar a comportamentos como agitação, evasão ou resistência, que muitas vezes são formas de comunicar desconforto ou sobrecarga.

Nesta direção, a desigualdade de acesso ao conhecimento, sem adaptações ou flexibilizações adequadas, estará impossibilitando a oportunidade de acesso aos estudantes com autismo ao conhecimento, pois sem as condições de acesso adequadas e as mesmas oportunidades de aprendizado que os demais, comprometerá a inclusão e o desenvolvimento pleno.

Pinto, Fantacini (2018) destacam que Ensino colaborativo, coensino ou parceria são nomes que designam uma atividade humana bastante antiga e notadamente eficaz em que a colaboração para se alcançar um objetivo, não seria possível de maneira individual e descrevem a colaboração como procedimento de sobrevivência de grupos, desde a antiguidade. Neste viés de colaboração, pode se entender que este tipo de trabalho nas escolas, cria um ambiente de apoio mútuo que favorece o desenvolvimento profissional e a construção de soluções mais eficazes para o ensino dos estudantes.

Na perspectiva, de ensino dos estudantes com autismo requer-se o desenvolvimento de uma trabalho pautado na colaboração, com mudanças na metodologia dos professores, através de uma maior verificação das capacidades e necessidades que devem estar incluídas em um planejamento que esteja fundamentado às reais necessidades de aprendizagem, sendo que nesse processo, valoriza-se a importância do professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) que contribuirá com o conhecimento específico voltado a individualidade de cada um deles. A importância dessa colaboração do professor do AEE está na contribuição de conhecimentos especializados, pois atua com os estudantes no contraturno escolar com recursos adequados e possui formação específica que ajudará o professor da sala

comum a adaptar conteúdos, métodos e avaliações promovendo com isso, uma participação mais ativa dos estudantes. O diálogo contínuo com o professor de AEE permitirá o acompanhamento do progresso e realizar possíveis ajustamentos e intervenções e garantir além de tudo, que a aprendizagem aconteça de forma significativa, contudo, enriquece também a prática dos professores da sala comum e a sua própria prática, fortalecendo a atuação pedagógica de ambos.

Nesta percepção, quando há o alinhamento entre os envolvidos, as estratégias aplicadas na sala de aula e no AEE se complementam, oferecendo assim, maior segurança emocional para o estudante. Um ambiente escolar onde os adultos estão em harmonia transmite estabilidade, o que é especialmente importante para alunos que dependem de previsibilidade e apoio emocional.

Contudo, neste contexto, trazer pesquisas de artigos com a comprovação de práticas colaborativas eficazes, potencializam a implementação desse trabalho. Nesse sentido, conforme podemos verificar em um artigo de pesquisa escrito por Vilaronga e Mendes (2024), que aponta mudanças positivas em um trabalho desenvolvido com o título: Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores, cujo objetivo consistiu em analisar as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP. O estudo das autoras foi baseado na pesquisa-ação colaborativa do projeto de doutorado e os dados analisados trouxeram exemplos de coensino em diferentes estágios e reflexões sobre os fatores de contribuição para a realidade na escola, sendo que participaram desta pesquisa como pesquisadores colaboradores quatro professores com formação em educação especial que atuam na rede regular de ensino de São Carlos-SP e para trabalhar em coensino com o professor de educação especial, foram convidados quatro professores que atuam nos anos iniciais de ensino da sala regular. O Diário de campo foi instrumento de Roteiro com o objetivo de nortear a escrita do professor de educação especial, sobre o contexto da escola regular e das atividades de coensino. O curso, elaborado durante a pesquisa de doutorado entre os meses de agosto e dezembro de 2011, com duração de 60 horas entre parte teórica e prática, teve como objetivo possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre a temática do coensino para professores de educação especial que atuam na rede regular de ensino; discutir as experiências individuais e coletivas de implantação do coensino na rede regular de São Carlos-SP, para refletir em grupo sobre processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede regular de ensino. De acordo com as autoras, este município iniciou um projeto-piloto de trabalho no formato de coensino em 2011 e a realização do curso proporcionou momentos de reflexão ao professor de educação especial/ensino colaborativo, de como estava sendo o trabalho realizado em sala junto ao professor da sala comum, sem formação específica em educação especial. Os relatos dos professores apontam diferentes estágios da proposta de coensino e diferentes relações no que tange à colaboração, como se observa nas análises que seguem e como considerações finais, as autoras dizem que, a literatura científica relacionada ao coensino, apesar de promissora, evidencia a necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre o professor regular e o de educação especial nas escolas, bem como a preparação efetiva dos profissionais que atuam em Educação Especial, porém, como uma das conquistas das reflexões realizadas durante o curso, o trabalho em formato de ensino colaborativo, que era uma proposta ainda não fortalecida no município de São Carlos, foi aprovada por um grupo de professores para compor o Plano Municipal de Educação dos próximos 10 anos. Processo que mobiliza o debate e futuras formações.

Outro exemplo de práticas colaborativas é escrito por Medeiros, Pavão e Picada (2023) no artigo com o título Contando História: Uma Experiência de Ensino Colaborativo na Educação Básica que é um recorte das atividades desenvolvidas pela Educação Especial em uma escola de Educação Básica da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do

Rio Grande do Sul, na qual uma das autoras atua como professora de Educação Especial. Teve - se como objetivo identificar em que medida o ensino colaborativo potencializa a educação escolar inclusiva na Educação Básica e para tal, as autoras optaram por uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante, com análise de caráter descritivo. Neste artigo, discute-se que as práticas pedagógicas realizadas na perspectiva do Ensino Colaborativo implicam na relação entre professor de Educação Especial e de sala de aula regular, colaborando positivamente no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, potencializando o aprender e contribuindo para a efetivação do processo de inclusão escolar. Dentre as conclusões, observa-se que o Ensino Colaborativo pode contribuir e potencializar a Educação escolar inclusiva, desde que encontre um contexto aberto e acessível para a realização desta prática de ensino. Dentre os aspectos observados ao longo da pesquisa, destacam-se a possibilidade de trocas entre os professores e os alunos e a democratização do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa é de natureza qualitativa (YIN, 2016), do tipo pesquisa participante, que, conforme Gil (2002, p. 55) “[...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. O projeto Contando História foi planejado previamente pela professora de Educação Especial e na sequência apresentado e discutido com os professores da sala de aula regular. Tendo como objetivo promover a autoria dos alunos, bem como estimular a criatividade e o hábito da leitura e as intervenções do projeto foram realizadas em sala de aula regular, na perspectiva do Ensino Colaborativo, no primeiro semestre de 2019, sendo um encontro de aproximadamente quatro horas, em seis turmas, da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. Participaram das atividades os alunos, as professoras da sala de aula regular e a professora de Educação Especial. Os dados para a pesquisa foram coletados a partir das observações e avaliações das intervenções colaborativas realizadas, registradas em diário de campo da professora de Educação Especial. A análise foi realizada a partir dos dados coletados e registrados no diário de campo, seguindo um caráter descritivo (GIL, 2002). A escola em que a pesquisa foi realizada pertence à rede municipal de ensino de uma cidade no interior do Estado do Rio Grande do Sul, localiza-se na periferia da cidade e possui muitos alunos em condições de vulnerabilidade social, oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até o quinto ano, tinha 88 alunos, destes, cinco eram considerados público-alvo da Educação Especial, sendo dois alunos com TEA e três com indicadores de AH/SD. A rede municipal de ensino, em 2019, abrangia 15 escolas, urbanas e rurais. Destas, todas possuíam alunos público-alvo da Educação Especial, totalizando 115 matrículas, conforme o Censo Escolar do ano de 2019. Sua equipe de trabalho era constituída por nove docentes, uma monitora e três funcionários. Durante este processo de construção do Ensino Colaborativo na escola, o qual ainda não estava consolidado, enfrentava dificuldades e busca-se seguir os fatores abordados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 55) os quais foram considerados importantes para o sucesso do Ensino Colaborativo, são eles: “tempo para planejamento em comum, flexibilidade, correr riscos, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidades de comunicação e suporte administrativo”. Partindo destes pressupostos, adaptando-os para o contexto escolar pesquisado, começaram a ser desenvolvidas algumas intervenções de Ensino Colaborativo, dentre elas, o estudo em questão que dá enfoque ao projeto Contando História e por meio dele, teve-se como intenção possibilitar um espaço no qual os alunos pudessem desenvolver a sua autoria e resgatar a autoestima no processo de ensino-aprendizagem, bem como estimular a criatividade e o hábito da leitura. Dessa forma, o projeto foi inicialmente elaborado pela professora de Educação Especial e na sequência apresentado a equipe docente. O desenvolvimento do projeto foi realizado na perspectiva do Ensino Colaborativo, no qual o planejamento, as intervenções e a avaliação foram de responsabilidade da professora de Educação Especial e de sala de aula regular. Os encontros foram realizados uma vez em cada turma, da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, pelo período de aproximadamente quatro horas. Nesses momentos, as

professoras atuavam como mediadoras, orientando a atividade. Os produtos do projeto foram um E-book e um livro “Contando História”, produzidos com as histórias e ilustrações dos alunos. As pesquisadoras relatam que após a conclusão da parte prática do projeto, foi realizada a edição do E-book pela professora de Educação Especial e com a sua finalização, ele foi lançado em um evento promovido pela escola, para a toda a comunidade escolar. Ainda em 2019, no I Seminário de Educação Inclusiva: Possibilidades e desafios no atual contexto escolar, realizado pelo município o qual a escola pertence, que foi apresentado por um grupo de alunos e professores representando as práticas colaborativas desenvolvidas na escola, também fez a apresentação e divulgação do E-book. A partir disso, com o apoio financeiro da Secretaria de Educação do município, o E-book transformou-se em livro, o qual foi lançado pelos alunos e professores, na Feira do Livro do município, sendo distribuídos para as escolas da rede municipal, estadual e privada da cidade.

Dantas e Gomes (2020) corroboram com a eficácia da inclusão de práticas colaborativas na escola, sendo que revelam em seu artigo intitulado: A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública, que possui como objetivo de estudo a verificação e análise no contexto escolar e a contribuição do professor AEE em articulação com o professor da sala de aula regular para a constituição de uma prática colaborativa que discorre-se também sobre o modo com uma prática colaborativa entre estes professores tem se efetivado no contexto escolar destacando seus principais desafios. O estudo das pesquisadoras baseia-se na abordagem histórico cultural da aprendizagem do desenvolvimento humano utilizando-se a pesquisa-ação colaborativa por sua possibilidade de compreender a realidade vivida; construir conhecimentos conjuntamente, somando pesquisador e participante. Participaram da pesquisa quatro professoras da sala de aula dos anos iniciais (1º ao 3º ano) as quais tinham estudantes com deficiência intelectual matriculados e uma professora do AEE. Os procedimentos para geração de dados se deu por meio de sessões reflexivas individuais e coletivas, sendo que a pesquisa permitiu verificar que a prática colaborativa entre os professores da sala de aula regular e AEE ainda se apresentava como desafio no contexto da escola pública principalmente em relação ao tempo, ao espaço e à abertura dos profissionais para o estabelecimento dessa articulação. De acordo com as autoras, no cenário investigado, conforme a avaliação da professora do AEE, os principais desafios para se estabelecem a prática colaborativa eram: abertura dos professores da sala de aula regular; o reconhecimento dos papéis que cada profissional desempenhava no processo de inclusão; o apoio da gestão escolar e o tempo e o espaço para o desenvolvimento dos encontros como podemos depreender de suas falas durante a sessão individual. No entanto, para atender ao objetivo proposto as autoras elegeram como o percurso metodológico a pesquisa-ação colaborativa como referencial teórico metodológico pela possibilidade que esta oferece de compreender a realidade vivida e construir conhecimentos de forma conjunta com os participantes exigindo a implicação do pesquisador (BARBIER, 2007). Essa construção dialógica visa favorecer a reflexão e a formação dos professores e seu envolvimento no processo de mudança das próprias práticas pedagógicas e como desenho geral da pesquisa. O presente estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública de um município da região Metropolitana de Fortaleza-CE, a qual contempla turmas de 1º ao 5ºano dos anos iniciais do ensino fundamental e uma sala de recursos recursos em funcionamento. Os participantes da pesquisa somaram quatro professoras sendo que três delas atuavam em turmas do primeiro segundo e terceiro ano, nas quais havia estudantes com deficiência intelectual regularmente matriculados e uma atuava no AEE e para preservar a identidade dos participantes usaram nomes fictícios que se referem a nomes de borboletas.

A professora de AEE atendia as demandas de outra escola e de um centro de educação infantil CEI da circunstância vizinhança, além daquela na qual a Sala de Recursos

estava inserida e nesse sentido, a escola lócus da investigação se constituía como um polo de atendimento sendo uma realidade como a município investigado. Foram realizadas sessões reflexivas: 04 individualizadas (uma com cada professora participantes) e 09 coletivas, (com as quatro professoras participantes reunidas). Durante a realização dessas sessões objetivou por favorecer o processo de reflexão e efetivação sobre a prática colaborativa entre as professoras e suas implicações para as práticas pedagógicas, sendo que foi proposta uma prática colaborativa que se constituiu na escola por meio de encontros de professores de AEE e da sala de aula regular, com finalidade de trocar informações sobre estudantes; realizar momentos de estudos; estabelecer tempo para planejamento reflexões sobre a prática e reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos; elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PEI); diferenciar as atividades os recursos necessários para atender as especificidades dos estudantes e amenizar barreiras bem como, refletir sobre a mediação do professor junto a tais estudantes e avaliar seu desenvolvimento e aprendizagem para atuar a atuação docente. Nas considerações finais, as autoras lembram que mesmo percebendo que algumas tensões nas relações entre professoras da sala de aula regular e do AEE não partia exclusivamente da falta de abertura ou de iniciativa daqueles para a promoção do diálogo, se mostrava também como uma dificuldade da professora do AEE, em consequência de suas expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes PAEDE. Viram, ainda que mesmo que a colaboração exija conhecimento teórico os estudantes e as práticas desenvolvidas, ela requer também, cuidado nas relações na abordagem ao colega e em relação às problemáticas, assim como reconhecimento da importância dos parceiros e a empatia em relação às experiências do outro.

Contudo, diante da discussão apresentada conceberam que a implantação de uma prática colaborativa entre professores da sala de aula regular e do AEE especializado não apenas favorece o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula, mas também pode contribuir para que os professores assumam uma conduta mais inclusiva. E ainda, avaliaram que a prática colaborativa pode favorecer a amenização dos sentimentos de angústia e despreparo presentes no discurso dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência e, em especial, ela pode favorecer a reflexão do professor da sala de aula regular sobre sua atuação na intenção de aperfeiçoá-la com o propósito de garantir a aprendizagem desses estudantes.

Conclusão

Os dados estatísticos apresentados durante este capítulo nos chamam atenção sobre o avanço do autismo no Brasil, que vem ocasionando o aumento do número de matrículas de estudantes com autismo nas escolas regulares.

Este dados nos fazem refletir sobre as inúmeras leis que regem a Educação Especial inclusiva e que garantem um ensino de qualidade, porém, nem sempre são possíveis de serem alcançados pela falta de estrutura, funcionamento e qualidade de ensino embasada numa estratégia que priorize a construção do diálogo.

As leis trazem especificamente definidas as funções do professor de AEE e da sala de aula regular como garantia de direito para uma educação que atenda as especificidades dos estudantes com TEA, com flexibilizações e adaptações individualizadas, tendo principalmente o PEI que permite as adequações das habilidades necessárias para cada estudante. E, contudo, porém, é necessária a ampliação de estudos relacionados ao autismo sobre as especificidades de cada laudo e sua classificação conforme cada tipo de nível de suporte.

Apesar dos desafios, diversas pesquisas apontam que o trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala regular tem sido implementado com sucesso em várias escolas. Os estudos mostrados revelam exemplos inspiradores de superação por parte dos docentes, que demonstram que, mesmo diante de obstáculos, é possível realizar essa prática de forma

eficaz. As evidências coletadas permitem identificar as contribuições significativas desse trabalho quando efetivamente acontece como o fortalecimento da inclusão, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais acessíveis e o avanço na aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

AUTISM AND EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Abstract

This study aims to analyze the contribution of collaborative practices between Specialized Educational Support (SES) teachers and regular classroom teachers in the education of students with autism. Its main objective is to promote a redefinition of this educational approach, emphasizing collaborative work. The specific objectives focus on valuing more collaborative pedagogical practices and implementing more effective teaching strategies, while recognizing the role of each professional involved. To achieve these goals, a scientific study was conducted based on research into the development of more inclusive teaching proposals that address the needs of students with autism. The methodology is bibliographic, presenting findings that reframe the meaning of collaborative pedagogical practices. It also includes data on the number of students with autism enrolled in Brazil, the evolution of the DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), and the global history of autism. The research demonstrates that collaborative work leads to more consistent and viable educational outcomes.

Keywords: autism, collaborative work, SES, regular classroom.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. Agência de Notícias, Brasília, 23 maio 2025. Atualizado em 23 maio 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: Portal MEC – texto oficial em PDF. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Censo Escolar; Brasília, publicado em 14 mar. 2024, atualizado em 30 jun. 2025. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

Seção1. Disponível em: Planalto – texto oficial da lei. Acesso em: 28 jul. 2025.

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, 6 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/pagina-inicial/> . Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.025, de 31 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o Plano de Ensino Individualizado – PEI, no âmbito do sistema educacional inclusivo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 9 de nov.2025.

DANTAS, Lilianne Moreira; GOMES, Adriane Leite Limaverde. **A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial:** trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN22236-6377) <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao> Canoas, v. 25, n. 1, 2020 <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i1.6288>.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; PINTO Paula de Sousa e Castro Noya. **Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão.** Research, Society and Development, v. 7, n. 3, p. 01-15, e573146, 2018 ISSN 2525-3409 (CC BY 4.0)

Claretiano – Centro Universitário, Brasil E-mail: paulascastro@hotmail.com Claretiano – Centro Universitário, Brasil E-mail: renatafantacini@claretiano.edu.br Recebido: 08/11/2017 – Aceito: 04/12/2017

GAIATO, Maira; TEIXEIRA, Gustavo. **O Reizinho Autista.** Guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: Nversos, 2018.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências.** 1. ed. , Curitiba, PR, 2020.

LIMA Célia Fonsêca de; DIAS, Maria Aparecida. **Ensino Colaborativo:** Parceria em colaboração entre os professores do Ensino Médio e da Educação Especial. Formação docente, Avaliação, Currículo e Políticas Públicas no cenário educacional na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna. DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024. ISBN: 978-65-5222-006-6

Manual de Orientação Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Transtorno do Espectro do autismo.** Sociedade Brasileira de Pediatria, Nº 05, Abril de 2019.

MEDEIROS; Ronise Venturini; PAVÃO Sílvia Maria de Oliveira; PICADA Ângela Balbina Neves. Contando História: Uma Experiência de Ensino Colaborativo na Educação Básica.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar:** práticas colaborativas entre os professores, Rev. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

SOUZA. Thayane Azevedo Pereira De. A Relação Pedagógica Com o Estudante Autista: O (Re)Inventar de Caminhos Possíveis. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense Faculdade De Educação Programa De Pós–Graduação Em Educação, Niterói, RJ, 2022.

TUTELA Y GUARDA DE LOS MENORES

Carmen R. Iglesias Martín¹²⁸

Resumen

El menor en la actualidad es sujeto de especial tutela, una tutela integral que engloba una perspectiva social, política, psicológica y también jurídica, el medio idóneo del menor para desarrollarse es la propia familia, pero cuando no existe o cuando hay un defectuoso funcionamiento de la misma, es necesaria la intervención de la Administración.

Palabras clave: Tutela, Guarda, Acogimiento, Situaciones de riesgo y desamparo

1. INSTITUCIONES DE GUARDA DEL MENOR

La reforma del Código Civil llevada a cabo por la Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica, ha modificado sustancialmente la estructura de lo que antes se configuraba como instituciones de guarda (antiguos arts. 216 y ss. CC) que se aplicaban con leves matizaciones a menores y personas con discapacidad.

Pero con la reforma, solo cabe hablar de instituciones de guarda en referencia a los menores. Las personas con discapacidad tienen a su disposición las llamadas medidas de apoyo, y tienen como fundamento apoyar el ejercicio de la capacidad jurídica de estas personas.

Así las cosas, la tutela, con su tradicional función representativa y de administración de los bienes, queda reservada a los menores de edad que no estén protegidos a través de la patria potestad, mientras que el complemento de capacidad requerido por los emancipados para el ejercicio de determinados actos jurídicos será atendido por un defensor judicial. En cambio, la curatela, que antes de la reforma se aplicaba también a los menores no emancipados, ha quedado reservada como medida de apoyo de las personas con discapacidad.

¹²⁸ PPL Universidad de Salamanca. carmela@usal.es

2. LA TUTELA DEL MENOR

La tutela es el órgano de guarda estable, de carácter personal y patrimonial, cuyo objeto es la representación legal y la administración de los bienes del menor, en caso de que no exista patria potestad. Tras la reforma de 2021, solo están sujetos a tutela: 1) Los menores no emancipados que no estén sometidos a patria potestad, por la causa que sea. 2) Los menores que se hallen en situación de desamparo, art. 222 Código Civil. La tutela ya no es aplicable ahora al mayor de edad en ningún caso.

Está regulada en los arts. 199 y ss Código Civil, que se remiten en buena parte a los arts. 268 y ss. Código Civil¹²⁹ que regulan la curatela de las personas con discapacidad, cuya aplicación es supletoria de la tutela (art. 224 CC).

El menor sujeto a tutela es el que no está emancipado y no está sujeto a pp. de los padres. También es el que se halla en situación de desamparo.

La tutela ha de constituirse judicialmente a través de un expediente de jurisdicción voluntaria, previa audiencia del promotor de la tutela, de los parientes más próximos, de las personas que el juez considere oportuno y, siempre del tutelado si tuviera suficiente juicio o fuera mayor de 12 años. En la resolución que acuerde el nombramiento de tutor se establecerán medidas de control y vigilancia.

Pueden ser tutores todas las personas físicas que cumplan las condiciones de aptitud suficientes (art. 211 CC).

También pueden ser tutores las fundaciones y demás personas jurídicas sin ánimo de lucro, públicas o privadas, entre cuyos fines se encuentre la asistencia y protección de menores (art. 212 CC).

La regla general es la tutela unipersonal, porque se entiende menos problemática y más dinámica. Pero sí que se prevén tutelas plurales en casos específicos, art. 218 CC.

El cargo de tutor es obligatorio (art. 200 CC). Una vez designado, el tutor no puede rechazar su nombramiento, sí puede excusarse si en él concurren las causas del art. 279 CC (cargo excesivamente gravoso, grave dificultad, motivos sobrevenidos, las personas jurídicas privadas que carezcan de medios o las condiciones de su ejercicio sean acordes con sus estatutos).

¹²⁹ Código Civil, en adelante CC

OBLIGACIONES DEL TUTOR:

La tutela del menor ha de ejercerse en interés del menor y de acuerdo con su personalidad y respeto a sus derechos (art. 227 CC). El tutor tiene la obligación de oír al menor antes de tomar decisiones que le afecten y puede recabar auxilio de la autoridad.

1.- La primera obligación es sobre la protección personal del menor: velar por él, deber de alimentos, deber de educarle y de formación integral (art. 228 CC). Hay además que integrarle en la vida de familia del tutor (art. 234 CC).

2.- Representación legal del menor. El tutor representa al menor, salvo para aquellos actos que pueda realizar por sí solo o solo necesite asistencia (art. 225 CC) –por ejemplo, contratos relativos a bienes y servicios de la vida corriente propios de su edad, según los usos sociales, o los actos personalísimos (art. 162 CC). Si hay conflicto de intereses entre tutor y tutelado se nombrará un defensor judicial.

3.- Administración de su patrimonio con la diligencia de un buen padre de familia (art. 228, 1104 CC). Pueden estar excluidos de dicha administración los bienes que el mayor de 16 años haya adquirido con su trabajo o industria –por lo menos para la administración ordinaria-, los recibidos a título gratuito por el menor si se ha designado a una persona para administrarlos, y otros bienes expresamente excluidos por los padres en testamento si han designado a otra persona para su gestión.

Hay una serie de actos especialmente delicados para los que el tutor necesita una autorización judicial.

CONTROL DE LA ACTUACIÓN DEL TUTOR: La tutela se ejerce bajo la vigilancia del Ministerio Fiscal (art. 209 CC). El Juez puede establecer las medidas de vigilancia y control que estime oportunas, en beneficio del tutelado. Tanto uno como otro pueden exigir al tutor en cualquier momento información sobre la situación del menor. De todas formas, el tutor está obligado a informar anualmente sobre la situación personal y patrimonial del tutelado y rendir cuenta anual de su administración. (art. 232 y ss CC).

DERECHOS DEL TUTOR: El tutor tiene derecho a una retribución si el patrimonio del menor lo permite. También tiene derecho al reembolso de los gastos justificados. Si los padres no han establecido nada lo hará la autoridad judicial.

También se puede establecer que el tutor haga suyos los frutos de los bienes del tutelado a cambio de prestarle alimentos, si así lo han dispuesto los progenitores. Esta previsión se puede dejar sin efecto por la autoridad judicial, o establecerla si los progenitores no hubieren dicho nada, siempre que lo considere más conveniente para el interés del menor

El tutor tiene derecho a ser indemnizado por los daños y perjuicios que sufra sin su culpa. El daño indemnizable, patrimonial o extrapatrimonial, es el que se ocasiona en el correcto ejercicio de su función tutelar. No son indemnizables los daños que sufra el tutor en el ejercicio extralimitado o defectuoso de su tutela. La reparación del daño se realiza a cargo de los bienes del tutelado, por lo que si no hay bienes no hay indemnización.

EXTINCIÓN DE LA TUTELA Y RENDICIÓN FINAL DE CUENTAS: La extinción de la tutela del menor se produce por las siguientes causas (art. 231 CC):

- 1) por su mayoría de edad, por su emancipación o concesión de beneficio de mayor edad;
- 2) por la adopción del menor;
- 3) por muerte o declaración de fallecimiento;
- 4) cuando, habiéndose originado por privación o suspensión de la patria potestad, el titular de ésta la recupere, o cuando desaparezca la causa que le impedía ejercitarla.

Una vez extinguida la tutela, el art. 232 CC impone al tutor la obligación última de rendir cuenta general justificada de su administración ante la autoridad judicial en el plazo de tres meses prorrogables por justa causa.

El tutor responderá de los daños que hubiese causado al menor por su culpa o negligencia (art. 234 CC).

3. EL DEFENSOR JUDICIAL DEL MENOR

Es ésta una figura presidida por las ideas de transitoriedad y subsidiariedad, como protección a los menores ante ciertas situaciones específicas de crisis en el funcionamiento otras instituciones. Tras la reforma de 2021, es el defensor judicial el que también suple la capacidad del menor emancipado para el caso de realización de actos o negocios jurídicos (antes lo era el curador).

El defensor judicial también es una medida de apoyo de las personas con discapacidad (arts. 295-298 CC), las medidas ahí establecidas son de aplicación para el defensor judicial de los menores como señala el art. 236 CC.

Art. 235 CC, se nombra defensor judicial:

- 1) cuando en algún asunto exista conflicto de intereses entre menores y sus representantes legales, conflicto que sea realmente un impedimento para el desenvolvimiento de la actividad representativa y que afecte a cuestiones patrimoniales y extrapatrimoniales, sin llegar a ser causa de inhabilidad del tutor;
- 2) cuando el tutor no desempeñare sus funciones, hasta que cese la causa del impedimento o se designe a otra persona (la imposibilidad puede ser temporal o duradera/definitiva), en ambos casos el tutor es responsable del abandono, dejación o irregularidad;
- 3) cuando el menor emancipado requiera complemento de capacidad (arts. 247, 248 CC) y a quienes tengan que prestarlo no puedan hacerlo o tengan un conflicto de intereses.

4. LA GUARDA DE HECHO DE LOS MENORES

Si el menor no está sometido a pp. o tutela, o si estas instituciones no funcionan eficazmente, hasta que se tomen medidas por la autoridad judicial, el menor se puede hallar bajo la protección o custodia de una persona (física o jurídica) que actúa como si fuera su guardador legal, aunque no lo sea.

La guarda de hecho también está prevista como medida de apoyo para las personas con discapacidad, el art. 238 CC remite a esta regulación. Desde la reforma de 2021, el legislador ha dotado a la guarda de hecho de las personas con discapacidad de autonomía, otorgándole un mayor protagonismo y estabilidad como medida de apoyo a estas personas. No obstante, la guarda de hecho del menor responde a las reglas que le eran aplicables antes de la reforma y viene presidida por cierta caducidad y transitoriedad (arts. 237 y 238 CC).

La guarda de hecho del menor se rige por los siguientes principios:

- 1º Es una situación fáctica. Pese a ello el Código Civil trata de controlarla y en cierta

medida de evitarla, así, la autoridad judicial tiene la posibilidad de indagar de la guarda de hecho de la que tenga conocimiento, requiriendo informe de la situación de la persona y bienes de menor y de su actuación, puede establecer medidas de vigilancia y control.

2º Mientras se mantenga una guarda de hecho y hasta que se constituya la medida de control adecuada, se pueden otorgar facultades tutelares al guardador de hecho del menor. De tal forma que podrá ser nombrado representante legal para algunos actos y realizar negocios jurídicos por el menor, incluso puede tener atribuida la administración de su patrimonio. Esta actuación dice el art. 264 CC que necesita autorización judicial.

3º La guarda de hecho puede transformarse y constituirse en un acogimiento temporal. Procederá la declaración de desamparo de los menores cuando además exista el presupuesto una falta de asistencia del menor. Si no, el guardador de hecho podrá promover la privación o suspensión de la patria potestad, remoción de la tutela o nombramiento de tutor.

4º Para los actos a los que se refiere el art. 264 CC el guardador de hecho habrá de recabar autorización judicial, autorización que no será precisa para actos de menor enjundia como solicitar prestación económica a favor del menor o para realizar actos jurídicos sobre bienes de escasa relevancia económica y sin un especial significado personal o familiar.

El guardador del menor debe actuar en interés del mismo, ya no cabe admitir como válidos los actos del guardador que redunden en utilidad del menor (el art. 304 ha sido derogado por la reforma).

5. TUTEL AUTOMÁTICA Y ACOGIMIENTO

LA TUTELA AUTOMÁTICA Y LA GUARDA VOLUNTARIA DE MENORES

En la actualidad el menor es sujeto de especial tutela, tanto desde el punto de vista social, político, psicológico, como jurídico. El medio idóneo para desarrollarse el menor es la propia familia, pero cuando no existe, o hay un defectuoso funcionamiento de la misma, es necesaria la intervención de la Administración.

Las medidas de intervención de la Administración Pública tienen diversos niveles de

actuación dentro de los niveles de desprotección social en que se encuentre el menor: situación de riesgo y situación de desamparo (redefinidas por los arts. 17 y 18 de la LMSPIA¹³⁰).

Estos artículos distinguen pues entre:

- Situación de riesgo, caracterizada por la existencia de un perjuicio para el menor, no tiene la gravedad suficiente para justificar su separación del núcleo familiar, pero la Administración tiene que eliminar estos factores de riesgo.
- Situación de desamparo, supone que la gravedad de los hechos aconseja la extracción del menor de la familia, asumiendo la Entidad Pública la tutela o guarda del menor. En estas situaciones el menor está desatendido moral y económicamente, con lo que se impide su formación y desarrollo integral.

Los menores en situación de desamparo están sometidos a LA TUTELA AUTOMÁTICA de las entidades públicas; y una vez que el menor está bajo tutela de la entidad pública la solución puede ser el acogimiento o la adopción. La titularidad de la tutela automática la tiene la entidad pública y el ejercicio se lleva a cabo mediante el acogimiento familiar o residencial, siendo siempre preferente el familiar sobre el residencial.

Otra medida prevista en el art. 172.4 CC es la guarda voluntaria.

GUARDA VOLUNTARIA A SOLICITUD DE PROGENITORES O TUTORES: Tiene lugar cuando por circunstancias graves y transitorias acreditadas debidamente, los progenitores o tutores no pueden atender a los hijos, y la entidad pública o los acogedores se encargan de asistir al menor si los padres lo piden o lo decide el juez (por ejemplo, en los procesos matrimoniales si los menores no pueden estar encomendados a uno de los cónyuges o abuelos u otros parientes, o en los procesos de filiación). Los progenitores pueden alegar como causas el trabajo temporal en un lugar distinto al de residencia, un accidente, enfermedad o encarcelamiento del titular de la patria potestad. Es una potestad inferior a la tutela automática, queda comprendida dentro de esta tutela. La guarda tiene que constar por escrito. Se tiene que informar a los padres o tutores de las responsabilidades que mantienen y el modo en que la Admón. va a ejercer la guarda (que también puede ser a través de acogimiento familiar o residencial).

¹³⁰ Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia

La guarda puede ser una medida adecuada a las situaciones de riesgo. El gran problema es que los padres se desentiendan progresivamente de los hijos, en cuyo caso cabe que la entidad asuma primero la guarda y luego la tutela. Su duración máxima es de dos años.

EL DESAMPARO: Para que se produzca hacen falta dos requisitos acumulativos: falta de asistencia material o moral y el incumplimiento, imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos en las leyes. Si esto ocurre, se suspende inmediatamente el ejercicio de la patria potestad y se pasa a una situación de tutela automática, asumida por la entidad pública de protección de menores.

Los casos más relevantes son los malos tratos físicos o psíquicos, los abusos sexuales, la explotación del menor (sexual, laboral, para la mendicidad), la ausencia de escolarización, la inducción a la delincuencia.

El desamparo no precisa declaración judicial, lo aprecia la entidad pública.

LA TUTELA AUTOMÁTICA: Es una tutela provisional. Art. 172 ter.2 CC dice que la Admón. procurará la reintegración del menor en la propia familia; si no es posible se puede constituir tutela ordinaria o incluso una adopción y, si no cabe ninguna de estas soluciones, la tutela automática se convierte en definitiva. Es una tutela de persona jurídica y su ejercicio se personaliza en el director del Centro o en las personas que reciban al menor en acogimiento. Requiere vigilancia del Ministerio Fiscal.

Tiene una naturaleza especial y se diferencia de la tutela ordinaria en que en su constitución no interviene el juez, es automática.

La tutela automática se extingue (art. 231 CC) por la mayoría de edad, por emancipación o concesión del beneficio de mayor edad, por adopción, por muerte o declaración de fallecimiento del menor y por recuperación de la patria potestad. También tenemos que añadir: a) la cesación de la situación de desamparo; b) el nombramiento de tutor ordinario; c) que el menor se traslade a otro país; d) que se menor se encuentre en territorio de otra CCAA¹³¹ (traslado del expediente); e) que hayan transcurrido 12 meses desde que el menor abandonara voluntariamente el Centro, y se encuentre en paradero desconocido.

¹³¹ CCAA: Comunidades Autónomas

Produce la plena participación del menor en la vida de la familia. El acogedor asume las obligaciones de velar por el menor, tenerlo en su compañía, alimentarlo, educarlo y procurarle una formación integral (art. 173.1 CC).

El acogimiento según el art. 172 ter CC puede ser residencial o familiar. Será prioritario el familiar si son menores de seis años y más aún si son de tres. La opción suele ser que el acogimiento residencial dure lo menos posible.

Art. 173 bis CC define dos tipos de acogimiento familiar, según las características de la familia acogedora:

- 1) acogimiento en la propia familia extensa;
- 2) acogimiento en familia ajena, es éste un acogimiento especializado y puede dar lugar a una relación laboral de acogedor con la entidad pública.

La LMSPIA introduce tres tipos de acogimiento, según su duración (art. 173 bis CC):

- 1) de urgencia, para menores de seis años, con una duración de seis meses, en tanto se decide la medida de protección familiar que corresponda;
- 2) temporal con duración máxima de dos años;
- 3) permanente, que puede constituirse o bien directamente (si las circunstancias del menor o de la familia lo aconsejan), o al finalizar el plazo de dos años de acogimiento temporal.

El documento en el que se formaliza el acogimiento tiene que constar la modalidad, la duración y los derechos y deberes de las partes implicadas, así como la periodicidad de las visitas por la familia del menor, y el contenido del seguimiento que tiene que hacer la entidad pública.

El acogimiento cesa por las causas que señala el art. 173.4 CC:

- 1) por resolución judicial;
- 2) por resolución de la entidad pública, cuando se considere necesario para salvaguardar el interés del menor, oídos acogedores, menor, padres o tutor;

- 3) por muerte o declaración de fallecimiento de los acogedores;
- 4) por mayoría de edad del menor.

6. CONCLUSIONES

Para promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes consagrados en la Convención de los Derechos del Niño es esencial asegurar y promover el respeto de su dignidad humana y su integridad física y psicológica.

La protección de las personas menores de edad es una obligación prioritaria de los poderes públicos, reconocida en el art. 39 de la Constitución Española y en diversos tratados internacionales, entre los que destaca la mencionada Convención de los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España en 1990.

Los principales referentes normativos de protección infantil circunscritos al ámbito de Naciones Unidas son los tres protocolos facultativos de la citada Convención y las Observaciones Generales del Comité de Derechos del Niño, que se encargan de conectar este marco de Derecho Internacional, con las realidades educativas, sanitarias, jurídicas y sociales que atañen a niños, niñas y adolescentes.

La Unión Europea, por su parte, también expresa la protección de los derechos del niño, a través del art. 3 del Tratado de Lisboa, y es un objetivo general de la política común, tanto en el espacio interno como en las relaciones exteriores.

Con arreglo a todo ello, España debe fomentar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas necesarias para garantizar el derecho del niño, niña o adolescente a desarrollarse libre de cualquier violencia, perjuicio, abuso físico o mental, descuido o negligencia, malos tratos o explotación. Debemos asumir e introducir en nuestro ordenamiento jurídico todos los compromisos internacionales que hemos ido asumiendo en esta protección integral de las personas menores de edad, ya que es una materia relevante que conecta de forma directa con el sano desarrollo de nuestra sociedad.

Las situaciones de riesgo y de desamparo de los menores, tienen muchas consecuencias en los menores, como todo tipo de violencia, pueden causar lesiones que pueden

provocar discapacidad; problemas de salud física, como el retraso en el desarrollo físico y la aparición posterior de enfermedades; dificultades de aprendizaje incluidos problemas de rendimiento en la escuela y en el trabajo; consecuencias psicológicas y emocionales como trastornos afectivos, trauma, ansiedad, inseguridad y destrucción de la autoestima; problemas de salud mental como ansiedad y trastornos depresivos o intentos de suicidio, y comportamientos perjudiciales para la salud como el abuso de sustancias adictivas o la iniciación precoz en la actividad sexual.

Estas situaciones violentas que dan lugar a una realidad execrable en una pluralidad de frentes, pueden pasar desapercibidas por la intimidad de los ámbitos en los que tiene lugar. En estos escenarios confluyen variables sociológicas, educativas, culturales, sanitarias, económicas, administrativas y jurídicas, lo que obliga a que tengamos que hacer un enfoque multidisciplinar del tema.

En este contexto tenemos que procurar que nuestra sociedad, a través de nuestros poderes públicos, atienda a estas situaciones, para que los niños, niñas y adolescentes no sean objeto de ninguna forma de violencia, se tiene que asumir el carácter integral de esta materia para que así logremos un marco de efectividad en la realidad sustantiva, en la voluntad didáctica, divulgativa y cohesionadora.

PLATAFORMAS DIGITAIS E INOVAÇÃO EDUCACIONAL: POTENCIAL DAS TICS NO ENSINO EM MATO GROSSO

Ricardo Luiz de Moura¹³²
Roseclé Oliveira dos Santos¹³³
Luís Mauro Costa Nunes¹³⁴

Eixo Temático: Direito educativo em contextos escolares

Resumo

O estudo analisa o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), plataformas e aplicativos digitais por estudantes da Educação Básica de Mato Grosso, destacando seu papel no aprimoramento da aprendizagem. As TICs, quando integradas ao ambiente escolar, promovem acesso à informação, colaboração e pensamento crítico, configurando-se como instrumentos pedagógicos relevantes. Entre os recursos explorados, destaca-se a plataforma Plurall, que reúne sistemas como Lettrus, Matific e Mais Inglês. O uso cotidiano de dispositivos tecnológicos, como smartphones e tablets, é compreendido não apenas como lazer, mas como meio de desenvolver competências digitais e cognitivas. O estudo, de abordagem qualitativa e exploratória, fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e análise documental. Os resultados indicam que a mediação docente é decisiva para a utilização estratégica das TICs, garantindo que sejam aplicadas de forma significativa e não superficial. Dessa forma, a escola assume papel ativo na formação de estudantes críticos, autônomos e preparados para os desafios contemporâneos. Conclui-se que o uso consciente e pedagógico das tecnologias, aliado à atuação qualificada dos professores, potencializa o aprendizado e contribui para a formação integral e cidadã dos alunos no contexto digital.

Palavras-chave: Aprendizagem digital. Competências digitais. Educação básica. Mediação docente. Tecnologias da Informação e Comunicação.

1. Introdução

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos decorrentes da transformação digital da sociedade. O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e das Plataformas digitais na Educação Básica Ensino Fundamental e Médio, tem se mostrado um recurso fundamental para potencializar o aprendizado e desenvolver competências essenciais para o século XXI. Conforme Silva

¹³² Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professor de Educação Básica na rede pública do estado de Mato Grosso. E-mail: ricardo.moura3108@gmail.com

¹³³ Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professora de Educação Básica na rede pública do estado de Mato Grosso. E-mail:

¹³⁴ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Professor de Educação Básica na rede pública do estado de Mato Grosso. E-mail: luismauronunes51@gmail.com

e Correa (2014), a evolução tecnológica faz parte da essência da humanidade, e a escola deve reconhecê-la e dela fazer uso de forma crítica e construtiva.

Os dispositivos tecnológicos, como notebooks, tablets e smartphones, se tornaram parte integrante do cotidiano dos estudantes, oferecendo acesso rápido à informação e promovendo novas formas de interação social e aprendizado. O desafio dos educadores contemporâneos é mediar essa relação cibercultural, estimulando o uso consciente de aplicativos e plataformas educacionais para fins pedagógicos, em consonância com a perspectiva freiriana, que enfatiza a troca mútua de saberes entre educador e educando (Freire, 1987).

Este estudo busca compreender como o uso de TICs e aplicativos digitais pelos estudantes da Educação Básica pode potencializar o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e digitais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos. Além disso, objetiva apresentar plataformas digitais e metodologias inovadoras que vêm sendo utilizadas em contextos educativos, promovendo o letramento digital e a aprendizagem colaborativa nas unidades educacionais de Mato Grosso.

2. Fundamentação teórica

A educação contemporânea enfrenta desafios significativos decorrentes da transformação digital da sociedade. O avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) tem remodelado não apenas as relações sociais, mas também os processos educativos, exigindo novas formas de ensinar e aprender. No contexto da Educação Básica — abrangendo o Ensino Fundamental e Médio —, o uso de TICs, para além das competências prementes no mundo atual, possibilita estimular e desenvolver pensamento crítico, colaboração, criatividade e autonomia.

Conforme apontam Silva e Correa (2014), a evolução tecnológica faz parte da essência da humanidade, e a escola precisa reconhecê-la e integrá-la em suas práticas pedagógicas de maneira crítica e construtiva. Nesse sentido, as instituições de ensino são desafiadas a assumir um papel ativo na mediação do uso de tecnologias, orientando os estudantes para que estes possam usufruir de seus benefícios sem cair em usos superficiais ou puramente recreativos.

Os dispositivos tecnológicos, como notebooks, tablets e smartphones, se tornaram elementos centrais na rotina dos estudantes, proporcionando acesso rápido a

informações, favorecendo a interação social digital e estimulando novas formas de aprendizagem. Aqui em Mato Grosso é disponibilizado aos estudantes, durante as aulas, o dispositivo Chromebooks que é um novo tipo de computador projetado para auxiliar os discentes a realizar tarefas de modo mais rápido e fácil, e também fazer as avaliações, onde as mesmas são corrigidas de maneira digital, rapidamente e sem onerar a carga horária docente. Eles executam o ChromeOS, um sistema operacional que tem armazenamento em nuvem. Para usar o aparelho é bem simples, primeiro conecte-o à internet (Wi-Fi), depois faça login com o e-mail e senha institucionais fornecidos pela escola ou governo.

O desafio dos educadores contemporâneos é, portanto, mediar essa relação cibercultural, orientando o uso consciente e intencional de aplicativos e plataformas digitais. A perspectiva freiriana (Freire, 1987) torna-se particularmente relevante nesse contexto, ao enfatizar a troca mútua de saberes entre educador e educando. Nesse modelo, a tecnologia não substitui a mediação pedagógica, mas constitui um instrumento para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais participativo e significativo. O professor atua como facilitador, orientando os estudantes a desenvolverem competências digitais, literacia informacional e habilidades de produção de conhecimento, essenciais para navegar com autonomia no mundo contemporâneo.

Entre as ferramentas digitais que têm se destacado na Educação Básica do estado de MT, encontram-se recursos digitais como Google Classroom, Kahoot, Padlet, Plataforma Plural. Cada uma delas apresenta características que favorecem diferentes aspectos do aprendizado. O Google Classroom, por exemplo, permite a organização de atividades, comunicação eficiente entre professores e estudantes, e acesso a materiais didáticos de forma centralizada.

O Kahoot se destaca por promover aprendizado lúdico e interativo, incentivando a participação ativa e a avaliação formativa. O Padlet estimula a colaboração e o compartilhamento de ideias, enquanto a Plataforma Plural integra conteúdos de diversas disciplinas, promovendo o aprendizado interdisciplinar e a construção coletiva do conhecimento.

Na Plurall hospeda-se, dentre outros recursos, as seguintes plataformas: Lettrus, que foca no desenvolvimento da leitura e escrita, oferecendo recursos de personalização do ensino e acompanhamento individualizado, auxiliando os estudantes no planejamento, produção, revisão e reescrita de textos, promovendo autonomia e

protagonismo na aprendizagem.; Matific, programa de aprendizado de matemática que usa jogos interativos e atividades lúdicas, além disso, pode-se enriquecer os planos de aula que cobrem habilidades matemáticas básicas e resolução de problemas através de desafios gamificados. Permite que os educadores filtrem atividades de acordo com seus planos de aula e acompanhamento em tempo real das atividades desenvolvidas pelos estudantes; a plataforma Mais Inglês é uma iniciativa do Governo do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria do Estado de Educação (Seduc-MT), para melhorar o ensino e a proficiência em inglês dos estudantes da rede pública estadual. Ela oferece acesso a uma escola de inglês online com lições para desenvolver habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão cultural, com acompanhamento dos professores. O programa também fornece formação continuada para os professores e pode incluir um intercâmbio cultural.

O uso cotidiano dessas tecnologias contribui para o desenvolvimento de competências digitais, habilidades cognitivas e sociais, além de favorecer a aprendizagem colaborativa. Nesse processo, o letramento digital se configura como elemento central, capacitando os estudantes a compreender, avaliar e produzir informações em diferentes formatos e contextos. O letramento digital não se limita ao manuseio de dispositivos, mas envolve também o desenvolvimento da consciência crítica sobre o uso de tecnologias, preparando os estudantes para enfrentar os desafios éticos, sociais e culturais da era digital. Em uma seção a seguir, detalhamos mais o uso dessas plataformas.

Ademais, a integração de TICs no ensino deve ser acompanhada de metodologias inovadoras, que valorizem a autonomia do estudante e promovam a construção ativa do conhecimento. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, atividades gamificadas e resolução de problemas contextualizados permitem que os estudantes desenvolvam competências cognitivas complexas, aplicando conceitos em situações práticas. Essas metodologias também estimulam habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e comunicação, fortalecendo a formação integral do estudante.

É importante destacar que, apesar do grande potencial pedagógico das TICs, sua eficácia depende diretamente da atuação docente. O professor é responsável por planejar, organizar e supervisionar o uso das tecnologias, garantindo que sejam utilizadas como instrumentos de aprendizagem e não apenas como entretenimento. A formação contínua dos educadores em tecnologias digitais, aliada ao suporte

institucional, é essencial para que possam explorar todo o potencial das plataformas e aplicativos educacionais, integrando-os de maneira consistente ao currículo e às práticas pedagógicas.

Conclui-se que a incorporação das TICs e de aplicativos digitais na Educação Básica contribui de forma significativa para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e digitais, promovendo a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI. O papel da escola, nesse cenário, transcende a transmissão de conteúdos: ela se torna um espaço de mediação, reflexão e produção de conhecimento, no qual a tecnologia atua como aliada do processo educativo. Assim, a utilização consciente e planejada das TICs permite não apenas otimizar a aprendizagem, mas também consolidar a educação como instrumento de inclusão, inovação e construção de uma sociedade mais participativa e informada.

2.1 A sociedade da informação e as TICs no contexto escolar

A sociedade contemporânea é caracterizada pela circulação rápida de informações (e desinformações), pela convergência digital e pelo acesso facilitado a tecnologias de comunicação e processamento de dados. Segundo Bianchetti (2001), as TICs transformam a relação entre indivíduo e conhecimento, exigindo novas competências para o ensino e a aprendizagem.

Na escola atual, os estudantes não são mais meros receptores de informações; tornam-se produtores de conhecimento, capazes de interagir com múltiplas fontes digitais, analisar criticamente conteúdos e desenvolver habilidades cognitivas complexas.

O professor, por sua vez, deve adaptar suas práticas pedagógicas, integrando recursos tecnológicos e metodologias ativas que favoreçam a construção coletiva do conhecimento. De acordo com Moran (2012), o uso de mídias digitais na escola proporciona experiências de aprendizagem mais significativas, promovendo interação, produção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Além disso, Souza e Lyra (2011) alertam que a utilização de tecnologias não garante inovação pedagógica por si só; é necessário que haja intencionalidade didática e mediação docente. O uso de TICs deve, portanto, ser integrado a metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a gamificação e o ensino híbrido, potencializando a aprendizagem significativa.

2.2 Letramento digital no contexto das plataformas e aplicativos educacionais

O conceito de letramento digital refere-se à capacidade de compreender, analisar, avaliar e produzir conteúdos digitais de forma crítica e ética (Jenkins, 2009). O letramento digital não se limita ao uso de ferramentas tecnológicas, mas envolve habilidades de pesquisa, comunicação, colaboração e resolução de problemas, essenciais para a formação de cidadãos conscientes.

Em um contexto escolar, o letramento digital permite que os estudantes utilizem plataformas e aplicativos de maneira estratégica, transformando dispositivos digitais em instrumentos pedagógicos e ampliando sua autonomia na aprendizagem. O uso de plataformas digitais e aplicativos educacionais tem se mostrado essencial para complementar o ensino tradicional e promover aprendizagem ativa. Entre as ferramentas mais utilizadas na Educação Básica destacam-se:

- Google Classroom: permite organizar atividades, distribuir conteúdo, criar fóruns de discussão e acompanhar o progresso dos alunos. Sua integração com outros aplicativos Google facilita a produção colaborativa de textos, apresentações e planilhas.
- Kahoot!: ferramenta gamificada de avaliação, que transforma exercícios em quizzes interativos, promovendo engajamento e aprendizado lúdico.
- Padlet: ambiente colaborativo digital que permite a criação de murais virtuais, incentivando a interação e a produção de conteúdo multimídia pelos estudantes.
- Khan Academy: oferece recursos educativos em diversas disciplinas, com vídeos, exercícios e acompanhamento de desempenho, promovendo a aprendizagem personalizada.
- Duolingo: aplicativo voltado para o ensino de línguas, possibilitando a prática de idiomas de forma interativa e motivadora, com recursos de gamificação e feedback instantâneo.

Essas ferramentas permitem que os estudantes desenvolvam competências digitais, pensamento crítico, criatividade e colaboração, alinhadas às demandas do século XXI. Além disso, oferecem aos docentes instrumentos para planejar atividades diversificadas, avaliando o desempenho individual e coletivo de forma prática e dinâmica

O professor desempenha um papel central na mediação do uso de TICs e aplicativos, atuando como facilitador do conhecimento e orientador do letramento digital. Vieira (2011) ressalta que “todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, deve se portar como tal”.

A mediação docente envolve: Incentivar o uso crítico das informações disponíveis na internet e em aplicativos; orientar a produção de conteúdos digitais pelos alunos; integrar as tecnologias às metodologias ativas de ensino; avaliar continuamente os resultados das atividades digitais; promover a inclusão digital, garantindo que todos os estudantes tenham acesso e habilidades para utilizar os recursos tecnológicos.

O professor, portanto, não é apenas transmissor de conhecimento, mas co-criador de experiências de aprendizagem, mediando a relação entre tecnologia, conteúdo e estudante.

3. Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa e exploratória, baseado em pesquisa bibliográfica e análise documental sobre o uso de TICs, plataformas e aplicativos na Educação Básica. Foram analisados livros, artigos científicos, relatórios de experiências educacionais e conteúdos digitais publicados entre 2000 e 2025, com enfoque em estudos de caso de escolas públicas e privadas.

A pesquisa buscou compreender:

1. Como os estudantes utilizam os dispositivos tecnológicos e aplicativos no cotidiano escolar;
2. De que forma os docentes mediam o uso dessas ferramentas;
3. Quais plataformas e aplicativos apresentam maior potencial pedagógico;
4. Como o letramento digital contribui para o desenvolvimento de competências no ensino fundamental e médio.

A análise foi conduzida a partir da perspectiva do letramento digital, considerando a produção, interpretação e compartilhamento de informações, bem como a formação de competências socioemocionais e cognitivas.

4. Resultados e Discussão

4.1 Uso de TICs pelos estudantes

Observou-se que a maioria dos alunos do ensino fundamental e médio utiliza smartphones, notebooks e tablets diariamente. Estes dispositivos são empregados não apenas para entretenimento, mas também para acesso aos conteúdos educativos, realização de atividades escolares e pesquisas online.

O uso de aplicativos como Khan Academy e Duolingo contribui para o estudo autônomo, enquanto plataformas como Google Classroom e Padlet fortalecem a colaboração e a interação entre estudantes e professores. A familiaridade com dispositivos digitais facilita o aprendizado, mas a mediação docente é essencial para direcionar o uso dessas ferramentas de forma produtiva.

4.2 Impacto do letramento digital na aprendizagem

O letramento digital permite que os estudantes desenvolvam habilidades críticas para interpretar, avaliar e produzir conteúdos digitais. Observou-se que discentes que participam de atividades mediadas por plataformas educacionais apresentam maior autonomia na elaboração de trabalhos, melhor capacidade de revisão textual e maior engajamento nas atividades coletivas.

Segundo Jenkins (2009), a cultura da convergência tecnológica exige que os estudantes aprendam a buscar informações, conectá-las e produzir novos conteúdos. Isso evidencia a necessidade de integrar letramento digital à prática pedagógica, fortalecendo competências cognitivas e socioemocionais.

4.3 Plataformas Digitais em Mato Grosso e sua Relação com as TICs e o Letramento Digital

A inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional brasileiro tem se consolidado como um recurso estratégico para promover aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Em Mato Grosso, diversas plataformas digitais vêm sendo utilizadas em escolas da rede pública e privada com o objetivo de potencializar o ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Entre essas ferramentas, destacam-se a Lettrus, a Plural, a Mais Inglês e a Matifique, cada uma com características específicas voltadas para o desenvolvimento de competências linguísticas e matemáticas.

A seção a seguir analisa essas plataformas, discutindo sua relação com o letramento digital e as TICs, evidenciando como contribuem para a formação de estudantes mais preparados para o mundo contemporâneo.

4.3.1 Plataforma Lettrus

A Lettrus é uma plataforma digital voltada para o desenvolvimento da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. Por meio de jogos, exercícios interativos e análise automatizada de textos, a ferramenta permite que os estudantes desenvolvam habilidades de interpretação textual, ortografia, gramática e produção escrita de forma personalizada.

No contexto do letramento digital, a Lettrus possibilita que os alunos não apenas pratiquem a língua portuguesa, mas também adquiram competências digitais essenciais, como navegação em ambientes virtuais, interação com softwares educacionais e utilização de recursos multimídia. Além disso, a plataforma fornece dados analíticos para professores, permitindo acompanhamento individualizado do progresso do aluno, fortalecendo práticas pedagógicas baseadas em evidências.

O uso da Lettrus em Mato Grosso tem se mostrado promissor, principalmente em escolas que recebem estudantes estrangeiros ou com diferentes níveis de alfabetização, pois a plataforma oferece conteúdos adaptativos que respeitam o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

4.3.2 Plataforma Plurall

A Plurall é uma ferramenta digital voltada para o ensino de todas as componentes curriculares que compõe a matriz curricular do estado, com foco na alfabetização e letramento. A plataforma oferece conteúdos interativos, atividades gamificadas e suporte multimídia, proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

Sua utilização nas escolas de Mato Grosso evidencia a importância das TICs na educação, pois permite integrar diferentes linguagens digitais (áudio, vídeo, textos e animações) ao processo de ensino, estimulando habilidades cognitivas e sociais. Por meio da Plurall, os estudantes desenvolvem não apenas competências linguísticas, mas também competências digitais, como pesquisa de informações, análise crítica de conteúdo online e comunicação digital, consolidando o conceito de letramento digital.

A plataforma também contribui para a personalização do ensino, oferecendo relatórios detalhados sobre o desempenho dos alunos, possibilitando que professores ajustem suas estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades individuais.

4.3.3 Plataforma Mais Inglês

A Mais Inglês é uma plataforma educacional focada no ensino da língua inglesa, utilizada em escolas de Mato Grosso para promover o aprendizado de um segundo idioma de forma interativa e adaptativa. A ferramenta oferece atividades de *listening*, *reading*, *writing* e *speaking*, incorporando elementos gamificados que incentivam a prática constante da língua.

Em termos de TICs e letramento digital, a Mais Inglês desempenha um papel fundamental ao integrar tecnologias digitais ao ensino de idiomas. Os estudantes aprendem a interagir com conteúdos digitais, acessar recursos multimídia, registrar suas produções em ambientes virtuais e participar de atividades colaborativas online. Dessa forma, a plataforma não apenas desenvolve competências linguísticas em inglês, mas também fortalece habilidades digitais, preparando os estudantes para um mundo cada vez mais conectado.

Além disso, a plataforma permite o monitoramento contínuo do desempenho dos estudantes, oferecendo feedback imediato e direcionado, o que facilita a construção de trajetórias de aprendizagem individualizadas.

4.3.4 Plataforma Matific

A Matific é uma plataforma digital dedicada ao ensino de matemática, com ênfase em aprendizagem personalizada e interativa. Por meio de exercícios, jogos e atividades adaptativas, a ferramenta estimula o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a aplicação prática de conceitos matemáticos.

A utilização da Matific em Mato Grosso demonstra como as TICs podem transformar o ensino da matemática, tornando-o mais atrativo e contextualizado. A plataforma possibilita que os estudantes pratiquem conceitos matemáticos de forma lúdica e significativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades digitais, como navegação, análise de dados e uso de recursos tecnológicos para resolver problemas. Essa integração entre matemática e tecnologia contribui para o letramento digital,

preparando os alunos para situações complexas que envolvem raciocínio lógico e uso de ferramentas digitais.

A Matific também oferece relatórios detalhados aos professores, permitindo identificar dificuldades específicas dos estudantes e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes.

5. Relação entre Plataformas Digitais, TICs e Letramento Digital

O uso das plataformas Lettrus, Plural, Mais Inglês e Matific em Mato Grosso evidencia a importância das TICs como instrumentos de inovação pedagógica. Essas ferramentas não apenas facilitam o acesso a conteúdo diversificados e personalizados, mas também promovem o desenvolvimento do letramento digital, definido como a capacidade de compreender, interpretar, produzir e se comunicar de forma crítica em ambientes digitais.

Ao interagir com essas plataformas, os estudantes adquirem habilidades fundamentais para a vida acadêmica e social contemporânea, incluindo: capacidade de navegar e interagir em ambientes digitais; produção e análise de conteúdo multimídia; desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico; aplicação de conhecimentos acadêmicos em contextos digitais.

Além disso, o uso dessas plataformas contribui para a personalização da aprendizagem, permitindo que os professores adaptem estratégias pedagógicas ao perfil de cada aluno, promovendo inclusão e equidade educacional.

As plataformas digitais em Mato Grosso representam um avanço significativo na integração das TICs ao processo educativo, proporcionando experiências de aprendizagem mais interativas, personalizadas e alinhadas às demandas do século XXI.

Recursos digitais como Lettrus, Plural, Mais Inglês e Matific não apenas desenvolvem competências específicas em linguagens e matemática, mas também fortalecem o letramento digital dos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios acadêmicos e sociais com mais autonomia, criatividade e criticidade.

Portanto, o investimento em plataformas digitais e no desenvolvimento de competências digitais constitui um passo essencial para a modernização da educação em Mato Grosso, tornando as escolas ambientes mais inclusivos, inovadores e conectados com as necessidades contemporâneas.

6. Considerações Finais

O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e dos aplicativos digitais na Educação Básica revela-se cada vez mais relevante para o desenvolvimento da aprendizagem, do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes. A presença cotidiana de smartphones, notebooks, tablets e plataformas digitais oferece oportunidades para que os educandos acessem informações, colaborem com colegas e produzam conteúdos de maneira ativa, integrando conhecimentos e experiências de vida.

O letramento digital se apresenta como elemento central desse processo, permitindo que os estudantes compreendam, analisem e produzam informações de forma crítica e ética. Plataformas como Google Classroom, Lettrus, Padlet, Kahoot! e Khan Academy demonstram grande potencial pedagógico, promovendo a aprendizagem colaborativa, gamificada e personalizada.

O papel do professor, nesse contexto, é de extrema importância: ele atua como mediador, orientando o uso responsável das tecnologias, incentivando a produção de conhecimento e promovendo atividades que desenvolvam competências digitais, cognitivas e socioemocionais. É fundamental que os docentes estejam capacitados para utilizar essas ferramentas de forma estratégica, integrando metodologias ativas e promovendo experiências significativas de aprendizagem.

Além disso, o trabalho destaca que o uso de TICs e aplicativos não deve substituir práticas pedagógicas tradicionais, mas sim complementá-las, enriquecendo o processo educativo e promovendo a inclusão digital. A cibercultura, por sua vez, oferece novas formas de interação e expressão, possibilitando que os estudantes se tornem produtores de conteúdo, e não apenas consumidores de informação.

Conclui-se que, para a Educação Básica, a integração de tecnologias digitais com práticas pedagógicas intencionais é uma ferramenta poderosa para preparar cidadãos críticos, autônomos e aptos a atuar de forma consciente na sociedade contemporânea. O desafio consiste em promover uma mediação pedagógica que combine inovação tecnológica, letramento digital e desenvolvimento de habilidades essenciais ao século XXI.

Refletimos criticamente que o uso de tecnologia é uma promessa tentadora: plataformas adaptativas que moldam conteúdos às necessidades individuais, eliminando lacunas de aprendizado com algoritmos inteligentes, porém embora as unidades estaduais do estado de MT tenham um aparato tecnológico e digital, TVs,

Chromebooks, plataformas educativas, a realidade por vezes falha em compreender a complexidade do processo educativo e, no limite, pode esvaziar o sentido humano da aprendizagem: magia de que "cada aluno aprende no seu ritmo".

Creio que possamos concordar que educar é formar seres humanos plenos, críticos e criativos, algo que nenhum algoritmo pode programar. Afinal, a aprendizagem é mais do que uma série de respostas corretas ao dedilhar uma tecla ou deslizar o dedo numa tela: é a capacidade de perguntar, questionar, construir, recriar e transformar o mundo. E isso, até agora, nenhum *software* conseguiu ensinar.

DIGITAL PLATFORMS AND EDUCATIONAL INNOVATION: THE POTENTIAL OF ICTs IN EDUCATION IN MATO GROSSO

Abstract

This study analyzes the use of Information and Communication Technologies (ICTs), platforms, and digital applications by students in Basic Education in Mato Grosso, highlighting their role in improving learning. When integrated into the school environment, ICTs promote access to information, collaboration, and critical thinking, thus becoming relevant pedagogical tools. Among the resources explored, the Plurall platform stands out, which brings together systems such as Lettrus, Matific, and Mais Inglês. The daily use of technological devices, such as smartphones and tablets, is understood not only as leisure but also as a means of developing digital and cognitive skills. The study, with a qualitative and exploratory approach, is based on bibliographic research and document analysis. The results indicate that teacher mediation is crucial for the strategic use of ICTs, ensuring that they are applied meaningfully and not superficially. In this way, the school assumes an active role in the formation of critical, autonomous students prepared for contemporary challenges. It is concluded that the conscious and pedagogical use of technologies, combined with the qualified performance of teachers, enhances learning and contributes to the comprehensive and civic education of students in the digital context.

Keywords: Digital learning. Digital skills. Basic education. Teacher mediation. Information and Communication Technologies.

Referências

BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações, desafios à educação**. Petrópolis, Vozes, 2001.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v.2, n.1 (3), jan.-jul. 2005, p.68-80.

CALLEJA, José Manuel Ruiz. Os professores deste século: algumas reflexões. **Revista institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo**, 2008; 27(1):109-117.

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

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

Moran, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 4, núm. 12, maio-agosto, 2004, pp. 1-9.

PINTO, José. **A diversidade de aprendizagem na era digital**. São Paulo: Moderna, 2000.

SILVA, Renildo Franco da; CORREA, Emilce Sena. **Educação & Linguagem**. Ano 1, n.1, Jun., p.23-35, 2014.

SOUZA, Ana; LYRA, Mariana. O uso da internet e das tecnologias na educação. **Revista Educação e Tecnologia**, 2011, p.8.

TORRES, José. **Smartphones e educação**: novas perspectivas. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

VIEIRA, Carlos. **O papel do professor na mediação tecnológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

YAJIMA, Leonardo K.; BACHMAN, Victor; JIE, Yang Z. **As estratégias do Google Inc.**: visão geral. 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/33392554/Artigo-As-Estrategias-do-Google-Inc-Visao-Geral>. Acesso em: 13 out. 2018.

ESCOLAS ATIVAS: UM PROGRAMA MULTICOMPONENTE PARA MELHORAR AS FUNÇÕES EXECUTIVAS E O DESEMPENHO ACADÊMICO

María del Carmen Carcelén-Fraile^{135,5,7}

José Enrique Moral-García^{136,6,9,10}

Teresa Martínez-Redecejillas^{137,10}

Alberto Ruiz-Ariza^{138,6,8,9}

Eixo Temático: Direito Educacional e Práticas Pedagógicas

Resumo

Objetivo: Analisar as evidências científicas sobre programas de exercícios multicomponentes em crianças em idade escolar e propor um modelo transferível para escolas para aprimorar as funções executivas (inibição, memória de trabalho e flexibilidade) e o desempenho acadêmico. **Método:** Revisão narrativa de ensaios e implementações escolares. Com base nisso, um protocolo de ensino foi desenvolvido com três sessões semanais de 45 a 50 minutos cada, que combinam atividade física intervalada moderada a vigorosa, treinamento de força com autocarregamento e faixas elásticas, coordenação e equilíbrio e desafios cognitivo-motores integrados a jogos; critérios de progressão e avaliação são incluídos. **Resultados:** Estudos descrevem efeitos pequenos a moderados nas funções executivas, que são maiores quando tarefas de dupla demanda são incorporadas e pelo menos metade da sessão é conduzida em intensidade moderada a vigorosa, com três ou mais sessões por semana. O impacto nas notas é modesto, mas consistente, especialmente em matemática e atenção; a heterogeneidade metodológica limita a comparabilidade. **Conclusões:** O modelo é pedagogicamente viável, de baixo custo e compatível com o currículo. Oferece diretrizes de implementação e monitoramento para escolas, promove a equidade garantindo acesso universal durante o horário escolar e pode contribuir de forma sustentável para o desempenho acadêmico.

Palavras-chave: escuela activa; funciones ejecutivas; rendimiento académico; educación física; prácticas pedagógicas.

¹³⁵ Doctora. Profesora, Universidad del Atlántico Medio. carmen.carcelen@pdi.atlanticomedio.es

¹³⁶ Doctor. Profesor Titular, Universidad de Jaén. jemoral@ujaen.es

¹³⁷ Estudios Ingleses. Universidad de Jaén. tmr00013@red.ujaen.es

¹³⁸ Doctor. Profesor Titular, Universidad de Jaén. arariza@ujaen.es

⁵ Red Internacional de Derecho Educativo (RIIDE Las Palmas de Gran Canaria).

⁶ Red Iberoamericana de Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física (RIIDCAF).

⁷ Asociación Científica Internacional sobre Innovación en Educación y Salud (ACCINES).

⁸ Asociación Científica Internacional sobre Investigación en Actividad Física, Salud y Aprendizaje (ACIAFSA).

⁹ Red Internacional de Derecho Educativo (RIIDE Jaén).

¹⁰ Asociación Científica Internacional sobre hábitos Saludables, Tecnologías Educativas y desarrollo Psicosocial (ACISTEP).

Introdução

Atividade física insuficiente e alto tempo sedentário na escola estão associados a piores resultados de saúde e oportunidades de aprendizagem mais limitadas. Observações por acelerometria mostram que grande parte do tempo escolar é gasto sentado e que a atividade física moderada a vigorosa durante a Educação Física raramente atinge os padrões desejáveis (Hollis et al., 2016). Além da saúde cardiometabólica, a literatura educacional e neurocognitiva tem se concentrado em como o movimento modula os processos de autorregulação e, em particular, as funções executivas (inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva), pilares do comportamento atento, da resolução de problemas e da aprendizagem acadêmica (Diamond, 2013; Best, 2010).

Revisões sistemáticas e meta-análises indicam que tanto exercícios agudos (sessão única) quanto intervenções de várias semanas podem produzir pequenas a moderadas melhorias nas funções executivas e nos resultados acadêmicos, especialmente quando o programa é suficientemente intenso e cognitivamente exigente (tarefas de mudança de regras, tomada de decisão ou dupla tarefa) (Chang et al., 2012; de Greeff et al., 2018; Donnelly et al., 2016). Ensaio controlados em ambientes escolares reforçam essa tendência: por exemplo, programas multicomponentes do tipo FITKids mostraram melhorias no controle executivo e na eficiência neural em regiões pré-frontais, juntamente com benefícios no desempenho atencional (Hillman et al., 2014). Em crianças com sobrepeso, a participação em exercícios aeróbicos diários melhorou as funções executivas e as pontuações em matemática de forma dose-resposta (Davis et al., 2011).

Na sala de aula tradicional, aulas fisicamente ativas — integrando movimento ao conteúdo de linguagem e matemática, demonstraram efeitos positivos no tempo dedicado à tarefa, no engajamento e nos resultados acadêmicos, sem prejuízo da aprendizagem do conteúdo (Mullender-Wijnsma et al., 2016; Daly-Smith et al., 2018). Paralelamente, meta-análises sobre intervalos ativos e atividade física integrada em sala de aula indicam benefícios consistentes para a atenção e o funcionamento executivo, com magnitudes que aumentam quando a frequência é de três ou mais sessões por semana (Álvarez-Bueno et al., 2017; Watson et al., 2017).

Os mecanismos propostos são convergentes: aumentos transitórios na excitação e nas catecolaminas, liberação de neurotrofinas, como o fator neurotrófico derivado do

cérebro, angiogênese e alterações plásticas nas redes frontoparietais, que favorecem a eficiência cognitiva e o controle inibitório (Hillman et al., 2008; Pesce, 2012). Quando o design incorpora carga cognitiva – por exemplo, jogos com regras variáveis, tomada de decisão sob pressão de tempo ou tarefas de dupla demanda – os efeitos nas funções executivas tendem a ser maiores do que em atividades monótonas (Tomprowski et al., 2008; Best, 2010; Vazou et al., 2019).

Do ponto de vista do direito educacional e da equidade, as escolas são um espaço universalmente acessível: intervenções escolares alcançam todos os alunos, incluindo populações com menor acesso a atividades extracurriculares, e são uma forma econômica de reduzir as desigualdades em saúde e aprendizagem (Kriemler et al., 2011; Dobbins et al., 2013). Além disso, programas integrados aos programas de ensino e à cultura escolar (não apenas na educação física, mas também na sala de aula) demonstram maior fidelidade e impacto do que ações isoladas, pois modificam tempos, espaços e práticas pedagógicas (Daly-Smith et al., 2018; Norris et al., 2015). Essa perspectiva se conecta com a qualidade educacional: aumentar as oportunidades de movimentação durante o dia pode melhorar a atenção, a autorregulação e o clima da sala de aula, facilitando a participação e a aprendizagem, especialmente para aqueles que mais precisam (Donnelly et al., 2016; Álvarez-Bueno et al., 2017).

Apesar do progresso acumulado, ainda há lacunas: heterogeneidade nas medidas de função executiva e desempenho, informações limitadas sobre a dosagem ideal em diferentes idades e sobre a combinação mais eficaz de componentes (resistência, força, coordenação) quando a carga cognitiva é adicionada; e há uma falta de guias práticos para ajudar professores de educação geral e departamentos de educação física a implementar programas viáveis, seguros e avaliáveis em suas vidas diárias (de Greeff et al., 2018; Donnelly et al., 2016; Daly-Smith et al., 2018).

Com base no exposto, o objetivo deste estudo é analisar criticamente evidências recentes sobre programas de exercícios escolares multicomponentes com carga cognitiva e seu impacto nas funções executivas e no desempenho acadêmico, além de traduzir essas descobertas em uma proposta de implementação transferível para escolas (com estrutura, dosagem, progressão, adaptações e avaliação) que pode ser integrada à programação anual de uma perspectiva de qualidade e equidade.

Desenvolvimento

1) Revisão narrativa

1.1. Atividade física e funções executivas

Evidências experimentais indicam que tanto uma única sessão quanto programas de várias semanas podem melhorar os processos de inibição, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva em crianças em idade escolar. Em nível agudo, a meta-análise de Chang et al. (2012) mostra que 10 a 30 minutos de atividade aeróbica, pelo menos moderada, geram melhorias pequenas, mas consistentes, no desempenho executivo. Esses ganhos aparecem poucos minutos após a sessão e são especialmente visíveis em tarefas que exigem controle inibitório e atenção seletiva, sugerindo uma janela útil para programar atividades cognitivas relevantes após o exercício (Best, 2010; Diamond, 2013).

Quando a intervenção é sustentada ao longo do tempo, os efeitos são consolidados. A meta-análise de de Greeff et al. (2018) identifica efeitos pequenos a moderados nas funções executivas e na atenção no ensino fundamental, com resultados superiores quando o programa é integrado ao ambiente escolar e combina demandas físicas e cognitivas (jogos com regras variáveis, tomada de decisão ou tarefas de dupla demanda). Esse padrão é reforçado por ensaios clínicos controlados de alta qualidade: no FITKids, crianças que participaram de um programa estruturado multicomponente apresentaram melhorias no controle executivo, juntamente com alterações funcionais no córtex pré-frontal, indicadores de maior eficiência neural associada à prática regular (Hillman et al., 2014).

De modo geral, a literatura converge no sentido de que o exercício não apenas aumenta a excitação, mas, quando bem dosado e inclui carga cognitiva, apoia processos executivos essenciais para a aprendizagem autorregulada e o comportamento em sala de aula (Best, 2010; Diamond, 2013; de Greeff et al., 2018; Hillman et al., 2014; Chang et al., 2012).

1.2. Desempenho acadêmico e atividade física: evidências e tamanhos de efeito

As revisões concordam que o aumento da atividade física não prejudica a aprendizagem; pelo contrário, está frequentemente associado a pequenas, mas significativas melhorias no desempenho acadêmico, especialmente em matemática e, em alguns casos, leitura/ortografia. A revisão sistemática de Donnelly et al. (2016)

indica que programas escolares planejados que aumentam a prática e/ou a aptidão cardiorrespiratória estão associados a um melhor desempenho sem comprometer o tempo gasto no conteúdo, mesmo quando parte do cronograma acadêmico é substituída por atividade física estruturada. Converging, a meta-análise de Álvarez-Bueno et al. (2017) encontra um efeito geral pequeno, mas robusto, no desempenho, com maiores benefícios para intervenções de maior frequência e duração sustentada.

No contexto da sala de aula, as aulas fisicamente ativas permitem a integração dos objetivos curriculares com o movimento e mostram aumentos no tempo dedicado à tarefa e melhorias nos resultados sem sacrificar a aprendizagem do conteúdo (Mullender-Wijnsma et al., 2016; Daly-Smith et al., 2018). Em populações com sobrepeso, os ensaios randomizados de Davis et al. (2011) demonstram uma relação dose-resposta: mais minutos diários de exercício estão associados a maiores ganhos, particularmente em matemática. Por fim, a síntese de Watson et al. (2017) corrobora esses achados para intervenções em sala de aula, mostrando melhorias consistentes no comportamento atencional e efeitos acadêmicos pequenos, porém favoráveis, reforçando a viabilidade pedagógica da incorporação regular do movimento ao ensino regular.

1.3. Mecanismos propostos

Os efeitos cognitivos parecem resultar da convergência de processos biológicos, cognitivos e psicossociais: (a) Excitação aguda e catecolaminas: O exercício aumenta transitoriamente a excitação e a disponibilidade de dopamina/norepinefrina, o que melhora a sinalização atencional e o controle inibitório em tarefas que exigem foco e supressão de respostas automáticas. Esse "impulso" é especialmente útil no período imediatamente posterior à sessão, quando os alunos se envolvem em atividades que exigem inibição e memória de trabalho (Hillman, 2008; Best, 2010; Diamond, 2013); (b) Plasticidade neurotrófica e vascular: Com a prática regular, observa-se um ambiente neurobiológico mais propício à aprendizagem: aumento da liberação de neurotrofinas, angiogênese e eficiência das redes frontoparietais envolvidas no controle executivo. Em crianças, índices neurofisiológicos compatíveis com esse aumento de eficiência foram descritos após programas sistemáticos de atividade física (Hillman et al., 2008; Chaddock-Heyman, Hillman, 2014); (c) Autorregulação e clima de sala de aula. Tarefas motoras que exigem tomada de decisão, planejamento e autorregulação de esforço treinam processos executivos em um contexto ecológico e também melhoram a

dinâmica social (cooperação, normas, feedback), reduzindo comportamentos fora da tarefa (Tomprowski et al., 2008).

A qualidade cognitiva da tarefa é fundamental. Atividades com carga cognitiva (mudanças de regras, resolução de problemas motores, demandas duplas) produzem maiores ganhos do que tarefas repetitivas, alinhando-se ao princípio da especificidade: para melhorar as funções executivas, a prática deve desafiá-las explicitamente (Pesce, 2012; Tomporowski et al., 2008; Best, 2010).

1.4. Condições de eficácia (dose e desenho)

As intervenções mais eficazes compartilham quatro características operacionais: (1) uma frequência mínima de três sessões por semana, o que permite acúmulo suficiente de estímulos e efeitos sustentados entre as sessões; (2) intensidade moderada a vigorosa para uma parte substancial de cada sessão (objetivo prático: alunos falando em frases curtas e programando o trabalho em intervalos); (3) uma duração sustentada de seis a doze semanas como um limite razoável para mudança mensurável; e (4) tarefas cognitivamente exigentes (troca de regras, tomada de decisão, dupla função) que exigem controle executivo além de esforço físico (de Greeff et al., 2018; Donnelly et al., 2016). Em sala de aula, as aulas com atividades físicas funcionam melhor quando os professores têm roteiros claros (objetivo, materiais, instruções e tempo), uma progressão semanal (maior complexidade cognitiva ou mais repetições) e adaptações específicas para cada nível para garantir o engajamento e o sucesso (por exemplo, distâncias/ritmo diferenciados, recursos visuais) (Daly-Smith et al., 2018; Norris et al., 2015). A integração com o conteúdo curricular (por exemplo, matemática em movimento, vocabulário com movimento) ajuda a manter a fidelidade do ensino e o tempo dedicado à tarefa.

No nível escolar, os programas multicomponentes alcançam maior impacto quando apoiados pela liderança (tempo protegido na agenda, uso flexível dos espaços), treinamento breve para professores (modelagem de sessão, segurança, avaliação rápida) e acompanhamento cuidadoso (registro de sessão, observações de colegas, feedback periódico). Essas condições aumentam a fidelidade da implementação, promovem a equidade (todos os alunos participam) e melhoram a sustentabilidade do programa ao longo do tempo (Kriemler et al., 2011; Dobbins et al., 2013).

2) Proposta de implementação

O objetivo é implementar um programa cognitivo multicomponente no ensino fundamental (8 a 12 anos) para aprimorar as funções executivas e o desempenho acadêmico ao longo de um trimestre. Estrutura das sessões (45 a 50 minutos, três vezes por semana).

2.1. Aquecimento neuromotor (6 a 8 min). Objetivo: Ativar grandes grupos musculares e "ativar" a inibição e a atenção:

- Semáforo Stroop em movimento: O cartão mostra uma cor escrita em outra cor. Corra/ande somente se "palavra = cor"; se não corresponder, pare (inibição).

- Mudanças inesperadas de regras a cada 60 a 90 s (ex.: agora "palavra $\neq$ cor" ou "azul = pular", "amarelo = virar"). O professor sinaliza:

"Nova regra!" $\rightarrow$ todos param, o jogo é explicado em 10 s e depois reinicia. Intensidade: leve a moderada; todos conseguem falar frases completas. Erros comuns: começar sem entender a regra $\rightarrow$ repetir sem velocidade por 10 s e depois retornar ao jogo.

2.2. Bloqueio cardiorrespiratório intervalado (12–15 min). Objetivo: Alcançar intensidade moderada a vigorosa e trabalhar a tomada de decisões rápidas.

- Circuito locomotor: $6 \times 1' / 30''$: estação de pular corda, estação zigue-zague, estação de pular linha, estação de portões (cones), estação de crawl.

Intensidade: Aumento da respiração; apenas frases curtas (regra geral).

Segurança: Trânsito em mão única; áreas de chegada livres.

Progressão: Semana a semana, aumentar o tempo útil em 30–60 s ou reduzir o tempo de descanso.

2.3. Bloco de Força e Core (12 min). Objetivo: Força básica e controle do core para saltos/aterissagens seguras.

- Circuito de 6 estações $\times$ treino de 102 cm; 2 rodadas:

1. Agachamento (braço à frente). Progressão: cálice com bola; regressão: para a cadeira.

2. Afundo alternado. Progressão: com bola acima da cabeça; regime: afundo estático curto.

3. Flexão de braço adaptável (parede $\rightarrow$ banco $\rightarrow$ chão).

4. Remada com elástico (joelhos semiflexionados, escápulas engajadas).

5. Prancha frontal/lateral (50-76 cm). Reg.: apoio de joelhos; regime: toques de ombro.
6. Saltos com aterrissagem controlada (aterrissagem suave, quadris para trás, joelhos alinhados).

2.4. Bloqueio coordenativo-cognitivo (8–10 min). Objetivo: coordenação e carga cognitiva (inibição). Sugestão – “Simon diz (invertido)”: O grupo fica em pé na sua frente, sem equipamento e com espaço livre. Você dá instruções motoras (pular, girar, tocar o joelho, dar um passo lateral, etc.) e elas só são executadas se você não disser “Simon diz”. Execute 2–3 séries de 2–3 minutos com uma pausa de 30–40 s; quem errar faz uma “pausa ativa” de 3–5 s e depois volta. Progressão a cada 60–90 s: alterne as fases normal e de espelho (agora eles agem quando você diz “Simon diz”), defina uma instrução invertida especial (por exemplo, “bater palmas” sempre o oposto) e introduza uma tarefa dupla suave (mão não dominante, contagem regressiva, nomear uma cor antes de se mover). Adaptações: Para facilitar a sequência, você pode diminuir o ritmo, usando dicas visuais e repetindo exemplos lentos; para aumentar a dificuldade, o tempo de decisão é reduzido e movimentos curtos podem ser adicionados.

2.5. Desaquecimento (5 min). Objetivo: Recuperar e fechar. Siga estes passos:

- Mobilidade dinâmica (2 min). Em círculo, 4 a 6 repetições por movimento, sem balanços e com respiração suave. a) Quadril: Círculos pélvicos amplos (8 a 10 s) e articulações do quadril com os braços à frente; b) Tornozelo: Rotações e círculos entre o calcanhar e a ponta dos pés (3 de cada lado). c) Ombro/coluna: Rolar os ombros para frente e para trás, "abraçar" com rotação torácica, braços para cima e, lentamente, abaixar as costas, articulando a coluna.

- Respiração guiada (2 a 3 min). Sentado ou em pé, mãos no abdômen. Conte 4.1 a 2.6: a) Inspire pelo nariz por 4 s (observe como o abdômen se expande); b) Pause suavemente por 1 a 2 s; c) Expire pelo nariz por 6 s, como se estivesse embaçando um copo. Repita de 6 a 8 ciclos.

2.6. Dosagem e progressão: Trabalhe em ciclos de 8 a 10 semanas, 3 sessões/semana (45 a 50 minutos). Meta de intensidade: pelo menos metade da sessão para moderado-vigoroso. Progressão sugerida:

- Semanas 1–2: Consolidar regras e técnicas. Intervalos de 4x2'/1'; circuito de força, 2 voltas (40"/20"); desafios cognitivos simples.

- Semanas 3–4: 5x2'/1' ou 6x1'/30"; força, 2–3 voltas; adicionar uma mudança de regra por série.
 - Semanas 5–6: 5x2'/45"; força, 3 voltas; duas decisões por jogo (ex.: cor + número).
 - Semanas 7–8: 6x2'/45" ou 8x1'/20"; força com variações desafiadoras; inversão de regras ou tarefa dupla verbal.
- Chaves: Aumentar o tempo efetivo de intervalo, aumentar a complexidade cognitiva (mais mudanças/decisões de regras) e aumentar a densidade de voltas ou força, mantendo a técnica e a segurança (de Greeff et al., 2018; Donnelly et al., 2016).

2.7. Recursos: 8 a 10 cones, 4 a 6 faixas de resistência, 2 cordas, 1 escada de coordenação (ou fita adesiva no chão), 4 bolas. Espaços: Playground, ginásio ou corredores amplos com tráfego de mão única. Configuração: Circuitos pré-desenhados, papéis dos alunos (materiais/cronogramas) e um plano B à prova de chuva (marcações na sala de aula/corredor).

3) Avaliação e monitoramento

- Funções executivas: Teste de Stroop (inibição): um teste breve para medir o controle inibitório e a resistência à interferência. Usando um computador/tablet (ou slides e um cronômetro), três blocos são administrados: (1) ler palavras impressas em tinta neutra; (2) nomear cores de manchas ou “XXXX”; (3) incongruente, onde a cor da tinta é nomeada, ignorando a palavra se ela não corresponder (por exemplo, “VERMELHO” em tinta verde). Previamente, 6–10 tentativas de prática são conduzidas até que a regra seja entendida; durante o teste, os prompts são feitos de forma rápida e correta, corrigindo erros e continuando. Registro: Em formato digital, registre a precisão (%) e o tempo médio de reação (ms) por bloco; no papel, respostas corretas dentro de um tempo fixo e tempo total. Índice principal (interferência) = TR incongruente – TR de cor (ou, no papel, respostas corretas de cor – respostas corretas incongruentes); valores mais altos indicam mais interferência/pior inibição. Duração total: 4–6 minutos (≈30–60 s por bloco, mais prática). (Best, 2010; de Greeff et al., 2018).

- Flexibilidade: Teste de Trilha – B (crianças): Em uma folha de papel com números e letras distribuídos aleatoriamente, os alunos desenham uma linha contínua alternando em ordem crescente (1–A–2–B–3–C...) até o final. Antes, os alunos praticam de 10 a 20 s com 1–A–2 para garantir que entenderam a regra (se falharem, repitam a instrução: “sempre um número e depois uma letra”). A ordem é perguntada de forma rápida, mas organizada, sem levantar o lápis, exceto para corrigi-la. Registro: tempo total em segundos desde “agora” até o último elemento; para cada erro (pular na ordem ou elemento errado), adicione uma penalidade de +5 s ao corrigi-lo. Resultado principal: tempo total corrigido (menor = melhor flexibilidade/mudança de conjunto) (Best, 2010; de Greeff et al., 2018).
- Memória de Trabalho - Dígitos Reversos: Uma voz clara a 1 dígito por segundo, leia sequências de 2 a 8 dígitos; peça aos alunos que as repitam na ordem inversa. Ofereça duas tentativas por comprimento e interrompa o teste quando eles errarem o mesmo comprimento duas vezes. Dê 1 a 2 exemplos (por exemplo, você diz "3-8" e eles devem dizer "8-3"). Pontuação: amplitude máxima (maior comprimento repetido corretamente) e total de acertos (0 a 14) (Best, 2010; de Greeff et al., 2018).
- Desempenho acadêmico: média trimestral em Língua e Matemática (pré/pós). (Donnelly et al., 2016; Watson et al., 2017).
- Indicadores de implementação: Frequência (%), Intensidade alvo $\geq 50\%$ da sessão em moderado-vigoroso (teste de conversa; monitor de frequência cardíaca de amostra, se disponível) e Esforço percebido 1–5 (faces; mediana da pontuação) (Daly-Smith et al., 2018).
- Plano de ética: Será obtido o consentimento informado das famílias e o assentimento dos alunos, e será solicitada a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa correspondente.

4) Implicações para o centro e o quadro jurídico educacional

Programas integrados garantem acesso universal, promovem a equidade e podem reduzir as lacunas de participação e desempenho associadas ao status socioeconômico (Kriemler et al., 2011; Dobbins et al., 2013). Eles também melhoram o clima e a autorregulação em sala de aula, apoiando metas de qualidade educacional sem exigir infraestrutura dispendiosa (Donnelly et al., 2016; Watson et al., 2017).

Conclusão

As evidências revisadas mostram que programas escolares de atividade física multicomponentes e com carga cognitiva elevada geram melhorias pequenas a moderadas nas funções executivas (inibição, memória de trabalho e flexibilidade) e efeitos modestos, porém consistentes, no desempenho acadêmico, sem prejudicar a aprendizagem. Quando o planejamento garante três sessões semanais de 45 a 50 minutos, com intensidade moderada a vigorosa por pelo menos metade da sessão e tarefas que exigem pensamento e ação (mudança de regras, decisões rápidas, dupla função), os resultados são mais robustos e transferíveis para a sala de aula. Essa abordagem é viável, de baixo custo e alinhada aos princípios do Direito à Educação de qualidade e equidade, pois oferece oportunidades universais de saúde e aprendizagem durante o dia escolar.

ESCUELAS ACTIVAS: PROGRAMA MULTICOMPONENTE PARA POTENCIAR FUNCIONES EJECUTIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Resumen

Objetivo: Analizar la evidencia científica sobre programas de ejercicio multicomponente en escolares y proponer un modelo transferible al centro para potenciar las funciones ejecutivas (inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad) y el rendimiento académico. **Método:** Revisión narrativa de ensayos e implementaciones escolares. Con base en ello se formula un protocolo docente con tres sesiones semanales de 45-50 minutos que combina actividad física de intensidad moderada a vigorosa por intervalos, fuerza con autocargas y bandas elásticas, coordinación y equilibrio, y retos cognitivo-motores integrados en juegos; se incluyen criterios de progresión y evaluación. **Resultados:** Los estudios describen efectos pequeños a moderados en funciones ejecutivas, mayores cuando se incorporan tareas de doble exigencia y al menos la mitad de la sesión transcurre a intensidad moderada-vigorosa, con tres o más sesiones por semana. El impacto en las calificaciones es modesto pero consistente, especialmente en matemáticas y atención; la heterogeneidad metodológica limita la comparabilidad. **Conclusiones:** El modelo es pedagógicamente viable, de bajo coste y compatible con el currículo; ofrece pautas de implementación y seguimiento para centros, favorece la equidad al garantizar acceso universal en horario escolar y puede contribuir, de forma sostenible, al rendimiento académico.

Palabras Clave: escuela activa; funciones ejecutivas; rendimiento académico; educación física; prácticas pedagógicas.

Agradecimientos:

Se agradece, por parte de los los autores incluidos en el Proyecto de Innovación Docente titulado: “Si breve, sonoro y en movimiento, dos veces bueno. Elaboración de

infografías y material audiovisual para alumnado y familias destinado al fomento del cumplimiento de las recomendaciones canadienses de movimiento durante 24 horas”, con el código PID2024_014, la financiación del programa de la Universidad de Jaén: “Plan de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén” (PIMED-UJA 2024). Así cómo a todo el alumnado y profesorado involucrado en el mismo.

Referências

- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Garrido-Miguel, M., & Martínez-Vizcaíno, V. (2017). Academic Achievement and Physical Activity: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 140(6), e20171498. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1498>
- Best J. R. (2010). Effects of Physical Activity on Children's Executive Function: Contributions of Experimental Research on Aerobic Exercise. *Developmental review: DR*, 30(4), 331–551. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>
- Chaddock-Heyman, L., Hillman, C. H., Cohen, N. J., & Kramer, A. F. (2014). III. The importance of physical activity and aerobic fitness for cognitive control and memory in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(4), 25–50. <https://doi.org/10.1111/mono.12129>
- Chang, Y. K., Labban, J. D., Gapin, J. I., & Etnier, J. L. (2012). The effects of acute exercise on cognitive performance: a meta-analysis. *Brain research*, 1453, 87–101. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2012.02.068>
- Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A., & Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children’s physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: Understanding critical design features. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4(1), e000341. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., Allison, J. D., & Naglieri, J. A. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health psychology : official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 30(1), 91–98. <https://doi.org/10.1037/a0021766>

- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 21(5), 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
- Diamond A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and science in sports and exercise*, 48(6), 1197–1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2013(2), CD007651. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD007651.pub2>
- Hollis, J. L., Williams, A. J., Sutherland, R., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., & Wiggers, J. (2016). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in elementary school physical education lessons. *Preventive medicine*, 86, 34–54. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.11.018>
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews. Neuroscience*, 9(1), 58–65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Castelli, D. M., Khan, N. A., Raine, L. B., Scudder, M. R., Drollette, E. S., Moore, R. D., Wu, C. T., & Kamijo, K. (2014). Effects of the FITKids randomized controlled trial on executive control and brain function. *Pediatrics*, 134(4), e1063–e1071. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3219>
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E. M., Andersen, L. B., & Martin, B. W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British journal of sports medicine*, 45(11), 923–930. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090186>

- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., de Greeff, J. W., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Visscher, C. (2016). Physically Active Math and Language Lessons Improve Academic Achievement: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*, 137(3), e20152743. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2743>
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmuir, S., Duke-Williams, O., & Stamatakis, E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: a systematic review of methods and results. *Preventive medicine*, 72, 116–125. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.027>
- Pesce C. (2012). Shifting the focus from quantitative to qualitative exercise characteristics in exercise and cognition research. *Journal of sport & exercise psychology*, 34(6), 766–786. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.6.766>
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational psychology review*, 20(2), 111–131. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9057-0>
- Vazou, S., Pesce, C., Lakes, K., & Smiley-Oyen, A. (2019). More than one road leads to Rome: A narrative review and meta-analysis of physical activity intervention effects on cognition in youth. *International journal of sport and exercise psychology*, 17(2), 153–178. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1223423>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 14(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>

A presente edição foi composta pela URI, em
caracteres Times New Roman, formato e-book, pdf,
em 2025.

Livro 1 – Direito Educativo nos Espaços Escolares **Saberes docentes, práticas pedagógicas e desafios da educação institucional**

Este volume reúne estudos que analisam a escola como espaço central de efetivação do direito à educação, evidenciando as relações entre contextos escolares, formação docente e práticas pedagógicas. A partir de pesquisas oriundas do CICNIDE 2025, os textos problematizam os desafios da educação institucional na contemporaneidade, destacando as tensões entre normativas, condições de trabalho e processos formativos.

Ao articular os eixos que tratam dos contextos escolares, dos saberes da docência e das práticas pedagógicas, a obra reafirma o papel do professor e da escola na construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida. Trata-se de um convite à reflexão crítica e à qualificação das práticas educativas nos espaços onde o direito à educação se concretiza cotidianamente.

