

REVISTA

PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

JULHO 2026

Nº 01
VOL. 7

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ISSN: 1982-7318



REVISTA

PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

JULHO 2026

Nº 01
VOL. 7

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ISSN: 1982-7318



COPYRIGHT

REVISTA PEDAGOGIA COTIDIANO RESSIGNIFICADO

Produção:

Formação Faculdade Integrada

Formação Centro de Apoio à Educação Básica

Edição:

Maria Regina Martins Cabral

Jackeline Santos Tigre Magalhães

Conselho Editorial:

Alisson Vilas Boas

Betânia Barroso

Dermeval Santana de Araújo Filho

Elisa Maria dos Anjos

Gracineide Carvalho de Oliveira

Gabriel Santos de Castro e Lima

Hugo Victor

Ionny Bernadelly Barbosa

Nadya Cristina Guimaraes Dutra

Nadia Lígia Guterres dos Santos

Lícia Cristina Araújo da Hora

Leonardo José Pinho Coimbra

Maria Regina Martins Cabral

Miriam Santos de Sousa

Maria José Ordoñez

Raquel Pereira dos Santos

Vilma Ribeiro de Almeida

Zuleide Oliveira Barroso

Revisão de Texto:

Jackeline Santos Tigre Magalhães

Luana Fontenelle

Projeto Gráfico e Diagramação:

Alfa Agência de Marketing

F723R

Revista Pedagogia Cotidiano Resignificado / Insituto Formação, FFI. V. 01, nº 07 (2026) - São Luís: FFI, Instituto Formação, 2026

v.01, n. 07, p.212

ISSN: 1982-7318

1. Educação - Periódicos. 2. Práticas Pedagógicas. Título.

CDD 370.5

CDU 37 (05)

É proibida a reprodução sem autorização dos editores.

EDITORIAL

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO: UM CONVITE À RESSIGNIFICAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

A Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado apresenta, com entusiasmo, o dossiê temático “Práticas Pedagógicas que Contribuem para a Melhoria da Educação”, reafirmando seu compromisso histórico com a produção e a difusão do conhecimento científico no campo educacional.

Criada em 2006, a RPCR nasceu com um propósito claro e inovador: promover um debate capaz de gerar novas referências no mundo da literatura educacional, estabelecendo conexões entre as dimensões macro das conjunturas educacionais e as análises dos micro espaços — a escola e a sala de aula. Essa perspectiva, que valoriza tanto as grandes narrativas dos pesquisadores quanto os relatos de experiências dos professores que atuam diretamente na educação básica, constitui o alicerce de nossa identidade editorial.

A revista foi produzida em formato eletrônico a partir de julho de 2020, ampliando seu alcance e fortalecendo sua presença nos debates educacionais contemporâneos, o que representou não apenas uma atualização tecnológica, mas a renovação de um compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento e com a valorização de vozes que, historicamente, têm sido pouco priorizadas como interlocutoras legítimas no debate educacional.

O reconhecimento recente da RPCR com a classificação Qualis A4, atribuída pela CAPES, coroa essa trajetória de seriedade editorial e relevância científica. Esse importante marco evidencia a capacidade da revista de articular conhecimento acadêmico com experiências concretas do cotidiano educacional, posicionando-se entre os periódicos de excelência no Brasil. Mais do que um selo, o Qualis A4 reafirma a consistência de um projeto editorial que, ao longo do tempo, vem contribuindo para fortalecer a produção de conhecimento em educação e valorizar as produções científicas de pesquisadores e educadores.

O dossiê ora lançado — “Práticas Pedagógicas que Contribuem para a Melhoria da Educação” — dialoga diretamente com a essência da RPCR. Os eixos temáticos propostos, que abrangem desde metodologias ativas e tecnologias digitais até educação inclusiva e antirracista, formação de professores e avaliação da aprendizagem, refletem os desafios contemporâneos que atravessam os diferentes níveis e modalidades educacionais. Ao socializar pesquisas, estudos teóricos, empíricos e relatos de experiências que analisam e ressignificam práticas pedagógicas, este dossiê visa evidenciar contribuições concretas para a melhoria da qualidade da educação, dos processos de ensino e aprendizagem e da formação humana.

Que esta edição inspire novas reflexões, fortaleça práticas pedagógicas críticas e transformadoras e contribua para a ressignificação do cotidiano educacional. A RPCR segue firme em seu propósito de ser um espaço de diálogo entre a academia e a escola, entre a pesquisa e a prática, entre o saber consolidado e as experiências que germinam no chão da sala de aula.

Profa. Dr Maria Regina Martins Cabral

Profa. Ms Jackeline Santos Tigre Magalhães

SUMÁRIO

1. A DIMENSÃO ATITUDINAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS HUMANIZADAS NO CENTRO EDUCA MAIS COELHO NETO, MARANHÃO	09
2. TRAVESSIA PARA A EMANCIPAÇÃO DE NEGROS E INDÍGENAS: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NÃO É PARA EDUCAR RACISTAS	18
3. METODOLOGIAS ATIVAS, LUDICIDADE E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DESCRITIVO-REFLEXIVA.....	30
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	48
5. O BABAÇU NO QUINTAL DA ESCOLA: (RE)ENCANTANDO A CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	53
6. ENTRE COMPETÊNCIAS PRESCRITAS E APRENDIZAGEM POSSÍVEL: RECONTEXTUALIZAÇÕES DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA ALAGOANA.....	65
7. ALÉM DOS MUROS DO SILÊNCIO: INCLUSÃO DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	77
8. SAÚDE E ADOECIMENTO NA DOCÊNCIA: UM ESTUDO QUANTITATIVO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	96
9. TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS E DESAFIOS	106
10. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO E EQUIDADE EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	122
11. SÍNDROME DE BURNOUT NA PRÁTICA DOCENTE E NO COTIDIANO ESCOLAR: REVISÃO NARRATIVA	137
12. AVALIAÇÃO EXTERNA E BONIFICAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA “EDUCA SÃO LUÍS” À LUZ DO SEAMA E SAEB	145
13. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA CRECHE EM SÃO LUÍS	157

A DIMENSÃO ATITUDINAL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PRÁTICAS HUMANIZADAS NO CENTRO EDUCA MAIS COELHO NETO, MARANHÃO

¹Maria José Ordóñez ²Zuleide Oliveira Feitosa

¹Doutora em Ciências da Educação. E-mail: mariaordonez50@hotmail.com

²Doutora em Transportes (Psicologia). E-mail: zd-feitosa@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a prática da educação inclusiva em uma escola de tempo integral no Maranhão, especificamente no Centro Educa Mais Coelho Neto, sob a ótica da dimensão atitudinal e das práticas humanizadas. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, fundamenta-se em uma experiência prática que transcende a mera conformidade legal, investigando o impacto das intervenções pedagógicas e da articulação intersetorial na vida de estudantes público-alvo da Educação Especial. O estudo aborda o impacto da restrição do uso de celulares como catalisador para a emergência de demandas antes mascaradas, o papel do especialista em AEE como mediador entre a escola, a família e a rede de proteção social, e os desafios relacionados à garantia de direitos em contextos de vulnerabilidade. A análise é alicerçada nos marcos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, em diálogo com produções científicas indexadas. Os resultados evidenciam que a inclusão efetiva requer uma abordagem rizomática, que perpassa os espaços escolar, familiar e social, posicionando o AEE como uma ação cidadã e transformadora. Conclui-se que o compromisso atitudinal dos educadores é o fator determinante para a superação de barreiras e a construção de um ambiente escolar verdadeiramente equitativo.

PALAVRAS – CHAVE: Educação inclusiva; Dimensão atitudinal; Atendimento Educacional Especializado (AEE); Práticas humanizadas

LA DIMENSIÓN ACTITUDINAL EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DESAFÍOS Y PRÁCTICAS HUMANIZADAS EN EL CENTRO EDUCA MÁS COELHO NETO, MARANHÃO

RESUMEN

Este artículo analiza la práctica de la educación inclusiva en una escuela de tiempo completo en Maranhão, específicamente en el Centro Educa Mais Coelho Neto, desde la perspectiva de la dimensión actitudinal y de las prácticas humanizadas. La investigación, de carácter cualitativo y exploratorio, se fundamenta en una experiencia práctica que trasciende la mera conformidad legal, investigando el impacto de las intervenciones pedagógicas y de la articulación intersectorial en la vida

de estudiantes que forman parte del público objetivo de la Educación Especial. El estudio aborda el impacto de la restricción del uso de teléfonos celulares como catalizador para la emergencia de demandas previamente ocultas, el papel del especialista en AEE como mediador entre la escuela, la familia y la red de protección social, y los desafíos relacionados con la garantía de derechos en contextos de vulnerabilidad. El análisis se sustenta en los marcos legales brasileños, como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 y la Ley Brasileña de Inclusión n.º 13.146/2015, en diálogo con producciones científicas indexadas. Los resultados evidencian que la inclusión efectiva requiere un enfoque rizomático, que atraviesa los espacios escolar, familiar y

social, posicionando el AEE como una acción ciudadana y transformadora. Se concluye que el compromiso actitudinal de los educadores es el factor determinante para la superación de barreras y la construcción de un entorno escolar verdaderamente equitativo.

Palabras clave: Educación inclusiva; Dimensión actitudinal; Atención Educativa Especializada (AEE); Prácticas humanizadas.

THE ATTITUDINAL DIMENSION IN INCLUSIVE EDUCATION: CHALLENGES AND HUMANIZED PRACTICES AT THE EDUCA MAIS COELHO NETO CENTER, MARANHÃO

ABSTRACT

This article analyzes the practice of inclusive education in a full-time school in Maranhão, specifically at the Educa Mais Coelho Neto Center, from the perspective of the attitudinal dimension and humanized practices. The research, of a qualitative and exploratory nature, is grounded in a practical experience that goes beyond mere legal compliance, investigating the impact of

pedagogical interventions and intersectoral coordination on the lives of students who are the target group of Special Education. The study addresses the impact of restricting cellphone use as a catalyst for the emergence of previously hidden demands, the role of the AEE specialist as a mediator between the school, the family, and the social protection network, as well as the challenges related to guaranteeing rights in contexts of vulnerability. The analysis is based on Brazilian legal frameworks, such as the Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) No. 9,394/1996, and the Brazilian Inclusion Law No. 13,146/2015, in dialogue with indexed scientific literature. The results show that effective inclusion requires a rhizomatic approach that permeates school, family, and social spaces, positioning AEE as a civic and transformative action. It is concluded that the attitudinal commitment of educators is the determining factor in overcoming barriers and building a truly equitable school environment.

Keywords: Inclusive education; Attitudinal dimension; Specialized Educational Support (AEE); Humanized practices.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil, alicerçada por um arcabouço jurídico de vanguarda, representa um dos maiores desafios contemporâneos para a efetivação de uma sociedade democrática e justa. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabeleceu o dever do Estado com a educação, garantindo o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Este preceito foi reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que consolida a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, que assegura em

condições de igualdade o exercício dos direitos fundamentais por pessoas com deficiência (Brasil, 1996; Brasil, 2015).

No entanto, a transposição desses marcos legais para a realidade cotidiana das escolas públicas demonstra um abismo entre o direito formal e a prática efetiva. Como aponta Carvalho (2024), a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas exige a identificação e eliminação de barreiras atitudinais, metodológicas e estruturais que impedem seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, a escola de tempo integral emerge como um locus privilegiado, por seu potencial de oferecer um acompanhamento mais amplo e contínuo aos estudantes, mas também como um espaço

onde as vulnerabilidades e as complexidades se manifestam de forma mais evidente.

Este artigo tem como objetivo analisar a prática da educação inclusiva em uma escola de tempo integral do Maranhão, o Centro Educa Mais Coelho Neto, a partir de uma perspectiva atitudinal e humanizada. A investigação parte de uma experiência prática que transcende a conformidade legal, buscando compreender como intervenções pedagógicas, a escuta qualificada e a articulação intersetorial podem transformar a realidade de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ansiedade e deficiência intelectual.

A pesquisa se justifica pela necessidade de preencher a lacuna entre as políticas públicas e a realidade escolar, discutindo os desafios enfrentados pelos educadores e propondo caminhos para uma prática inclusiva que seja, de fato, “humanitária, concreta e real” (Carvalho, 2024, p. 93). A relevância do estudo reside em sua contribuição para o debate sobre a formação docente, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a necessária intersetorialidade entre educação, saúde e assistência social, temas centrais para a consolidação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e na análise de relatos de experiência vivenciados no contexto do Centro Educa Mais Coelho Neto, escola de tempo integral localizada no município de Coelho Neto, Maranhão.

2.1. Abordagem e tipo de pesquisa

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender em profundidade os fenômenos educacionais e relacionais que permeiam a inclusão escolar, os quais não podem ser adequadamente apreendidos por meio de métodos quantitativos. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

O caráter exploratório-descritivo decorre da finalidade do estudo: explorar as dinâmicas institucionais e relacionais emergentes a partir da implementação de políticas inclusivas e, simultaneamente, descrever as práticas de intervenção do AEE e as estratégias de articulação intersetorial adotadas no cotidiano escolar.

2.2. Contexto e sujeitos da pesquisa

O estudo foi desenvolvido no Centro Educa Mais Coelho Neto, escola da rede pública estadual do Maranhão, localizada no município de Coelho Neto (a aproximadamente 400 km de São Luís). A instituição funciona em regime de tempo integral (7h às 17h) e atende, no período desta pesquisa, aproximadamente 620 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados na escola no período letivo de 2024, totalizando 38 estudantes, assim distribuídos:

- Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): 14

- Estudantes com deficiência intelectual: 11
- Estudantes com transtornos de ansiedade severa (comorbidades): 8
- Estudantes com outras deficiências (física, auditiva, múltipla): 5

Foram incluídos na análise os relatos de experiência relacionados a 12 casos emblemáticos (7 do sexo feminino, 5 do sexo masculino, com idades entre 12 e 17 anos), selecionados por apresentarem maior complexidade e por terem demandado intervenções intersetoriais mais intensivas. Os critérios de seleção dos casos foram: (a) frequência de crises de comportamento ou automutilação; (b) evidência de ruptura de vínculos familiares; (c) necessidade de articulação com a rede de saúde ou assistência social.

2.3. Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta

A coleta de informações ocorreu no período de fevereiro a dezembro de 2024, por meio dos seguintes instrumentos e procedimentos:

Quadro 01 – Descrição dos instrumentos de coleta de dados e periodicidade das ações

Instrumento	Descrição	Periodicidade
Observação participante	Acompanhamento das rotinas escolares dos estudantes PAEE, com registro em diário de campo	Diária
Entrevistas semiestruturadas	Realizadas com familiares/responsáveis (n=12) e com professores regentes (n=8)	Mensal
Anamnese familiar	Roteiro estruturado para levantamento de dinâmicas familiares, rede de apoio, acesso a serviços de saúde e condições socioeconômicas	Aplicado uma vez por família
Reuniões intersetoriais	Registro de atas e memórias das reuniões com Conselho Tutelar, CRAS, CREAS e unidades de saúde	Quinzenal mensal
Grupos de escuta com estudantes	Rodas de conversa com duração de 60 minutos, com mediação do especialista em AEE	Semanal

Fonte: elaborado pelo próprio autor

2.4. Análise de dados

A análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise Temática de Conteúdo, conforme

proposto por Braun e Clarke (2006), estruturada nas seguintes etapas:

1. Pré-análise: organização do material coletado (transcrições, diários de campo, atas) e leitura flutuante para identificação de temas emergentes.
2. Codificação: fragmentação do texto em unidades de registro (frases ou parágrafos significativos) e atribuição de códigos preliminares.
3. Categorização: agregação dos códigos em categorias temáticas de maior abrangência, com base na frequência e relevância para os objetivos da pesquisa.
4. Interpretação: articulação das categorias com o referencial teórico e com a literatura científica indexada.

As categorias finais de análise foram:

- Categoria 1: Impacto da restrição tecnológica na manifestação de demandas (emergência de crises e comportamentos até então mascarados).
- Categoria 2: Dimensão atitudinal e práticas humanizadas (escuta qualificada, acolhimento, construção de autonomia).
- Categoria 3: Papel mediador do especialista em AEE (anamnese familiar, mediação com saúde, garantia de direitos).
- Categoria 4: Desafios da intersetorialidade (fragmentação dos serviços, sobrecarga familiar, abandono terapêutico).

2.5. Aspectos éticos

O estudo seguiu as diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), assegurando o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações. Todos os responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os estudantes maiores de 12 anos assentiram verbalmente à participação. Os

nomes da escola e dos participantes foram suprimidos ou substituídos por pseudônimos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (Parecer nº 4.876.321/2024).

3. A ESCOLA COMO LÓCUS DE INCLUSÃO E O IMPACTO DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS

A escola, na perspectiva inclusiva, é concebida como o espaço primordial para a construção da cidadania, do conhecimento e do convívio social. Conforme destaca Carvalho (2024, p. 2), a escola se torna “lócus de inclusão educativa, por suas características nos campos: acadêmico, social, cultural e político”. No entanto, a escola não é uma ilha; ela é permeada pelas transformações sociais, tecnológicas e culturais que moldam a subjetividade dos estudantes.

No Centro Educa Mais Coelho Neto, uma mudança administrativa recente — a proibição do uso de celulares durante o período letivo — desencadeou um fenômeno significativo. Alunos que antes se mantinham aparentemente “controlados” e isolados no suporte digital, apresentando quadros de adicção tecnológica, passaram a frequentar os espaços comuns, expondo demandas até então mascaradas. Este grupo inclui estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtornos de ansiedade severos e comportamentos de autolesão.

A literatura especializada aponta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ter como função primordial “identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes e disponibilizar recursos, serviços e orientar o processo de ensino e aprendizagem” (Garcia, 2008, apud Carvalho, 2024, p. 4). Neste contexto, a barreira mais evidente era a dependência digital, que não apenas mascarava os sintomas, mas também impedia a interação social, um componente

fundamental para o desenvolvimento, conforme preconizado por Vygotsky (2022). Ao remover essa barreira, a escola se viu diante de um desafio monumental: acolher alunos com perfis complexos, como jovens de 16 anos com idade de desenvolvimento cognitivo de 3 anos, não alfabetizados e com severas dificuldades de higiene e autocuidado.

Este cenário evidencia que a inclusão não pode ser pensada como um processo estático, mas sim como uma construção contínua que exige da escola a capacidade de se reinventar. Como afirmam Nascimento et al. (2024, p. 1), a inclusão “começa com a aceitação da diversidade como um valor fundamental da comunidade escolar. Isso implica em adaptar práticas pedagógicas, currículos e ambientes físicos para atender às necessidades variadas dos alunos”. A experiência do Centro Educa Mais Coelho Neto demonstra que a escola deve estar preparada para lidar com as consequências das novas configurações sociais, como o impacto do uso excessivo de telas no desenvolvimento cognitivo e socioemocional de crianças e jovens (Orben, Tomova & Blakemore, 2020).

4. A ABORDAGEM ATITUDINAL E HUMANIZADA COMO PILAR DA INCLUSÃO

A efetivação da educação inclusiva exige uma transformação que vai além da acessibilidade estrutural. Ela requer, fundamentalmente, uma mudança de atitude, que se manifesta na capacidade de acolher o outro em sua singularidade e de reconhecer suas necessidades como um ponto de partida para a ação pedagógica. Como bem definido por Camargo (2017, apud Martins & Rocha, 2026), “a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas”.

Estudos recentes têm evidenciado a importância da dimensão atitudinal como preditora do sucesso da inclusão escolar. Jurca et al. (2023), em pesquisa com 452 professores romenos, identificaram que atitudes positivas em relação à inclusão estão fortemente associadas a três fatores: (a) ambiente escolar acolhedor; (b) contato prévio com pessoas com deficiência; e (c) formação específica em educação especial. Esses achados dialogam diretamente com a experiência do Centro Educa Mais Coelho Neto, onde a falta de formação continuada e a ausência de contato prévio com a diversidade funcional foram apontadas como barreiras atitudinais significativas.

No Centro Educa Mais Coelho Neto, essa abordagem atitudinal e humanizada manifesta-se no ato de ouvir o estudante e compreender suas crises para além do diagnóstico clínico. Os desafios são particularmente acentuados em casos de alunos com TEA nível 2 de suporte, muitas vezes associado ao Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Esses alunos frequentemente carecem de rotinas básicas e de autonomia para atividades da vida diária, como usar o banheiro de forma independente ou abrir portas. Nestes casos, o AEE assume uma função libertadora, que vai além da complementação pedagógica, visando à construção da autonomia e à compreensão da singularidade de cada sujeito.

A humanização do atendimento, neste contexto, está intrinsecamente ligada à escuta qualificada. Não se trata de uma escuta passiva, mas de uma escuta que busca compreender as condições de vida do aluno, suas potencialidades e suas dores. Oliveira (2026) reforça que “a inclusão eficaz de alunos autistas na rede pública requer esforços coordenados de gestores, educadores, profissionais de saúde e familiares”. Essa coordenação só é possível quando há um esforço genuíno para compreender o sujeito em sua totalidade, o que demanda, do

educador, uma postura de humildade e de constante aprendizado.

Nesse sentido, a dimensão atitudinal se sobrepõe à técnica. Professores e especialistas precisam estar preparados para lidar com a imprevisibilidade, com as crises de comportamento e com as dificuldades de comunicação, não como fracassos do aluno, mas como oportunidades para criar novas estratégias. Como sugere Freire (1986, apud Carvalho, 2024), a “educação como prática da liberdade” aplica-se aqui no esforço de transformar a realidade de jovens adictos ao celular em indivíduos capazes de interagir com o mundo real, reconhecendo suas limitações e construindo, a partir delas, novas formas de ser e estar no mundo.

5. PAPEL DO ESPECIALISTA E A INTERVENÇÃO INTERSETORIAL

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme normatizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), tem como atribuição central a identificação, elaboração e organização de recursos e estratégias que considerem as necessidades específicas dos alunos público-alvo. No entanto, a experiência no Centro Educa Mais Coelho Neto demonstra que, para além das atribuições formais, o papel do especialista se expande para uma atuação que ultrapassa os muros da escola, configurando-se como uma ação de mediação social e garantia de direitos.

O especialista atua como uma ponte crítica entre a escola, a família e a rede de proteção social. Essa atuação se desdobra em três frentes principais:

a) Anamnese e Diagnóstico Familiar: A identificação de famílias sobrecarregadas é um passo fundamental. Em muitos casos, o aluno com deficiência é o único provedor da casa

através do Benefício de Prestação Continuada (BPC), mas não recebe o investimento devido em saúde e estímulos. O especialista, ao realizar uma anamnese cuidadosa, identifica essas dinâmicas e atua no sentido de orientar a família sobre seus direitos e sobre a importância do cuidado integral para o desenvolvimento do estudante. Conforme Carvalho (2024, p. 10), um dos desafios é “organizar o atendimento do AEE alinhando as demandas específicas, tanto das escolas regulares, quanto das demandas de atendimento com outros profissionais nas diferentes instituições que ofertam o atendimento no campo da saúde”.

b) Mediação com a Rede de Saúde: A pesquisa de Oliveira (2026) sobre autismo e educação integral destaca a necessidade de “treinamento de professores e cuidadores no intuito de avançar no tempo de permanência na sala de aula”. No entanto, essa permanência é inviável se o aluno não tiver acesso a terapias essenciais. No contexto analisado, observa-se um frequente abandono das terapias externas (fonoaudiologia, psicologia, neurologia), seja por falta de recursos, seja por desinformação familiar. O especialista, então, assume o papel de buscar ativamente esses profissionais, articular a agenda de atendimentos e garantir que o “desenvolvimento integrado do estudante” (Carvalho, 2024, p. 10) seja uma realidade, e não apenas um ideal.

c) Garantia de Direitos via Conselho Tutelar: Em situações extremas de negligência, onde faltam elementos básicos para a permanência escolar, como óculos de grau, aparelhos auditivos ou até mesmo abafadores de som para alunos com hipersensibilidade sensorial, a articulação com órgãos de proteção, como o Conselho Tutelar e o Ministério Público, torna-se uma ferramenta de garantia do direito à educação. A LBI (2015) estabelece que a educação é um direito assegurado, e cabe à escola e ao especialista acionar os mecanismos

legais para que esse direito seja cumprido.

A atuação do especialista, nessa perspectiva, ressoa com o conceito de trabalho “rizomático” proposto por Carvalho (2024, p. 10). O AEE não se restringe à sala de recursos, mas se espalha por uma rede de conexões que inclui a casa do aluno, as instituições de saúde, os órgãos de assistência social e as escolas parceiras. Essa abordagem é essencial para garantir que o estudante não fique “desassistido dentro do próprio seio familiar”, como mencionado nos relatos da experiência.

6. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ARTICULAÇÃO ENTRE AEE, FAMÍLIA E SAÚDE

A experiência no Centro Educa Mais Coelho Neto evidencia que a inclusão efetiva é indissociável de uma articulação integrada entre os diferentes sistemas que compõem a vida do estudante. A fragmentação dos serviços — onde a escola atua sem o suporte da saúde, e a saúde sem a compreensão das necessidades pedagógicas — é uma das principais barreiras para o desenvolvimento pleno do aluno com deficiência.

A pesquisa de Santos e Sachinski (2019, apud Oliveira, 2026) destaca que “a alfabetização de alunos com TEA em escolas regulares é complexa, com pais e professores frequentemente se sentindo despreparados”. Esse despreparo é agravado pela falta de um diálogo efetivo entre os profissionais que atendem a criança. O especialista do AEE, ao assumir um papel de articulador, pode atenuar essa complexidade.

Uma das possibilidades apontadas pelos estudos é o uso de estratégias como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que, conforme Nunes, Barbosa e Nunes (2021, apud Oliveira, 2026), tem efeitos positivos como “a expansão do repertório verbal, maior interação entre colegas e entre professor e aluno, bem como maior autonomia e participação nas atividades escolares”.

No entanto, para que essas estratégias sejam eficazes, é necessário que haja um alinhamento entre o que é feito na escola e o que é trabalhado nas terapias. Sem essa intersectorialidade, o aluno pode receber estímulos contraditórios, o que dificulta seu progresso.

Por outro lado, os desafios são significativos. A pesquisa de Gouveia et al. (2021, apud Oliveira, 2026) ressalta que, “apesar das leis brasileiras garantirem a matrícula de pessoas com deficiência na educação regular, a inclusão escolar ainda é tratada de forma genérica”. No caso do Centro Educa Mais Coelho Neto, essa generalidade se manifesta na dificuldade de acessar serviços especializados de saúde no sistema público. O alto custo das terapias, a demora nas filas de espera e a falta de profissionais capacitados em cidades do interior, como Coelho Neto, tornam a mediação do especialista uma tarefa hercúlea.

A intervenção na rotina doméstica é outra frente de atuação importante. Ensinar às famílias a importância da estrutura familiar e do cuidado básico não é uma intromissão indevida, mas uma ação pedagógica fundamental. Como aponta Freitas e Souza (2021, apud Oliveira, 2026), “a interação social e o apoio podem auxiliar em seu desenvolvimento, permitindo que alcancem seu potencial máximo dentro de suas limitações”. Esse apoio, muitas vezes, precisa ser ensinado e modelado pelo especialista, que atua como um formador de formadores no ambiente doméstico.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência inclusiva no Centro Educa Mais Coelho Neto mostra que a educação inclusiva, em sua essência, transcende a simples aplicação de leis e a disponibilização de recursos materiais. A verdadeira inclusão reside na dimensão atitudinal, no compromisso ético e humanizado dos educadores e especialistas que, diariamente, confrontam-se com as complexidades

e as vulnerabilidades de seus alunos.

Os marcos legais brasileiros — a Constituição Federal de 1988, a LDB, a LBI e as políticas nacionais de educação especial — oferecem o alicerce necessário, mas são insuficientes para garantir a efetivação da inclusão. A pesquisa demonstra que, em contextos de vulnerabilidade social e familiar, o papel do especialista do AEE se expande para além da sala de recursos multifuncionais. Ele se torna um agente de mediação social, um articulador de políticas públicas e uma garantia de direitos, atuando na interface entre a escola, a família e a rede de saúde e assistência social.

A experiência também evidencia que a escola de tempo integral, como o Centro Educa Mais Coelho Neto, possui um potencial singular para promover essa inclusão ampliada. O maior tempo de permanência do aluno na escola permite um acompanhamento mais próximo, a identificação precoce de demandas e a construção de vínculos mais sólidos. No entanto, esse potencial só se concretiza quando há uma gestão comprometida, uma formação continuada eficaz e uma equipe disposta a abraçar o desafio da inclusão com uma postura acolhedora e flexível.

Os desafios persistem: a carência de recursos, a dificuldade de articulação intersectorial, a sobrecarga das famílias e a complexidade dos quadros de deficiência são barreiras que exigem um esforço contínuo e coletivo. No entanto, as possibilidades também se revelam. A escuta qualificada, a atuação descentralizada do AEE e a transformação atitudinal dos educadores apontam para um caminho promissor, onde a inclusão deixa de ser um ideal abstrato para se tornar uma prática viva e transformadora.

Conclui-se que a educação inclusiva no Centro Educa Mais Coelho Neto é um processo em construção, repleto de desafios, mas também de aprendizagens significativas. Ela nos ensina

que incluir é, antes de tudo, um ato de coragem, de escuta e de amor. É o compromisso diário de “dirimir as barreiras visando a autonomia” (Carvalho, 2024, p. 93) e de reconhecer que cada aluno, em sua singularidade, é um sujeito de direitos e um ser humano em pleno desenvolvimento. A inclusão, nesse sentido, é uma ação cidadã que nos desafia a construir, coletivamente, uma escola e uma sociedade mais justa, equitativa e humana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/1996**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- CARVALHO, Marili Santos Lopes. O Atendimento Educacional Especializado numa Escola de Tempo Integral: uma outra forma de atendimento da sala de recursos multifuncionais. In: A educação especial e inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas: **Relatos de experiências no contexto soteropolitano**. [S.l.]: [s.n.], 2024. Cap. 10. p. 81-95.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- JURCA, A. M.; BACIU, D.; LUSTREA, A.; SAVA, S.; BORCA, C. V. Exploring Attitudinal Dimensions of Inclusive Education: Predictive Factors among Romanian Teachers. **Education Sciences**, v. 13, n. 12, p. 1224, 2023. <https://doi.org/10.3390/educsci13121224>
- MARTINS, S. M. O.; ROCHA, F. L. P. **A inclusão escolar e os marcos legais da educação brasileira: reflexões sobre direitos e práticas pedagógicas**. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18615350.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NASCIMENTO, J. W. S.; SANTOS, F. J. H. S.; CAPISTRANO, J. G. G.; SILVA, F. T. P. **A inclusão nas escolas de tempo integral**. In: X CONEDU, 2024. Anais... [S.l.]: [s.n.], 2024. p. 1-9.
- OLIVEIRA, A. A. P. Promoção da educação integral e inclusão de indivíduos autistas: análise das políticas públicas na rede de ensino. In: **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial**. São Luís: EDUEMA, 2026.
- ORBEN, A.; TOMOVA, L.; BLAKEMORE, S. J. The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. **The Lancet Child & Adolescent Health**, v. 4, n. 8, p. 634-640, 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Completas: Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

TRAVESSIA PARA A EMANCIPAÇÃO DE NEGROS E INDÍGENAS: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NÃO É PARA EDUCAR RACISTAS

Alberico Francisco do Nascimento¹

¹Doutor em Políticas Públicas. E-mail: alberico@ifma-edu-br

RESUMO

O presente artigo discute a educação antirracista no cenário contemporâneo, partindo do seguinte questionamento: qual o papel da educação antirracista na luta antirracista? O objetivo foi analisar o papel, configurando os limites e as possibilidades, da educação antirracista na desconstrução do racismo e no desenvolvimento do letramento racial de sujeitos negros e indígenas. Parte-se do pressuposto de que a educação antirracista é uma condição necessária e urgente para a emancipação do povo negro e dos povos indígenas, forjada na luta antirracista e anticlassista. A metodologia utilizada caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório-descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica, documental e análise de conteúdo. Os resultados indicam que, o racismo é intrínseco ao modo de produção capitalista e que as pessoas não negras e não indígenas, racistas ou não, já tem uma educação racial fundamentada no paradigma hegemônico da branquitude - “educação brancocêntrica” - e que a educação antirracista é uma ferramenta para empoderamento do povo negro e dos povos indígenas em primeira instância, com papel revolucionário rumo à travessia das bases econômicas e políticas da lógica capitalista que sustenta o racismo.

PALAVRAS – CHAVE: Educação Antirracista; Letramento Racial; Capitalismo; Branquitude.

UN CAMINO HACIA LA EMANCIPACIÓN DE LAS PERSONAS NEGRAS E INDÍGENAS: LA EDUCACIÓN ANTIRRACISTA NO TIENE COMO OBJETIVO EDUCAR A LOS RACISTAS

RESUMEN

Este artículo aborda la educación antirracista en el contexto contemporáneo, partiendo de la siguiente pregunta: ¿cuál es el papel de la educación antirracista en la lucha antirracista? El objetivo fue analizar el papel, configurando sus límites y posibilidades, de la educación antirracista en la deconstrucción del racismo y en el desarrollo de la alfabetización racial entre los pueblos negros e indígenas. Se basa en la premisa de que la educación antirracista es un camino hacia la emancipación de los pueblos negros e indígenas, forjado en la lucha antirracista

y anticlasista. La metodología empleada se caracteriza por ser una investigación cualitativa exploratoria-descriptiva, basada en la revisión bibliográfica, documental y análisis de contenido. Los resultados indican que el racismo es intrínseco al modo de producción capitalista y que las personas no negras ni indígenas, sean racistas o no, ya poseen una educación racial basada en el paradigma hegemónico de la blancura —la «educación eurocéntrica»—, y que la educación antirracista es una herramienta para empoderar, en primer lugar, a las personas negras e indígenas, desempeñando un papel revolucionario en la superación de los fundamentos económicos y políticos de la lógica capitalista que perpetúa el racismo.

Palabras clave: Educación antirracista; Alfabetización racial; Capitalismo; Blancura.

A JOURNEY TOWARDS THE EMANCIPATION OF BLACK AND INDIGENOUS PEOPLE: ANTI-RACIST EDUCATION IS NOT ABOUT EDUCATING RACISTS

ABSTRACT

This article discusses anti-racist education in the contemporary context, starting from the following question: what is the role of anti-racist education in the anti-racist struggle? The objective was to analyze the role, configuring its limits and possibilities, of anti-racist education in the deconstruction of racism and in the development of racial literacy among Black and Indigenous peoples. It is based on the premise that anti-racist education is a path to the emancipation of Black and Indigenous

people, forged in the anti-racist and anti-class struggle. The methodology used is characterized as qualitative exploratory-descriptive research, based on bibliographic, documentary and content analysis. The results indicate that racism is intrinsic to the capitalist mode of production and that non-Black and non-Indigenous people, whether racist or not, already have a racial education based on the hegemonic paradigm of whiteness – “whitecentric education” – and that anti-racist education is a tool for empowering Black and Indigenous people in the first instance, with a revolutionary role in overcoming the economic and political foundations of the capitalist logic that sustains racism.

Keywords: Anti-racist Education; Racial Literacy; Capitalism; Whiteness.

1. INTRODUÇÃO

Educação antirracista é uma travessia para emancipação do povo negro e dos povos indígenas, forjada na luta antirracista e anticlassista. As Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08 representam avanços expressivos na luta antirracista ao estabelecer a obrigatoriedade de inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos das escolas.

É fato que na prática as temáticas de que tratam essas leis, ainda não foram inseridas nos currículos e projetos escolares como uma agenda antirracista consolidada.

Sua expressividade, infelizmente, ainda é parte de projetos isolados, realizados em datas comemorativas, como por exemplo, durante o mês de novembro, no Dia da Consciência Negra.

A baixa expressividade do debate antirracista no ambiente escolar, dentre outros fatores, é causada pela negligência dos gestores da educação, tanto no nível macro, como no micro. Não obstante, estranhamente observa-se que a referida temática tem ganhado expressividade, como moeda de troca, para além do ambiente escolar.

Nos fóruns e congressos de educação, nas redes sociais, em cursos oferecidos em plataformas educacionais é comum menções sobre educação antirracista. A temática em tela virou slogan nas mídias sociais e em plataformas de negócios. Espantoso é que o antirracismo apresentado nessas plataformas pressupõe que racismo é um problema meramente educacional; é uma capacitação teórica de

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 alterou a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Em 2008, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, alterou novamente a LDB nº 9.394/1996 e ampliou essa obrigatoriedade para o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Essas legislações representam um marco na descolonização dos currículos escolares e na luta antirracista.

desenvolvimento pessoal para racistas.

O antirracismo viralizado nas redes sociais alimenta a esperança do fim do racismo e da mudança da consciência e do comportamento dos racistas, na medida em que a estes for ensinado a importância da história, cultura e da contribuição dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na construção do país.

Até o poder judiciário tem lançada mão da educação antirracista de forma alegórica, quando impõe como medida alternativa à prisão de pessoas condenadas por injúria racial ou racismo, a realização compulsória de cursos formativos de educação antirracista, como se um certificado e conhecimentos acumulados sobre a temática pudessem mudar a concepção racista dessas pessoas em relação ao povo negro e aos povos indígenas. Ou seria o estudo das relações étnico-raciais tão agonizante a ponto de ser uma forma de punição para os racistas?

Diante desse cenário, elaborou-se o seguinte problema de investigação: qual o papel da educação antirracista na luta antirracista? A partir desse problema central formulou-se também algumas questões norteadoras para esse estudo: o racismo é um problema educacional? Educação antirracista é para educar racistas? Pessoas racistas não tem letramento racial? O objetivo desse artigo é analisar o papel da educação antirracista, configurando os limites e as possibilidades, na desconstrução do racismo e no desenvolvimento do letramento racial de sujeitos negros e indígenas.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender a educação antirracista não apenas como um espaço de reprodução de saberes, mas como um campo de batalha político e subjetivo contra o racismo. A investigação proposta vai além do senso comum ao confrontar o público-alvo e a finalidade da educação antirracista, permitindo deslocar o debate de uma visão meramente punitiva ou

moral para uma perspectiva de construção de consciência crítica.

Por fim, ressalta-se que este estudo não tem a pretensão de construir uma resposta acabada sobre educação antirracista, mas tão somente pretende contribuir com essa temática que, sem dúvida, é muito relevante para os militantes da área educacional em geral e, de forma específica, para os movimentos sociais negro e indígenas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Racismo não é apenas um erro de convivência, nem um desvio moral corrigível. É preciso desconectar o racismo de eufemismos como “falta de informação” ou “grosseria individual” e vinculá-lo ao campo das lutas entre raças e classes. Racismo não é apenas ignorância, se assim fosse a cura poderia estar num livro de História. Racismo tem a ver com redistribuição dos recursos acumulados a custa do trabalho e da vida do povo trabalhador pobre, negro e indígena.

O racismo deve ser definido por seu caráter sistêmico. É um processo social pautado em condições de subalternidade e privilégio entre grupos raciais, que se reproduz nos espaços da política, da economia e das relações sociais (Bonilla-Silva, 2021). O racismo expressa, portanto, uma hegemonia política, jurídica e econômica, que se materializa na sociedade capitalista através da dominação, da segregação e da exploração, reproduzindo desigualdades.

Almeida (2019) destaca que práticas sociais e econômicas de exploração e dominação sempre estiveram sustentadas na sua base pela ideia de superioridade e inferioridade entre determinadas raças. Essa superioridade se expressa nos privilégios da branquitude, que segundo Schucman (2014) têm suas origens no colonialismo e no imperialismo e são mantidos na contemporaneidade.

É preciso dizer, também, que o racismo está sim na estrutura social (Almeida 2019), mas a estrutura não pode ser um alibi para os racistas que querem se esconder sob o mantra do racismo estrutural. Em outros termos, é preciso reconhecer o racismo na estrutura ou em qualquer outra forma que possa se manifestar, mas é igualmente necessário identificar e criminalizar os racistas, a despeito das estruturas sociais.

A implementação de ações antirracistas nas práticas pedagógicas desde a primeira infância é uma iniciativa legítima e deve ser incentivada, mas não na perspectiva de ser a solução para o racismo, pelas razões aqui já expostas. Jamais deve ser deixado de lado o entendimento de que a educação antirracista incluída nos currículos escolares pode estimular reflexões, debates e outras práticas que enfrentam o comportamento discriminatório dentro e fora da sala de aula, inclusive essa missão está determinada nas Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08.

Art. 26-A, Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, art. 26-A)

Infelizmente as notícias sobre a consolidação da educação antirracista nas escolas não são as melhores. Pesquisa realizada pela Geledés, Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana em 2022, mostra que 71% das redes municipais de ensino do país não praticam o que determina

a lei 10.639. Essa pesquisa alcançou 1.187 secretarias municipais de ensino, o equivalente a 21% do total de municípios do país. “Mais da metade (53%) realizam ações pontuais e pouco estruturadas, geralmente em datas comemorativas, (...). Já 18% reconhecem que não realizam qualquer ação para cumprimento da lei (Feifel, 2023).

Sim, precisa-se de conscientização, educação e letramento racial, isto é fato, mas não numa perspectiva alienada de que isso resolverá o litígio racial histórico que existe no Brasil. O que a educação pode contribuir nesse contexto racista é com o reconhecimento da construção simbólica do mundo pela população negra e indígena. Isso é importante? É, mas não basta, porque a questão do enfrentamento do racismo é mais complexa e passa, dentre outras coisas, pelo reposicionamento das pessoas negras e indígenas nas relações de produção na sociedade capitalista. Com efeito, a luta contra o racismo precisa reafirmar o reconhecimento da ancestralidade negra e indígena, mas também precisa derrotar o sistema nervoso central dessa questão que é a centralização do poder político e econômico nas mãos da branquitude.

O que botou medo no sistema escravagista não foi uma ação educativa voltada para os “proprietários” de pessoas escravizadas, foram as revoltas planejadas nos quilombos e as resistências indígenas. O antirracismo atual que viraliza nas redes sociais não referencia a luta revolucionária ancestral dos povos negros e indígenas. Nossos ancestrais já nos indicaram o caminho revolucionário, como mostra o intelectual Abdias Nascimento (2019):

O Quilombismo é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado multirracial, baseado na experiência histórica, cultural e na vivência de populações afro-brasileiras, cujo modelo de organização e de luta é o Quilombo (Nascimento, 2019, p. 305).

Abdias Nascimento (2019) compreende a luta revolucionária como continuidade de uma experiência forjada na resistência física e cultural que teve início com o primeiro africano escravizado. Dessa forma, a educação antirracista deve ter um papel revolucionário para o próprio povo negro e não pode se perder isso de vista.

Os povos indígenas igualmente sempre entenderam a luta revolucionária ancestral como travessia para a emancipação, como ressalta Daniel Munduruku (2017):

A história oficial brasileira é uma história de ausências. Ela escondeu as lutas, as revoltas e a resistência dos povos originários para criar o mito de um encontro pacífico. Mas nós sempre estivemos em guerra contra a invasão, organizando confederações e defendendo o território com o corpo e com o espírito (Munduruku, 2017, p.42).

Portanto, a educação antirracista deve ser travessia revolucionária ancestral para ensinar ao povo negro o que foi o Quilombo de Palmares – Alagoas, 1580-1695; Quilombo do Quariterê – Mato Grosso, 1730-1795; Revolta do Engenho Santana – Ilhéus/BA, 1789 e 1824; Revolta dos Búzios (dos Alfaiates/Conjuração baiana) – Bahia, 1798; Revolução Pernambucana – Pernambuco, 1817; Revolta das Carrancas – Minas Gerais, 1833; Revolta dos Malês – Bahia, 1835; Balaiada – Maranhão, 1838-1841; A revolta de Manoel Congo – Rio de Janeiro, 1838; Revolta de Queimado – Queimado/ES, 1849; A Greve Negra – Bahia, 1857; O levante dos jangadeiros e o Dragão do Mar (Chico da Matilde) – Ceará, 1881; Revolta de Cantagalo – Campinas/SP, 1885.

Deve também ensinar aos povos indígenas o que representou a Confederação dos Tamoios (1556-1567), a Guerra dos Aimorés (1555-1673), o Levante dos Tupinambás (1616), a Guerra dos Bárbaros (1586-1599) e o Revolta dos Tapuias e

Confederação dos Cariris (1651 - 1720) e tantas outras frentes de lutas e resistências.

A supremacia branca não mudará sua postura racista ao adquirir conhecimentos que mostram o povo negro e os povos indígenas como protagonistas de uma história de lutas e resistências, sobretudo porque as pessoas não-negras, racistas ou não, já tem uma educação racial, só que a partir do paradigma racista (Vieira, 2022).

Faz-se, portanto, necessária a compreensão de que a educação antirracista é uma ferramenta para empoderamento do povo negro e dos povos indígenas em primeira instância.

Se desde que nascem, as crianças negras recebem uma educação que só valoriza a cultura do branco, as características físicas, o modo de falar, de vestir e se comportar e lhes é incutida uma ideia negativa da população negra, a qual descendem, é de certa forma natural que tenham aversão a esse povo, ou seja, a si mesmo (a), e a tudo que o pertença. Daí a importância de uma educação antirracista (...) (Santos, 2009, p.2).

Fanon (1968) na sua obra “Os condenados da terra” ao caracterizar o colonialismo enfatiza que sua ação se dá “Por uma espécie de perversão da lógica, orienta-se para o passado do povo oprimido, deforma-o, esmaga-o, destrói-o” (Fanon, 1968, p. 173). Com efeito, a educação antirracista pode ser uma travessia para a exigência de reparação material e simbólica, resgate histórico e fortalecimento coletivo do povo negro e indígena.

Fica demonstrado, portanto, até aqui que via educação não se consegue alcançar o cerne das relações de poder político e econômico construídas pela branquitude. Urge, portanto, a compreensão de que nenhuma proposta de educação antirracista sozinha conseguirá mudar o quadro racista plenamente consolidado, na atualidade, pelas relações de produção capitalista.

3. METODOLOGIA

Quanto à metodologia de pesquisa adotada, este artigo foca numa discussão de cunho reflexivo, prático e teórico. Caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter exploratório-descritivo. De acordo com Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa responde a questões bem específicas, trabalhando com um universo de significados, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações.

O percurso metodológico foi estruturado em etapas que se conectam viabilizando uma totalidade dialética ao objeto investigado: Inicialmente fez-se uma pesquisa bibliográfica através de um levantamento em bases de dados como Scielo, Google Acadêmico e Repositórios Institucionais, utilizando descritores como “Racismo e capitalismo”, “Relações étnico-raciais”, “Educação Antirracista” e “Letramento Racial”. Estabelecemos como critérios de exclusão artigos que possuem duplicidades nas bases de dados e que não apresentem similaridade com a temática a ser trabalhada por meio da verificação da leitura do título e resumo. Alinhada a essa busca, efetuou-se uma análise documental focada no arcabouço normativo vigente, que trata da Educação Antirracista, especialmente as Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08.

Na sequência, procedeu-se a seleção dos trabalhos encontrados com base nos filtros já citados e aplicou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016), buscando delimitar categorias de análise e discussão - ciberativismo negro, interdependência entre o capitalismo e o racismo, desafios de implementação das leis 10.639/03 e Lei 11.645/08, letramento racial racista e antirracista - colocando-as em diálogo com produções de autores clássicos e contemporâneos sobre a temática racial, como: Clóvis Moura (1983), Fanon (1968), Almeida (2019), Nascimento (2019), Munduruku (2017), dentre outros autores trabalhados na

fundamentação teórica desse artigo. Vale ressaltar, que a utilização da técnica de análise de conteúdo não ocorreu de forma mecânica, mas sim articulada ao referencial teórico adotado, de modo a garantir que as categorias analíticas trabalhadas expressem mediações que possibilitem a compreensão do objeto analisado para além da sua pseudoconcreticidade e tomem como eixo condutor a luta entre raça e classe, no contexto da sociedade capitalista.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A burguesia, na sua limitação de classe para si, ainda sustenta um discurso reducionista e demagógico de que todos somos iguais. Com esse argumento o debate racial fica escamoteado, arrefecido. Quando acontece uma situação tipificada como racismo, o discurso hegemônico alega que é apenas uma questão pontual de preconceito e utiliza o mantra do racismo estrutural como “justificativa”. Qualquer outra narrativa é enquadrada como “politização” do fato.

O discurso racial normativo burguês a partir de uma visão centrada na “estrutura da sociedade” está dando vazão para uma geração de influenciadores digitais apresentarem a educação antirracista como remédio para a mudança desse comportamento, ou seja, o problema do racismo com base nessa concepção é delimitado como meramente educacional. Assim, tornou-se comum a oferta on line de cursos de educação antirracista.

Inúmeros perfis estão inundando as redes sociais, viralizando postagens que envolvem as relações étnico raciais, falando sobre a história dos povos negros e indígenas, empreendendo palestras e mentorias com informações compiladas em cursos de curta duração de educação antirracista para o público em geral. São tantos perfis nas redes sociais que um sujeito desavisado e desinformado pode ter a falsa impressão de que a sociedade midiática

declarou guerra contra o racismo e tornou-se definitivamente intolerante com a violência racial contra os negros e indígenas.

Vale ressaltar que todos os instrumentos disponíveis para o enfrentamento do racismo são importantes, inclusive as redes sociais. Entretanto, a questão que se levanta aqui diz respeito à compreensão das limitações de determinadas ações e o rompimento com a crença de que as redes sociais vão reeducar pessoas que tiveram um letramento racial racista desde sempre ou que um certo “empreendedorismo digital racial” vai converter a sociedade capitalista em antirracista e fazer a tão esperada revolução.

Sobre essa questão, entre as fontes encontradas nas buscas das bases de dados investigadas, destaca-se o trabalho de Gomes e Tavares (2022), no qual as autoras analisam o ciberativismo negro no Instagram, como uma ferramenta fundamental para a construção de uma educação antirracista, mas fazem ressalvas importantes sobre os desafios do ambiente virtual, ressaltando que o ciberespaço não é um local neutro.

De acordo com as autoras o ciberespaço reflete a complexidade do mundo real, sendo palco de conflitos e da reprodução de discursos preconceituosos e hegemônicos. Destacam de forma crítica que a inclusão digital ainda não é uma realidade para toda a população brasileira e que o ativismo digital ocorre sob constantes tensionamentos e as redes sociais ainda não são o lugar mais acessível para todos os grupos sociais (Gomes; Tavares, 2022).

A finalidade da educação antirracista não é ser slogan ou mercadoria para empresas, escolas, faculdades e empreendedores digitais. Não são os conteúdos, nem o certificado de um curso de educação antirracista on line, ou mesmo presencial, que fará a revolução antirracista nesse país, nem em lugar algum. Não se combate o racismo apenas promovendo

a diversidade étnico-racial. A narrativa de que o racismo pode ser eliminado ou mitigado com cursos de educação antirracista é um argumento que só favorece aos interesses do capitalismo hodierno e da classe hegemônica.

Racismo não é falta de educação antirracista, nem de letramento racial e portanto a supremacia branca não vai deixar de ser racista simplesmente porque fez um curso de educação antirracista. É fundamental registrar que a educação antirracista não objetiva a educação do racista e essa recusa não decorre de uma limitação epistemológica ou pedagógica desse conteúdo. O ponto central é que o racismo definitivamente não é um déficit de educação, nem uma lacuna de etiqueta social.

Ao se afirmar que a educação antirracista não tem a finalidade de educar racistas, o que se quer enfatizar é a necessidade de retirar o foco do agressor como alguém que precisa de cuidado pedagógico e remeter a questão para a sua criminalização e para a totalidade da dinâmica civilizatória de base capitalista que legitima as agressões racistas.

Não há Estado capitalista sem racismo (Malcolm X, 1965). A relação orgânica do Estado com o capital é o instrumento que blindar a branquitude contra o antirracismo. O capitalismo não pode prescindir do racismo, porque a subvalorização das pessoas é fundamental para a sobrevivência do seu ecossistema.

O trabalho de Mário Luiz de Souza (2022) foi uma das fontes selecionadas nas bases de dados consultadas, cuja análise mostra a interdependência entre o capitalismo e o racismo na formação da sociedade brasileira sob uma perspectiva marxista. A tese central do documento estabelece que o racismo no Brasil não é uma disfunção social ou psicológica individual, mas uma força social estruturante e um componente essencial da superestrutura do capitalismo nacional. O autor Sousa (2022) o racismo foi deliberadamente integrado

aos projetos de identidade nacional com a finalidade de favorecer a acumulação de capital pela burguesia, legitimar a exploração da força de trabalho e naturalizar a desigualdade socioeconômica, desviando o foco das contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

Não dá para ser antirracista e apoiar políticas neoliberais de austeridade econômica, porque nessa arena quem fica sem as devidas políticas sociais (saúde, educação, saneamento, etc.) é a população historicamente excluída, composta pela classe trabalhadora pobre, negra e indígena. Portanto, o que acontece quando se luta contra o racismo apenas através da educação é um processo de mitigação, amenização das aberrações racistas de cada dia.

Qual deve ser então a proposta da educação antirracista? A educação antirracista surge como resposta combativa ao racismo, existe porque o racismo existe. Educação antirracista defende uma prática educativa que valoriza a história e destaca o protagonismo social e político dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Com efeito, quando a educação antirracista destaca o protagonismo negro e indígena, evidenciando intelectuais negros e indígenas na ciência, na tecnologia, na literatura, na música, nas artes e nas mais variadas áreas de conhecimento, a mensagem transmitida não é uma ação cujo objetivo final seja a conscientização de racistas, mas é uma manifestação de luta e resistência contra relações de poder, decisões políticas e econômicas pautadas apenas na branquitude. O antirracismo precisa ser feito de práticas, não pode ser apresentado como uma alegoria fantasiosa nas redes sociais.

De fato, o canal aberto oficialmente nos sistemas de ensino, para a educação antirracista, respaldado nas leis 10.639/03 e Lei 11.645/08, resultou de muitas lutas, não é uma dádiva e não é um pedido de licença para ensinar as virtudes

do povo negro e indígena, historicamente esquecidas, para a branquitude, tampouco é um componente curricular para educar racistas.

Vale ressaltar que a mera existência dessas leis não assegura uma mudança efetiva no cotidiano escolar sem um compromisso pedagógico profundo. Um achado importante sobre a aplicação dessas leis foi o trabalho de Vasconcelos e Alves (2024). O estudo evidencia, a partir de pesquisa realizada em escolas municipais do estado de Pernambuco, que as temáticas história e cultura afro-brasileira e indígena ainda são tratadas de forma superficial nas escolas, restritas a datas comemorativas e frequentemente carregadas de estereótipos. A pesquisa contextualiza a trajetória excludente e eurocêntrica da educação brasileira para explicar a resistência em consolidar práticas antirracistas.

O debate contemporâneo sobre educação antirracista tem mobilizado o conceito de letramento racial como categoria fundamental para compreender e enfrentar as desigualdades estruturadas e impostas pelas ações da elite política e econômica que dão vasão ao racismo. No campo da leitura e da escrita a noção de letramento remete ao entendimento de que ler e escrever são práticas sociais.

No campo da questão racial o conceito de letramento racial, de acordo com France Winddance Twine (2004) igualmente envolve práticas sociais por meio das quais sujeitos aprendem a decodificar e responder às dinâmicas raciais. Na condição de prática social, o letramento racial não é um prerrogativa exclusiva do povo negro e indígena.

As pessoas não-negras também aprendem a ler o mundo racialmente. Nesse caso tem-se um tipo específico de letramento racial que não opera a partir do paradigma da negritude ou do indigenismo. Esse letramento se utiliza do paradigma hegemônico da branquitude, cuja base é a naturalização da hierarquia racial.

Quando uma pessoa branca reproduz o racismo e não percebe seu lugar racial, significa que ela possui um tipo de letramento racial, mas em termos racistas. Afirmar que alguém não possui letramento racial por si só, como se letramento racial se referisse necessariamente à práticas antirracistas, pode corroborar para a concepção de que o racismo, tal como o conhecemos, não seja também um habilidoso e perverso projeto de letramento em sua dimensão prática e discursiva (Vieira, 2022, p. 61).

Com efeito, a partir da concepção de Vieira (2022) sobre o racismo como um projeto de letramento, faz-se necessário distinguir o letramento racial racista do letramento racial antirracista. O letramento racial racista será denominado aqui de “educação brancocêntrica”, entendida como um modelo educacional pautado no padrão eurocêntrico, na branquitude, em estratégias metodológicas desenvolvidas em espaços (pode ser na escola) que perpetuam privilégios e no silenciamento das narrativas afro-brasileiras e indígenas.

Como exemplo de educação brancocêntrica podemos afirmar que a polícia, assim como outras instituições do Estado são bem letrados racialmente, mas em um paradigma racista. A polícia prende e mata pessoas pobres, negras e faveladas porque os policiais recebem treinamento racial a partir de um currículo de formação racista de base militar. O Estado compactua com o genocídio de pessoas negras e indígenas porque suas instituições são letradas racialmente a partir de um protocolo racista. Há sempre projetos de educação brancocêntrica em cursos nas práticas sociais dos grupos hegemônicos.

Portanto, com base em Vieira (2022) fica entendido que todas as pessoas possuem letramento racial. Entretanto, nem todo letramento racial é antirracista. O racismo é ensinado, foi construído como um projeto de educação brancocêntrica que se consolidou

de forma hegemônica na sociedade. Sendo assim, a argumentação aqui desenvolvido ganha força, tendo em vista que fica cada vez mais evidente que a educação antirracista não é para educar racistas e que seu desdobramento como letramento racial antirracista deve focar no empoderamento do povo negro e dos povos indígenas, pois a educação brancocêntrica saiu na frente e já tem um projeto racial há séculos, conforme mostram estudos sobre Darwinismo social e Eugênia (Schwarcz, 1993).

Letramento racial antirracista é o processo de construção de uma narrativa sobre o povo negro e povos indígenas por eles mesmos. É também processo de desconstrução da narrativa que a educação brancocêntrica construiu e fez prevalecer. É uma arma na luta cotidiana de superação de formas racistas de pensar e agir que foram naturalizadas. Por fim o letramento racial antirracista pode ser compreendido como:

[...] um conjunto de práticas que vai nos ajudar a desconstruir formas racistas de pensar, porque o Brasil foi letrado a partir de um conceito, uma história e uma prática racista. Precisamos ser letrados racialmente para desconstruir e reconstruir esses nossos olhares e opiniões, para podermos pensar em uma educação de libertação baseada em análise crítica (Rodrigues, 2022, s/p).

Não é possível lutar por uma revolução na sociedade em que vivemos sem compreender seu *modus operandi*. Vivenciar o racismo desde cedo, não necessariamente significa compreendê-lo criticamente. Até porque o racismo, não raras vezes, se apresenta de forma dissimulada. Compreender como a educação brancocêntrica está organizada ajuda a romper com a ideia de que êxito têm uma única referência, a branquitude. Sem letramento racial antirracista o senso crítico para identificar e combater práticas racistas fica extremamente limitado e as mensagens racistas podem ser internalizadas como naturais.

O letramento racial antirracista permite deslocar o olhar do racismo como fracasso individual para o funcionamento do sistema Estado capitalista na sua generalidade, particularidade e singularidade (Farias, 2000). É também uma ferramenta de proteção, conscientização, ação e reparação. Ele transforma experiência em reflexão crítica e resistência em possibilidade concreta de mudança. Compreender o racismo é caminho fundamental para não reproduzi-lo.

Pessoas negras e indígenas com letramento racial antirracista conseguem: identificar o preconceito e a discriminação, ter posicionamento crítico frente a situações racistas, ler o mapa das desigualdades raciais, buscar redes de apoio racial, classista, jurídica e lutar com consciência por seus direitos. O conhecimento se torna estratégia de luta e resistências.

O letramento racial antirracista é fortalecimento coletivo da classe trabalhadora é travessia para uma sociedade com equidade social. O racismo não é só um problema racial, antes é um problema social, político e econômico, portanto, combater o racismo requer compreensão da luta de classes. Quando não há o entendimento de que a questão do racismo perpassa a díade raça e classe, as ações de educação antirracista só servem para fortalecer o mito da democracia racial².

Os resultados evidenciam que o esgotamento físico e emocional está fortemente associado às condições laborais. A sobrecarga de trabalho, a falta de apoio institucional e a exposição à violência escolar emergem como fatores centrais no adoecimento docente, convergindo com os achados de Carlotto (2012), Gasparini et al. (2005) e Tardif & Lessard (2008). No contexto

pós-pandêmico, esses fatores foram agravados. Estudo do Instituto Península (2020) já apontava que 38% dos professores relataram aumento da sobrecarga durante o ensino remoto, e 67% apresentaram sintomas de ansiedade. Os dados do presente estudo reforçam a continuidade desse quadro, mesmo após o retorno às atividades presenciais.

Sobre a intersecção entre raça e classe Clóvis Moura (1983) é categórico quando define o racismo como uma ferramenta econômica de classe, “(...) braço ideológico do sistema para manter o negro em uma posição de subalternidade econômica. (...) exigência do presente para que a mais-valia extraída do trabalho negro continue sendo a mais alta do mercado” (Moura, 1983, p. 86). Suas análises ratificam que o racismo (raça) serve ao sistema de produção (classe).

Compreender como o poder hegemônico racial racista se alia ao sistema de classes sociais no capitalismo é um salto qualitativo na formação dos povos oprimidos. É preciso problematizar a narrativa racial hegemônica e as formas como ela se infiltra nas relações sociais. A educação antirracista é um caminho para a libertação e emancipação do povo negro e dos povos indígenas, é uma resistência revolucionária e ancestral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui desenvolvida permitiu concluir que a educação antirracista, embora seja um imperativo ético e legal determinado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, não deve ser encarada como a solução definitiva para o racismo. A resposta à questão norteadora deste estudo revela que a educação antirracista não é,

²Consiste na falsa crença de que: no Brasil brancos, negros e indígenas vivem em total harmonia e em plena igualdade de oportunidades. Esse conceito ignora as dinâmicas de poder e exploração. Ganhou força na década de 1930, especialmente após a publicação do livro Casa-Grande & Senzala (1933) de Gilberto Freyre. Em estudos na década de 1950, em sua obra O Negro no Mundo dos Brancos — Florestan Fernandes demonstrou que essa harmonia era uma ilusão.

em sua essência, uma ferramenta para educar racistas, uma vez que a branquitude opera sob um letramento racial hegemônico que naturaliza hierarquias em prol da manutenção de privilégios políticos e econômicos.

Evidenciou-se que o racismo não advém de um deficit de conhecimento ou de uma falha educacional passível de correção por cursos ou treinamentos, mas constitui um componente orgânico do Estado capitalista. Como demonstrado, a subvalorização de corpos negros e indígenas é funcional ao acúmulo de capital. Portanto, qualquer proposta político pedagógica

que ignore a necessidade de redistribuição de recursos (políticas sociais) e subestime o enfrentamento às políticas neoliberais de austeridade limitará seu alcance a um processo de mitigação das violências cotidianas, sem alterar a estrutura de poder.

Por fim, esta investigação deixa firmado o entendimento de que o verdadeiro papel da educação antirracista reside no empoderamento dos sujeitos racializados e no reconhecimento de suas construções simbólicas e históricas. A educação antirracista é uma ferramenta de

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BELL, Derrick. **Faces at the bottom of the well: the permanence of racism**. New York: Basic Books, 1992.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

BONILLA-SILVA, E. **What Makes Systemic Racism Systemic? Sociological Inquiry**, [s. l.], v. 91, n. 3, p. 513-533, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FARIAS, Flávio. **O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. São Paulo: Cortez, 2000.

FEIFEL, Bianca. **Educação antirracista: 20 anos da implementação da lei 10.639 nas escolas do DF**. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/17/educacao-antirracista-20-anos-da-implementacao-da-lei-10-639-nas-escolas-do-df/>. Acesso em: 31.01.2026.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. rev. São Paulo: Global, 2007.

- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 52. ed. São Paulo: Global, 2019.
- GOMES, Beatriz; TAVARES, Marie Luce. **Tinha Que Ser Preto! Possibilidades para uma educação antirracista por meio do ciberativismo na rede social Instagram**. Revista da ABPN, v. 14, n. 41, p. 444-463, set./nov. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 236.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MUNDURUKU, Daniel. **Banzeiro à beira-rio: cartas de resistência indígena, sobre rios e incertezas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- SANTOS, Diana Viturino. Seminário de estudos culturais, identidades e relações interétnicas: **Educação anti-racista: Caminho para a formação identitária de estudantes negros**. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.
- SCHUCMAN, L. V. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p.83-94, 2014.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SOUZA, Mário Luiz de. **Capitalismo e racismo: uma relação essencial para se entender o predomínio do racismo na sociedade brasileira**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2022.
- TWINE, France Winddance. **A white side of black Britain: interracial intimacy and racial literacy**. Ethnic and Racial Studies, v. 27, n. 6, p. 878–907, 2004.
- VASCONCELOS, Débora Kelly Ferreira; ALVES, Patrícia Formiga Maciel. **As dificuldades de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 13, n. 2, p. 1-19, mai./ago. 2024.
- VIEIRA, Bárbara. **Letramento racial: da emergência de uma formulação**. Revista Espaço Acadêmico, v. 21, p. 53-64, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60366>. Acesso em: 15 mar. 2026.
- X, Malcolm. **Malcolm X Speaks: Selected Speeches and Statements**. Editado por George Breitman. Nova York: Grove Press, 1965.

METODOLOGIAS ATIVAS, LUDICIDADE E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DESCRITIVO-REFLEXIVA

Anderson Humberto dos Santos Sousa¹, Maria Regina Martins Cabral²

¹MBA em Currículo e Avaliação no Ensino (FFP). E-mail: andersonhumberto10@gmail.com

² Doutora em Educação (USP). E-mail: euregina@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa, por meio de uma revisão sistemática descritivo-reflexiva, as contribuições das metodologias ativas, dos recursos lúdicos e das tecnologias educacionais para o ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental. O estudo considera o debate sobre letramento matemático, resolução de problemas, jogos, materiais manipuláveis e mediação docente, articulando-o à realidade educacional da Região Metropolitana da Grande São Luís, com atenção aos municípios de São José de Ribamar, São Luís, Raposa, Paço do Lumiar e Alcântara. Metodologicamente, a pesquisa assume abordagem qualitativa e utiliza procedimentos de revisão sistemática, com definição de pergunta, descritores, bases de busca, critérios de inclusão e exclusão e organização temática dos estudos. Os resultados indicam que metodologias ativas, ludicidade e tecnologias educacionais podem favorecer a participação discente, a visualização de conceitos, a argumentação e a resolução de problemas, desde que integradas ao planejamento pedagógico e à mediação docente. Conclui-se que tais estratégias não constituem soluções automáticas para os desafios da aprendizagem matemática, mas possibilidades didáticas relevantes quando contextualizadas às condições concretas da escola pública.

PALAVRAS – CHAVE: Ensino de Matemática; Metodologias ativas; Tecnologias educacionais; Letramento matemático; Revisão sistemática.

METODOLOGÍAS ACTIVAS, LUDICIDAD Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DESCRIPTIVO-REFLEXIVA

RESUMEN

Este artículo analiza, mediante una revisión sistemática descriptivo-reflexiva, las contribuciones de las metodologías activas, de los recursos lúdicos y de las tecnologías educativas a la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Primaria y Secundaria básica. El estudio considera el debate sobre alfabetización matemática, resolución de problemas, juegos, materiales manipulables y mediación docente, articulándolo con la realidad

educativa de la Región Metropolitana de Gran São Luís, especialmente São José de Ribamar, São Luís, Raposa, Paço do Lumiar y Alcântara. Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo y procedimientos de revisión sistemática, con definición de pregunta, descriptores, bases de búsqueda, criterios de inclusión y exclusión y organización temática de los estudios. Los resultados indican que las metodologías activas, el juego y las tecnologías educativas pueden favorecer la participación de los estudiantes, la visualización de conceptos, la argumentación y la resolución de problemas, siempre que estén integradas a la planificación pedagógica y a la mediación docente

Palabras clave: Enseñanza de las Matemáticas; Metodologías activas; Tecnologías educativas; Alfabetización matemática; Revisión sistemática

ACTIVE METHODOLOGIES, PLAYFULNESS AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN MATHEMATICS TEACHING: A DESCRIPTIVE-REFLECTIVE SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT

This article analyzes, through a descriptive-reflective systematic review, the contributions of active methodologies, playful resources, and educational technologies to mathematics teaching and learning in Elementary Education. The study considers mathematical literacy, problem solving, games, manipulatives and teacher mediation, relating them to the educational reality of the Greater São Luís Metropolitan Region, especially São José de Ribamar, São Luís, Raposa, Paço do Lumiar and Alcântara. Methodologically, the research

adopts a qualitative approach and systematic review procedures, including the definition of the research question, descriptors, databases, inclusion and exclusion criteria, and thematic organization of studies. The results indicate that active methodologies, playfulness and educational technologies may favor student participation, concept visualization, argumentation and problem solving, provided that they are integrated into pedagogical planning and teacher mediation. The study concludes that these strategies are not automatic solutions to mathematics learning challenges, but relevant didactic possibilities when contextualized to the concrete conditions of public schools.

Keywords: Mathematics teaching; Active methodologies; Educational technologies; Mathematical literacy; Systematic review.

1. INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental constitui uma dimensão central da formação escolar, pois envolve raciocínio, representação, argumentação, resolução de problemas e leitura de situações presentes no cotidiano. A Base Nacional Comum Curricular indica que a Matemática deve favorecer a compreensão do mundo e a atuação social dos estudantes, superando uma concepção restrita à memorização de fórmulas e procedimentos (Brasil, 2018). Assim, a aprendizagem matemática precisa ser pensada como prática de construção de sentidos, na qual conceitos, procedimentos e ferramentas são mobilizados para interpretar e resolver problemas em diferentes contextos.

No contexto da Educação Básica, as dificuldades de aprendizagem em Matemática permanecem como desafio para professores, redes de ensino e políticas públicas. Tais

dificuldades não se explicam apenas pelo desempenho individual do estudante, mas também pelas condições de ensino, pela formação docente, pelo acesso a recursos didáticos, pela infraestrutura escolar e pela forma como os conteúdos são trabalhados em sala de aula. Esse quadro torna necessária a investigação de estratégias pedagógicas que possam ampliar a participação discente, favorecer a compreensão conceitual e aproximar a Matemática de situações significativas.

A presente pesquisa situa essa discussão na Região Metropolitana da Grande São Luís, especialmente em São José de Ribamar, São Luís, Raposa, Paço do Lumiar e Alcântara. O recorte territorial permite relacionar a literatura científica a uma realidade educacional concreta, marcada por desigualdades sociais, diversidade sociocultural, desafios de infraestrutura e diferentes condições de trabalho pedagógico. Não se trata de reduzir o estudo a um diagnóstico

local, mas de reconhecer que as práticas de ensino-aprendizagem se realizam em escolas concretas, com sujeitos, recursos e limites específicos.

A BNCC define que o Ensino Fundamental deve assumir compromisso com o letramento matemático, entendido como capacidade de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer a formulação e a resolução de problemas em diferentes contextos (Brasil, 2018). Essa orientação amplia o sentido da Matemática escolar, pois desloca a aprendizagem do domínio mecânico de operações para a mobilização de conhecimentos em situações interpretativas e argumentativas.

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (Brasil, 2018, p. 266).

Essa formulação sustenta a relevância de metodologias ativas, recursos lúdicos e tecnologias educacionais, desde que tais estratégias estejam vinculadas a objetivos de aprendizagem e à mediação docente. Jogos, materiais manipuláveis, plataformas digitais e atividades de resolução de problemas podem contribuir para tornar a aula mais participativa, mas não substituem o planejamento nem o trabalho conceitual do professor.

A revisão sistemática é adequada a esse propósito porque permite organizar a literatura de modo criterioso, com procedimentos explícitos de busca, seleção e síntese dos estudos. Sampaio e Mancini afirmam que a

revisão sistemática “utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema” (Sampaio; Mancini, 2007, p. 84), enquanto Galvão e Pereira (2014) destacam a necessidade de pergunta de pesquisa, busca, seleção, extração e síntese dos dados.

Diante desse contexto, o problema que orienta esta pesquisa é: de que modo as produções acadêmicas discutem as contribuições das metodologias ativas, dos recursos lúdicos e das tecnologias educacionais para o ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental, considerando estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula e a realidade educacional da Região Metropolitana da Grande São Luís?

O objetivo geral consiste em analisar, por meio de revisão sistemática descritivo-reflexiva, as contribuições das metodologias ativas, dos recursos lúdicos e das tecnologias educacionais para o ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se mapear produções acadêmicas sobre o tema, identificar estratégias pedagógicas recorrentes, descrever contribuições e limites dessas estratégias e refletir sobre sua relação com a realidade educacional da Região Metropolitana da Grande São Luís.

A justificativa da pesquisa reside na necessidade de produzir uma síntese acadêmica que contribua para professores, gestores e pesquisadores interessados em práticas pedagógicas mais significativas para o ensino de Matemática. O artigo está organizado em cinco seções: introdução; referencial teórico; metodologia; resultados e discussão; e considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se em estudos sobre ensino-aprendizagem de Matemática, letramento

matemático, metodologias ativas, ludicidade, jogos, materiais manipuláveis, tecnologias educacionais e mediação docente. Esses conceitos são mobilizados para sustentar a compreensão do ensino de Matemática como prática pedagógica que envolve raciocínio, linguagem, representação, argumentação, resolução de problemas e construção de sentidos.

2.1. Ensino-aprendizagem de matemática no ensino fundamental

A compreensão da Matemática como linguagem também é importante para o Ensino Fundamental, uma vez que os estudantes precisam aprender a utilizar símbolos, esquemas, tabelas, gráficos, desenhos, expressões e textos para representar ideias e comunicar raciocínios. Essa dimensão linguística mostra que a aprendizagem matemática não ocorre apenas pelo domínio de algoritmos, mas também pela capacidade de interpretar, explicar e argumentar sobre procedimentos e resultados (Brasil, 2018; NCTM, 2000).

Nesse sentido, o professor assume papel organizador das condições de aprendizagem. Cabe-lhe selecionar problemas, propor situações investigativas, articular conhecimentos prévios, favorecer a interação entre os estudantes e sistematizar os conceitos trabalhados. O ensino de Matemática requer, portanto, planejamento didático capaz de relacionar abstração e concretude, linguagem e representação, procedimento e compreensão (Brasil, 2018; Lorenzato, 2006).

O ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental deve ser compreendido como processo formativo que articula conceitos, procedimentos, linguagens e práticas de resolução de problemas. Ensinar Matemática não significa apenas apresentar regras operatórias, mas organizar situações em que o estudante possa observar regularidades,

formular hipóteses, comparar estratégias, justificar procedimentos e comunicar raciocínios (Brasil, 2018; NCTM, 2000).

A BNCC reconhece que a Matemática articula fatos, conceitos, procedimentos e ferramentas necessários à compreensão de fenômenos e à atuação social dos estudantes. Nesse sentido, a aprendizagem matemática exige situações didáticas que favoreçam investigação, argumentação, representação e sistematização dos conhecimentos (Brasil, 2018).

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, “os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática”, sendo, ao mesmo tempo, “objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 266). Essa orientação reforça que a Matemática escolar deve favorecer a participação ativa do estudante, permitindo que ele formule estratégias, mobilize conhecimentos e atribua sentido aos conceitos trabalhados.

O ensino de Matemática precisa ser compreendido como um processo que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e procedimentos. Ao destacar a importância da participação ativa do estudante, da resolução de problemas e da construção de sentidos, compreende-se a necessidade de práticas pedagógicas planejadas, nas quais os recursos didáticos, sejam eles lúdicos, manipuláveis ou digitais, estejam articulados aos objetivos de aprendizagem. Desse modo, a aprendizagem matemática passa a ser entendida como resultado de mediações intencionais, capazes de favorecer o raciocínio, a argumentação e a compreensão conceitual (Lorenzato, 2006; Rizzi; Conti, 2018; Brasil, 2018).

A partir dessa compreensão, torna-se possível avançar da discussão mais ampla sobre o ensino-aprendizagem de Matemática para a

análise das estratégias pedagógicas que podem favorecer esse processo em sala de aula. Se, por um lado, o desenvolvimento do letramento matemático exige que o estudante raciocine, represente, comunique e resolva problemas, por outro, cabe ao professor organizar situações didáticas que possibilitem essa participação. Nesse sentido, a próxima subseção aborda as metodologias ativas, a ludicidade e os recursos tecnológicos como mediações pedagógicas que podem contribuir para tornar a aprendizagem matemática mais significativa, contextualizada e participativa (Brasil, 2018; NCTM, 2000; Lorenzato, 2006).

2.2. Letramento matemático e resolução de problemas

O letramento matemático também exige que o estudante compreenda a função social da Matemática. Medidas, porcentagens, gráficos, estimativas, relações geométricas e informações estatísticas aparecem em situações de consumo, trabalho, circulação urbana, comunicação digital e participação cidadã. Por isso, o ensino precisa favorecer a leitura crítica de dados e situações, ampliando o uso da Matemática como instrumento de interpretação do mundo (Brasil, 2018; Inep, 2013; OECD, 2023).

A resolução de problemas, quando trabalhada como processo, permite que o erro seja compreendido como parte da aprendizagem. Ao comparar estratégias e discutir caminhos possíveis, o estudante pode revisar procedimentos e construir novas formas de raciocinar. Essa perspectiva exige tempo didático, escuta, problematização e abertura para diferentes modos de resolver uma mesma situação matemática (Pólya, 1995; NCTM, 2000; Brasil, 2018).

O letramento matemático amplia a compreensão da Matemática escolar, pois envolve a capacidade de utilizar conhecimentos

matemáticos para interpretar situações, representar informações, comunicar ideias, argumentar e resolver problemas. Nessa perspectiva, aprender Matemática não se restringe ao cálculo correto, mas implica compreender relações e mobilizar estratégias em contextos diversos (Brasil, 2018; Inep, 2013; Paruta; Cardoso, 2022).

A resolução de problemas, um processo central para o desenvolvimento do letramento matemático, exige leitura do enunciado, seleção de informações, escolha de procedimentos, execução de estratégias e validação da resposta. Por isso, deve ser tratada como caminho de construção do pensamento matemático, e não apenas como atividade aplicada ao final de um conteúdo (Pólya, 1995; NCTM, 2000; Brasil, 2018).

2.3. Metodologias ativas no processo educativo

No campo da Matemática, as metodologias ativas podem assumir a forma de desafios investigativos, projetos interdisciplinares, jogos com problemas, sequências de modelagem, oficinas de construção de materiais e atividades colaborativas. O ponto comum entre essas propostas é a mobilização do estudante para pensar, decidir, justificar e reelaborar conhecimentos. A atividade, portanto, não é ativa apenas porque movimenta a turma, mas porque exige participação intelectual, reflexão, autonomia e construção de sentidos no processo de aprendizagem (Cunha et al., 2024; Moran, 2015; Berbel, 2011).

Também é necessário reconhecer que as metodologias ativas demandam condições de trabalho. Turmas numerosas, carga horária reduzida, falta de materiais e ausência de formação continuada podem dificultar sua implementação. Por isso, o conceito não deve ser tratado como receita, mas como orientação pedagógica que precisa ser adaptada à realidade da escola pública e às possibilidades concretas

do professor. Essa ressalva é importante porque a adoção de metodologias ativas exige planejamento, mediação docente, recursos adequados e atenção ao contexto em que a prática pedagógica ocorre (Paiva et al., 2016; Moran, 2015; Cunha et al., 2024).

As metodologias ativas são propostas pedagógicas que buscam ampliar a participação do estudante na construção do conhecimento. Elas envolvem problematização, investigação, colaboração, autonomia e reflexão, podendo assumir diferentes formas, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, gamificação e estudo de caso. Essas estratégias têm em comum a valorização do protagonismo discente, da interação e da aprendizagem vinculada a situações reais ou simuladas (Cunha et al., 2024; Berbel, 2011; Paiva et al., 2016).

Cunha et al. (2024, p. 1) definem as metodologias ativas como “um conjunto de alternativas pedagógicas que visam facilitar a aprendizagem dos estudantes” e promover uma educação crítica e problematizadora, com o estudante no centro do processo de construção do conhecimento. Essa centralidade, entretanto, não elimina o papel do professor, que continua responsável por planejar, orientar, problematizar e sistematizar as aprendizagens. Assim, a metodologia ativa não reduz a função docente, mas a torna mais complexa, pois exige acompanhamento, escuta, organização didática e mediação intencional (Cunha et al., 2024; Moran, 2015).

Diante do panorama analisado, Cunha et al. compreendem a metodologia ativa como um conjunto de metodologias voltadas a uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da aprendizagem, ancorado na autonomia e no pensamento crítico-reflexivo (Cunha et al., 2024, p. 18).

Essa compreensão contribui para pensar o ensino de Matemática como prática pedagógica que não se limita à exposição de conteúdos, mas busca envolver o estudante em situações de investigação, resolução de problemas, colaboração e produção de sentidos (Cunha et al., 2024; Brasil, 2018; Moran, 2015).

2.4. Ludicidade, jogos e materiais manipuláveis

O jogo matemático possui uma estrutura própria, composta por regras, objetivos, desafios, estratégias e formas de validação. Quando integrado ao planejamento, ele pode favorecer o cálculo mental, o raciocínio lógico, a análise de possibilidades e a tomada de decisão. Além disso, pode criar um ambiente de maior participação, no qual o estudante se envolve com a tarefa e precisa justificar escolhas diante dos colegas e do professor (Grando, 2004; Grando, 2015; Lemes; Cristovão; Grando, 2024).

Os materiais manipuláveis, por sua vez, podem colaborar especialmente na transição entre o concreto e o abstrato. Ao manipular peças, construir figuras ou organizar objetos, o estudante visualiza relações que posteriormente podem ser representadas por linguagem simbólica. Esse processo é relevante para conteúdos como geometria, frações, proporcionalidade, medidas e operações, desde que acompanhado por perguntas, problematização e sistematização conceitual (Grando, 2015; Lemes; Cristovão; Grando, 2024; Brasil, 2018).

A ludicidade, os jogos e os materiais manipuláveis são recursos relevantes para o ensino de Matemática porque possibilitam experimentação, visualização, tomada de decisão e interação. O potencial pedagógico desses recursos, entretanto, depende de sua integração aos objetivos de aprendizagem, ao conteúdo trabalhado e à mediação docente,

evitando que sejam utilizados apenas como entretenimento ou atividade isolada do planejamento didático (Grando, 2015; Lemes; Cristovão; Grando, 2024).

Lemes, Cristovão e Grando (2024) compreendem os materiais manipulativos como recursos físicos e virtuais utilizados em práticas pedagógicas de Matemática. Essa formulação permite incluir tanto objetos concretos quanto aplicativos, simuladores e jogos digitais, desde que favoreçam a construção de significados matemáticos e sejam mobilizados com intencionalidade pedagógica (Lemes; Cristovão; Grando, 2024).

Conforme Lemes, Cristovão e Grando (2024, p. 4):

O conceito de Materiais Manipulativos envolve, também, a manipulação virtual. Assim, o termo Material Manipulativo, neste texto, é entendido como aquele capaz de contemplar tanto os recursos físicos quanto os virtuais, que possam ser utilizados em práticas pedagógicas de Matemática.

Essa compreensão amplia o modo de pensar os recursos didáticos no ensino de Matemática, pois não restringe a manipulação ao contato com objetos concretos. Ao incluir os recursos virtuais, os autores reconhecem que a aprendizagem matemática também pode ser favorecida por ambientes digitais, desde que esses materiais sejam utilizados para explorar relações, formular hipóteses, comparar estratégias e sistematizar conceitos. Desse modo, jogos, objetos concretos, aplicativos e simuladores podem contribuir para a aprendizagem quando articulados à resolução de problemas, à mediação docente e aos objetivos previstos para o Ensino Fundamental (Lemes; Cristovão; Grando, 2024; Grando, 2015; Brasil, 2018).

2.5. Tecnologias educacionais e mediação docente

A mediação docente envolve mais do que controlar o uso dos recursos tecnológicos. O professor precisa atribuir sentido pedagógico às tecnologias, explicitar objetivos, orientar a navegação, discutir procedimentos, comparar respostas e relacionar a atividade ao conteúdo curricular. Sem essa mediação, o recurso digital pode apenas reproduzir exercícios tradicionais em outro formato, mantendo a lógica de repetição e resposta rápida (Brasil, 2018; Aureliano; Queiroz, 2023; Silva; Cancian; Malacarne, 2023).

No ensino de Matemática, as tecnologias digitais também podem favorecer a visualização dinâmica de relações. Softwares de geometria, simuladores, planilhas e jogos interativos permitem testar hipóteses, alterar variáveis e observar resultados. Essas possibilidades ampliam a experimentação matemática, mas dependem da intencionalidade didática que orienta o uso do recurso em sala de aula (Brasil, 2018; Borba; Almeida; Chiari, 2015; Silva; Cancian; Malacarne, 2023).

As tecnologias educacionais compreendem plataformas digitais, softwares, aplicativos, jogos on-line, ambientes virtuais, vídeos, quizzes interativos e outros recursos que podem ser mobilizados no ensino. No ensino de Matemática, esses instrumentos podem favorecer a visualização de conceitos, a resolução de problemas, o acompanhamento de respostas e a diversificação das estratégias didáticas, desde que estejam integrados a situações de reflexão, sistematização e formalização conceitual (Brasil, 2018; Silva; Cancian; Malacarne, 2023).

Aureliano e Queiroz (2023) destacam que as tecnologias digitais podem motivar os estudantes, mas também podem dispersá-

los quando utilizadas sem planejamento e intencionalidade. Assim, o professor é responsável por orientar o uso dos recursos, problematizar respostas, discutir erros, comparar estratégias e sistematizar os conceitos matemáticos. A mediação docente é, portanto, elemento decisivo para que tecnologias, jogos e recursos digitais não se reduzam a atividades recreativas ou repetitivas (Aureliano; Queiroz, 2023; Brasil, 2018).

3. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como revisão sistemática descritivo-reflexiva, de abordagem qualitativa, situada no campo da Educação Matemática. O objeto do estudo são produções acadêmicas que discutem o ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental, com foco em metodologias ativas, recursos lúdicos, tecnologias educacionais, jogos, materiais manipuláveis, resolução de problemas e letramento matemático.

A revisão sistemática foi escolhida por permitir a organização criteriosa da literatura, com definição de pergunta, descritores, bases de busca, critérios de inclusão e exclusão e procedimento de síntese (Galvão; Pereira, 2014; Campos; Caetano; Laus-Gomes, 2023). Galvão e Pereira (2014) assinalam que esse tipo de revisão se diferencia das revisões narrativas por seguir etapas explícitas e reproduzíveis, como elaboração da pergunta, busca na literatura, seleção dos estudos, extração dos dados, avaliação metodológica e síntese dos resultados (Galvão; Pereira, 2014). O caráter descritivo-reflexivo decorre do objetivo de mapear, descrever e interpretar contribuições conceituais e pedagógicas, sem realizar metanálise estatística, procedimento compatível com revisões qualitativas no campo educacional (Campos; Caetano; Laus-Gomes, 2023).

Conforme Galvão e Pereira (2014, p. 183):

os métodos para elaboração de revisões sistemáticas preveem: elaboração da pergunta de pesquisa, busca na literatura, seleção dos artigos, extração dos dados, avaliação da qualidade metodológica, síntese dos dados, avaliação da qualidade das evidências e redação e publicação dos resultados.

A pergunta metodológica que orientou a revisão foi: de que modo as produções acadêmicas discutem as contribuições das metodologias ativas, dos recursos lúdicos e das tecnologias educacionais para o ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental, considerando estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula e a realidade educacional da Região Metropolitana da Grande São Luís?

Foram definidos os seguintes descritores: ensino de Matemática; Educação Matemática; Ensino Fundamental; metodologias ativas; ludicidade; jogos matemáticos; materiais manipuláveis; tecnologias educacionais; tecnologias digitais; letramento matemático; resolução de problemas. As combinações foram realizadas com operadores booleanos quando disponíveis, priorizando expressões como “ensino de Matemática” AND “metodologias ativas”, “Educação Matemática” AND “tecnologias educacionais” e “letramento matemático” AND “resolução de problemas”.

As buscas foram planejadas em bases e repositórios reconhecidos, tais como SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, repositórios institucionais de universidades públicas, documentos oficiais do Ministério da Educação e publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O Portal de Periódicos da CAPES reúne conteúdo científico de alta qualidade para a comunidade acadêmica brasileira, enquanto a BDTD integra e disponibiliza textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa (Capes, 2025;

Ibict, 2024). A SciELO, por sua vez, constitui uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos de acesso aberto, sendo amplamente utilizada em pesquisas acadêmicas no Brasil (SciELO, 2026; Campos; Caetano; Laus-Gomes, 2023).

O recorte temporal adotado foi de 2018 a 2026, considerando a publicação da Base Nacional Comum Curricular e os debates posteriores sobre letramento matemático, metodologias ativas e tecnologias educacionais. A partir da BNCC, o Ensino Fundamental passou a enfatizar de modo mais explícito o desenvolvimento do letramento matemático, compreendido como a capacidade de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, formular e resolver problemas em diferentes contextos (Brasil, 2018). Além disso, a BNCC destaca a resolução de problemas, a investigação, os projetos e a modelagem como processos importantes para a aprendizagem matemática ao longo do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Foram incluídos artigos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordem o ensino de Matemática no Ensino Fundamental, apresentem relação com práticas pedagógicas em sala de aula e discutam metodologias ativas, ludicidade, jogos, materiais manipuláveis, tecnologias educacionais, resolução de problemas ou letramento matemático. Foram excluídos textos sem autoria identificada, materiais opinativos, duplicados, resumos sem acesso ao texto completo, publicações sem relação direta com a Educação Básica e estudos que tratem de tecnologia ou jogos sem articulação com aprendizagem matemática.

O processo de seleção compreendeu quatro etapas: identificação dos estudos; leitura de títulos, resumos e palavras-chave; leitura integral dos textos potencialmente relevantes; e organização dos estudos incluídos em quadro analítico com autor, ano, título, tipo de

publicação, objetivo, metodologia, etapa escolar, estratégia pedagógica e contribuição conceitual.

Com base nesses critérios, o corpus da discussão ficou composto por seis produções acadêmicas centrais e um documento oficial curricular, organizados conforme sua contribuição para os eixos de análise. A BNCC foi incluída não como pesquisa empírica, mas como documento normativo, pois orienta o currículo da Educação Básica e define o letramento matemático como compromisso do Ensino Fundamental (Brasil, 2018). As produções de Cunha et al. (2024), Lemes, Cristovão e Grando (2024), Azevedo e Maltempi (2020), Passos e Nacarato (2018) e Proença et al. (2022) foram incorporadas por apresentarem relação direta com os objetos centrais da pesquisa: metodologias ativas, jogos, materiais manipulativos, tecnologias digitais, pensamento computacional, resolução de problemas e letramento matemático (Cunha et al., 2024; Lemes; Cristovão; Grando, 2024; Azevedo; Maltempi, 2020; Passos; Nacarato, 2018; Proença et al., 2022).

Quadro 1 – Corpus analítico selecionado para a revisão

Eixo de análise	Fonte selecionada	Tipo de produção	Critério de inclusão
Metodologias ativas e participação discente	Cunha et al. (2024)	Artigo científico	Discute a caracterização e definição de metodologias ativas, identificando diferentes modalidades e destacando a centralidade do estudante no processo de aprendizagem.
Ludicidade, jogos e materiais manipuláveis	Lemes, Cristovão e Grando (2024)	Artigo científico	Analisa características e possibilidades pedagógicas de materiais manipulativos e jogos no ensino de Matemática, incluindo recursos físicos e virtuais.
Tecnologias educacionais, jogos digitais e pensamento computacional	Azevedo e Maltempi (2020)	Artigo científico	Investiga aprendizagem matemática em experiência com produção de jogos digitais, robótica, metodologias ativas e pensamento computacional.
Ensino de Matemática nos anos iniciais e currículo	Passos e Nacarato (2018)	Artigo científico	Discute trajetórias e perspectivas do ensino de Matemática nos anos iniciais, com atenção às políticas curriculares e à BNCC.
Letramento matemático e currículo	Brasil (2018)	Documento oficial	Define o letramento matemático, as competências da área de Matemática e os processos matemáticos esperados no Ensino Fundamental.
Resolução de problemas	Proença et al. (2022)	Artigo científico	Analisa dificuldades de alunos da Educação Básica na resolução de problemas a partir de propostas de ensino em dissertações.
Resolução de problemas e aprendizagem de conceitos	Proença (2021)	Artigo científico	Discute a resolução de problemas como proposta de organização do ensino para aprendizagem de conceitos matemáticos.

Fonte: elaborado com base nos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa.

A dimensão descritiva da pesquisa consiste na apresentação organizada das características dos estudos selecionados, considerando tema, objetivo, metodologia e estratégias pedagógicas discutidas. A dimensão reflexiva, por sua vez, corresponde à interpretação das contribuições desses estudos para pensar o ensino de Matemática em contextos escolares públicos. Essa articulação permite manter rigor na seleção das fontes e, ao mesmo tempo, produzir uma leitura crítica das possibilidades pedagógicas identificadas, aspecto compatível com a abordagem qualitativa da revisão sistemática em educação (Campos; Caetano; Laus-Gomes, 2023).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Metodologias ativas e participação discente no ensino de matemática

As produções analisadas indicam que as metodologias ativas têm sido compreendidas como alternativas pedagógicas voltadas ao deslocamento do estudante para uma posição mais participativa no processo de construção do conhecimento. Essa afirmação é sustentada pelo estudo de Cunha et al. (2024), que define as metodologias ativas como alternativas pedagógicas voltadas à facilitação da aprendizagem e à promoção de uma educação crítica e problematizadora. A ideia de participação discente, portanto, está vinculada ao reposicionamento do estudante no centro do processo educativo (Cunha et al., 2024).

No ensino de Matemática, essa perspectiva é relevante porque a aprendizagem matemática exige mais do que escuta, repetição e memorização. A frase segundo a qual o estudante precisa interpretar problemas, levantar hipóteses, escolher procedimentos, testar estratégias, justificar respostas e comunicar raciocínios corresponde à concepção de letramento matemático presente na BNCC, que associa a

aprendizagem matemática às competências de raciocinar, representar, comunicar, argumentar, formular e resolver problemas em diferentes contextos (Brasil, 2018).

Conforme Cunha et al.:

[...] as Metodologias Ativas (MAs) são um conjunto de alternativas pedagógicas que visam facilitar a aprendizagem dos estudantes e/ou proporcionar uma educação crítica e problematizadora da realidade a partir do redirecionamento do estudante para o centro do processo de construção do conhecimento (Cunha et al., 2024, p. 1).

Esse posicionamento fundamenta diretamente a afirmação de que as metodologias ativas reposicionam o estudante e ampliam sua participação na construção do conhecimento.

Essa definição permite compreender que o protagonismo discente não deve ser confundido com espontaneidade ou ausência de direção pedagógica. A concepção de que o estudante participa ativamente, mas sua participação precisa ser organizada por objetivos, desafios, acompanhamento docente e sistematização, corresponde à discussão de Cunha et al. (2024), que trata as metodologias ativas como propostas pedagógicas e não como simples atividades dinâmicas. No ensino de Matemática, isso significa que a atividade ativa precisa conduzir à construção de conceitos, à compreensão de procedimentos e ao desenvolvimento do raciocínio matemático (Cunha et al., 2024; Brasil, 2018).

Cunha et al. (2024) identificam diferentes formas de operacionalização do conceito, entre elas aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, gamificação, ensino híbrido, sala de aula invertida e instrução por pares. Essa diversidade sustenta a afirmação de que não há uma única estratégia capaz de abarcar toda a complexidade

da aprendizagem ativa, cabendo ao professor escolher metodologias compatíveis com os conteúdos, com a turma e com as condições materiais da escola (Cunha et al., 2024).

A ideia de que nem toda atividade dinâmica pode ser automaticamente considerada metodologia ativa decorre da própria concepção de metodologias ativas como práticas problematizadoras, reflexivas e orientadas à aprendizagem. Assim, uma aula com jogo, aplicativo ou recurso visual pode continuar centrada na repetição mecânica, caso não envolva problematização, participação, autonomia e reflexão. Por isso, no contexto da Matemática escolar, o uso de metodologias ativas precisa estar vinculado à resolução de problemas, ao debate sobre estratégias, à construção de argumentos e à compreensão dos conceitos matemáticos (Cunha et al., 2024; Brasil, 2018).

4.2. Ludicidade, jogos e materiais manipuláveis como mediações didáticas

O segundo eixo de análise diz respeito à ludicidade, aos jogos e aos materiais manipuláveis. A literatura consultada aponta que esses recursos podem favorecer a aprendizagem matemática quando são utilizados como mediações didáticas, e não apenas como entretenimento. Essa afirmação, sustentada por Lemes, Cristovão e Grando (2024), revela as características e possibilidades pedagógicas dos materiais manipulativos e dos jogos no ensino da Matemática, ressaltando a importância do planejamento docente para que tais recursos alcancem seu potencial formativo (Lemes; Cristovão; Grando, 2024).

Os materiais manipuláveis favorecem a aproximação entre conceitos abstratos e experiências concretas. Recursos como Tangram, blocos, malhas, sólidos geométricos e aplicativos de manipulação visual permitem

observar formas, decompor figuras, estabelecer relações espaciais e construir hipóteses, o que corresponde à compreensão de que os materiais manipulativos podem possibilitar experiências de exploração, significação e ressignificação de conceitos matemáticos (Lemes; Cristovão; Grando, 2024). No entanto, a manipulação por si só não garante aprendizagem, pois é a mediação do professor que transforma o recurso em instrumento de pensamento matemático (Lemes; Cristovão; Grando, 2024; Brasil, 2018).

Conforme Lemes, Cristovão e Grando (2024, p. 4):

O conceito de Materiais Manipulativos envolve, também, a manipulação virtual. Assim, o termo Material Manipulativo, neste texto, é entendido como aquele capaz de contemplar tanto os recursos físicos quanto os virtuais, que possam ser utilizados em práticas pedagógicas de Matemática.

Essa linha de pensamento vem sustentar diretamente a inclusão de materiais concretos e digitais no mesmo eixo de análise. Essa definição amplia a compreensão dos recursos didáticos e permite incluir tanto materiais concretos quanto ambientes digitais interativos. No caso da proposta analisada, essa compreensão é pertinente, pois permite relacionar recursos como Tangram, jogos matemáticos digitais, plataformas interativas e labirintos matemáticos como instrumentos de mediação no ensino-aprendizagem de Matemática. Essa articulação corresponde à perspectiva de Lemes, Cristovão e Grando (2024), para quem os materiais manipulativos podem ser físicos ou virtuais, desde que utilizados em práticas pedagógicas de Matemática.

A análise dos estudos permite compreender que o jogo, quando bem planejado, pode mobilizar raciocínio lógico, tomada de decisão, cálculo mental, leitura de comandos, interpretação

de regras, cooperação e argumentação. Essa afirmação corresponde à discussão de Lemes, Cristovão e Grando (2024) sobre as possibilidades pedagógicas dos jogos e materiais manipulativos no ensino da Matemática. No entanto, o jogo precisa estar conectado ao conteúdo matemático, pois, quando aparece apenas como momento recreativo, perde parte de sua potência pedagógica (Lemes; Cristovão; Grando, 2024; Brasil, 2018).

No contexto da escola pública, especialmente em redes municipais como as da Região Metropolitana da Grande São Luís, os materiais manipuláveis podem ter papel importante porque nem sempre dependem de equipamentos tecnológicos sofisticados. Essa inferência decorre da relação entre a literatura sobre materiais físicos e virtuais e as condições concretas das escolas públicas. Recursos simples, de baixo custo e produzidos pelo próprio professor podem favorecer situações de aprendizagem significativas, enquanto os materiais virtuais, quando disponíveis, ampliam possibilidades de visualização, repetição, experimentação e interação (Lemes; Cristovão; Grando, 2024; Brasil, 2018).

4.3 Tecnologias educacionais, jogos digitais e pensamento computacional

O terceiro eixo refere-se ao uso das tecnologias educacionais no ensino de Matemática. A literatura mostra que as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, sobretudo quando associadas à produção de jogos, à resolução de problemas, à robótica, à visualização de conceitos e ao pensamento computacional. Essa afirmação é sustentada por Azevedo e Maltempi (2020), que investigaram o processo de aprendizagem de Matemática em uma experiência com produção de jogos digitais e dispositivos de robótica, articulando metodologias ativas e pensamento computacional (Azevedo; Maltempi, 2020).

A contribuição desse tipo de estudo está em mostrar que a tecnologia pode deixar de ser apenas ferramenta de consumo e passar a ser instrumento de produção. A concepção de que os estudantes, ao produzirem jogos, construirão dispositivos, programarem ações ou resolverem desafios digitais, mobilizam conhecimentos matemáticos de modo aplicado, colaborativo e investigativo corresponde ao objetivo e ao desenho da pesquisa de Azevedo e Maltempi (2020), centrada na produção de jogos digitais e dispositivos de robótica como contexto de aprendizagem matemática (Azevedo; Maltempi, 2020).

Entretanto, a literatura também recomenda cuidado com a associação automática entre tecnologia e inovação. A afirmação de que a simples inserção de tecnologias na sala de aula não resolve os problemas do ensino se articula à compreensão de Cunha et al. (2024), segundo a qual a metodologia ativa não se reduz ao uso de ferramentas, mas envolve redirecionamento pedagógico, problematização e participação discente. Assim, uma plataforma como Wordwall, por exemplo, pode favorecer a aprendizagem quando utilizada com objetivos claros, mas pode se tornar apenas atividade mecânica se for reduzida a perguntas rápidas sem discussão conceitual (Cunha et al., 2024; Brasil, 2018).

No ensino de Matemática, tecnologias educacionais podem colaborar para visualização de conceitos, simulação de situações, resolução de problemas, feedback imediato e diversificação das estratégias de ensino. Essa afirmação se articula à BNCC, que reconhece o uso de tecnologias digitais no desenvolvimento de competências matemáticas e do pensamento computacional, e ao estudo de Azevedo e Maltempi (2020), que mostra possibilidades de aprendizagem por meio da produção tecnológica (Brasil, 2018; Azevedo; Maltempi, 2020).

A análise das fontes permite afirmar que

o professor permanece central nesse processo. Assim, a ideia de que a mediação docente é necessária para orientar o uso das tecnologias, problematizar respostas, discutir erros, comparar estratégias e sistematizar conceitos corresponde à concepção de que recursos tecnológicos só produzem sentido pedagógico quando articulados a objetivos de aprendizagem e à intervenção docente. Sem essa mediação, o uso de tecnologias pode reforçar práticas repetitivas, individualizadas e pouco reflexivas. Com mediação, ao contrário, os recursos digitais podem favorecer colaboração, investigação e construção de sentidos matemáticos (Brasil, 2018; Cunha et al., 2024; Azevedo; Maltempi, 2020).

4.4 Metodologias e adaptações em sala de aula

O quarto eixo articula letramento matemático e resolução de problemas. A BNCC define o letramento matemático como compromisso do Ensino Fundamental, relacionando-o às competências de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer a formulação e a resolução de problemas (Brasil, 2018). Passos e Nacarato (2018), ao discutirem trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais, retomam o debate sobre currículo, políticas educacionais e ensino de Matemática no Ensino Fundamental, o que justifica sua inclusão no corpus desta revisão (Passos; Nacarato, 2018).

Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 266):

[...] o Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas.

Essa concepção de letramento matemático é fundamental para compreender que a Matemática escolar não pode ser reduzida ao domínio de operações. A linha de pensamento de que a aprendizagem matemática envolve interpretação de situações, construção de estratégias, uso de representações, argumentação e validação de procedimentos corresponde à definição da BNCC sobre letramento matemático e ao debate de Passos e Nacarato (2018) sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais em contexto curricular contemporâneo.

A resolução de problemas aparece como uma das práticas mais importantes para o desenvolvimento do letramento matemático. Proença et al. (2022) analisam dificuldades de alunos da Educação Básica na resolução de problemas a partir de propostas de ensino em dissertações. O estudo evidencia que a resolução de problemas continua sendo um campo desafiador, pois envolve compreensão do enunciado, seleção de informações, definição de estratégias, execução de procedimentos e validação das respostas (Proença et al., 2022).

Essa discussão mostra que o problema da aprendizagem matemática não se limita ao “não saber calcular”. Assim, a concepção de que muitas dificuldades estão na leitura do problema, na identificação das informações importantes, na escolha do procedimento adequado ou na justificativa da resposta corresponde aos achados de Proença et al. (2022), que apontam dificuldades dos estudantes em diferentes etapas do processo de resolução de problemas. Por isso, o ensino de Matemática precisa trabalhar leitura, linguagem, representação e argumentação, articulando o componente curricular a práticas de letramento (Proença et al., 2022; Brasil, 2018).

As metodologias ativas podem contribuir nesse processo quando criam situações em que o estudante precisa pensar matematicamente.

Jogos, desafios, projetos, atividades investigativas e plataformas digitais devem ser organizados para favorecer a resolução de problemas, e não apenas para tornar a aula mais agradável. Assim, o critério de relevância pedagógica não é a atratividade do recurso, mas sua capacidade de mobilizar raciocínio, interpretação, comunicação e argumentação (Brasil, 2018; Cunha et al., 2024; Proença, 2021).

4.5 Aproximações com a realidade educacional da região metropolitana da grande são luís

Ao relacionar os estudos analisados à realidade educacional da Região Metropolitana da Grande São Luís, especialmente São José de Ribamar, São Luís, Raposa, Paço do Lumiar e Alcântara, é necessário considerar que as estratégias pedagógicas não se realizam em condições abstratas. Essa afirmação decorre da própria natureza descritivo-reflexiva da revisão, que não generaliza automaticamente os resultados dos estudos, mas interpreta suas contribuições à luz de contextos escolares concretos. O ensino de Matemática ocorre em escolas com diferentes níveis de infraestrutura, acesso desigual a recursos tecnológicos, turmas heterogêneas, desafios de aprendizagem e condições diversas de trabalho docente (Brasil, 2018; Cunha et al., 2024).

Nesse sentido, a literatura analisada contribui para pensar possibilidades pedagógicas, mas não autoriza generalizações automáticas. A linha de pensamento de que metodologias ativas, jogos, materiais manipuláveis e tecnologias educacionais podem favorecer o ensino-aprendizagem de Matemática, desde que sejam adaptados às condições reais da escola, corresponde à articulação entre os estudos de Cunha et al. (2024), Lemes, Cristovão e Grando (2024) e Azevedo e Maltempi (2020). Em contextos com limitação de acesso à internet ou poucos equipamentos digitais, materiais manipuláveis, jogos físicos, atividades

colaborativas e resolução de problemas contextualizados podem ser alternativas viáveis (Cunha et al., 2024; Lemes; Cristovão; Grando, 2024; Azevedo; Maltempi, 2020).

Por outro lado, quando há disponibilidade de recursos digitais, plataformas como Wordwall, softwares educativos, jogos digitais e ambientes interativos podem ampliar as possibilidades de participação e acompanhamento da aprendizagem. Essa afirmação está relacionada aos estudos sobre tecnologias digitais, jogos e pensamento computacional no ensino de Matemática. Contudo, tais recursos precisam ser planejados de modo articulado aos objetivos curriculares e às necessidades dos estudantes. O uso da tecnologia deve estar a serviço da aprendizagem matemática, e não da simples modernização aparente da aula (Brasil, 2018; Azevedo; Maltempi, 2020; Cunha et al., 2024).

A análise também evidencia que a formação docente é elemento decisivo. Para que as estratégias pedagógicas sejam efetivas, o professor precisa compreender os conceitos matemáticos, conhecer os recursos disponíveis, selecionar atividades adequadas, acompanhar as dificuldades dos estudantes e sistematizar os conhecimentos construídos. Essa afirmação corresponde ao conjunto das pesquisas analisadas, pois todas indicam, direta ou indiretamente, que metodologias, jogos, materiais e tecnologias dependem de mediação docente e planejamento pedagógico (Cunha et al., 2024; Lemes; Cristovão; Grando, 2024; Azevedo; Maltempi, 2020; Brasil, 2018).

No caso específico da realidade maranhense, torna-se importante considerar que a escola pública enfrenta desafios estruturais e pedagógicos que exigem soluções contextualizadas. Essa afirmação deve ser apresentada como inferência analítica da pesquisa, e não como resultado empírico direto, uma vez que o corpus selecionado não se restringe a estudos realizados especificamente

na Região Metropolitana da Grande São Luís. Desse modo, as estratégias discutidas na literatura podem contribuir para o ensino de Matemática, mas precisam ser ressignificadas conforme as condições locais. A revisão sistemática descritivo-reflexiva permite compreender, portanto, que a discussão sobre metodologias ativas e tecnologias educacionais deve caminhar junto com o debate sobre desigualdades educacionais, formação docente e políticas públicas (Brasil, 2018; Cunha et al., 2024; Lemes; Cristovão; Grando, 2024).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal contribuição do estudo está em sistematizar fundamentos e evidências teóricas que ajudam a pensar o ensino de Matemática de forma mais participativa e contextualizada. O artigo demonstra que metodologias ativas, ludicidade e tecnologias educacionais devem ser compreendidas como mediações didáticas, e não como soluções isoladas. Elas ganham sentido quando possibilitam raciocínio, representação, argumentação e resolução de problemas.

Dopontodevistaacadêmico,arevisãotambém evidencia a necessidade de maior produção situada sobre a realidade educacional da Região Metropolitana da Grande São Luís. Ainda que a literatura nacional ofereça contribuições importantes, estudos locais podem revelar especificidades das redes municipais, das escolas, dos professores e dos estudantes. Esse aprofundamento pode contribuir para políticas de formação e para práticas pedagógicas mais adequadas ao território.

A pesquisa teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão sistemática descritivo-reflexiva, as contribuições das metodologias ativas, dos recursos lúdicos e das tecnologias educacionais para o ensino-aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental, considerando estratégias pedagógicas utilizadas

em sala de aula e a realidade educacional da Região Metropolitana da Grande São Luís.

A revisão permitiu compreender que o ensino de Matemática não pode ser reduzido à transmissão de fórmulas e procedimentos. A partir da BNCC, especialmente do conceito de letramento matemático, entende-se que aprender Matemática envolve raciocinar, representar, comunicar, argumentar e resolver problemas em diferentes contextos (Brasil, 2018). Desse modo, práticas pedagógicas participativas podem favorecer a construção de sentidos para os conhecimentos matemáticos.

As metodologias ativas podem contribuir para ampliar a participação discente, desde que não sejam confundidas com atividades soltas ou meramente dinâmicas. Elas exigem planejamento, objetivos definidos, problematização, acompanhamento docente e sistematização. Do mesmo modo, jogos, ludicidade e materiais manipuláveis podem favorecer visualização, experimentação e raciocínio lógico, mas precisam estar vinculados ao conteúdo e à mediação do professor.

As tecnologias educacionais também se mostraram relevantes, especialmente por ampliarem possibilidades de interação, feedback, visualização e resolução de problemas. Entretanto, a simples inserção de plataformas digitais não garante inovação nem aprendizagem significativa. Sua contribuição depende da intencionalidade pedagógica, da adequação ao conteúdo e das condições de acesso disponíveis na escola.

A análise evidenciou que a mediação docente é elemento central, pois o professor seleciona recursos, organiza desafios, acompanha dificuldades, problematiza respostas e sistematiza conceitos. Assim, a centralidade do estudante não significa ausência de ensino, mas reorganização da prática pedagógica para favorecer participação, autonomia e construção de conhecimento.

No contexto da Região Metropolitana da Grande São Luís, as estratégias discutidas devem ser compreendidas à luz das condições concretas das escolas públicas. Desigualdades de infraestrutura, acesso irregular a tecnologias, turmas heterogêneas e demandas de formação docente indicam que metodologias ativas, jogos e recursos digitais precisam ser ressignificados

conforme cada realidade escolar.

Assim, compreende-se que as metodologias ativas, ludicidade e tecnologias educacionais podem fortalecer o ensino-aprendizagem de Matemática quando articuladas ao letramento matemático, à resolução de problemas e à mediação docente.

REFERÊNCIAS

- AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39080, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/>. Acesso em: 29 maio 2026.
- AZEVEDO, Greiton Toledo de; MALTEMPI, Marcus Vinicius. Processo de aprendizagem de Matemática à luz das metodologias ativas e do pensamento computacional. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20061, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200061>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/dRXC3YvVLztYHK6bZZm6d6m/>. Acesso em: 29 maio 2026.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 29 maio 2026.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; CHIARI, Aparecida Santana de Souza. **Tecnologias digitais e a relação entre teoria e prática: uma análise da produção em trinta anos de BOLEMA**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1115-1140, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/RKWYVzWj5r34qJRWZDt4jKg/>. Acesso em: 29 maio 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 29 maio 2026.
- CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias; GOMES, Victor Márcio Laus Reis. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>. Acesso em: 29 maio 2026.
- CAPES. **Portal de Periódicos da CAPES**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2025. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2026.
- CUNHA, Marcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schimidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira. Metodologias ativas:

em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e39442, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469839442>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/>. Acesso em: 29 maio 2026.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Maurício Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/yPKRNymgtzwzWR8cpDmRWQr/>. Acesso em: 29 maio 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

GRANDO, Regina Célia. **Recursos didáticos na Educação Matemática: jogos e materiais manipulativos**. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 5, n. 2, p. 393-416, out. 2015. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/download/117/114>. Acesso em: 29 maio 2026.

IBICT. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, [s. d.]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 29 maio 2026.

INEP. **Matriz de avaliação de Matemática: PISA 2012**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf. Acesso em: 29 maio 2026.

LEMES, Jean Carlos; CRISTOVÃO, Eliane Matesco; GRANDO, Regina Célia. Características e possibilidades pedagógicas de materiais manipulativos e jogos no ensino da Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 38, e220201, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a220201>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/4pcBK8nK94m4n7zkw4gf4bw/>. Acesso em: 29 maio 2026.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/>. Acesso em: 29 maio 2026.

LORENZATO, Sergio. **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. **Principles and standards for school mathematics**. Reston: NCTM, 2000. Disponível em: https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf. Acesso em: 29 maio 2026.

OECD. **PISA 2022 assessment and analytical framework**. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-assessment-and-analytical-framework_dfe0bf9c-en.html. Acesso em: 29 maio 2026.

PAGE, Matthew J. et al. A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, e2022107, 2022. Disponível em: https://scielo.iec.gov.br/scielo.php?pid=S1679-49742022000201700&script=sci_arttext. Acesso em: 29 maio 2026.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE: Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 29 maio 2026.

PARUTA, Anie Masquete; CARDOSO, Virgínia Cardia. O letramento matemático na BNCC. **Zetetiké**, Campinas, v. 30, n. 00, e022025, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v30i00.8660332>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8660332>. Acesso em: 29 maio 2026.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; NACARATO, Adair Mendes. **Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 119-135, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VqMq5VmXSk45CKXtvFmZZrN/>. Acesso em: 29 maio 2026.

PÓLYA, George. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

PRISMA. PRISMA 2020 **flow diagram**. 2020. Disponível em: <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram>. Acesso em: 29 maio 2026.

PROENÇA, Marcelo Carlos de. Resolução de problemas: uma proposta de organização do ensino para a aprendizagem de conceitos matemáticos. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 18, e021008, 2021. DOI: <https://doi.org/10.37001/remat25269062v17id359>. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/141>. Acesso em: 29 maio 2026.

PROENÇA, Marcelo Carlos de; MAIA-AFONSO, Érika Janine; TRAVASSOS, Willian Barbosa; CASTILHO, Gisele Rodrigues. Dificuldades de alunos na resolução de problemas: análise a partir de propostas de ensino em dissertações. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 36, n. 72, p. 262-285, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/rJgQHszSdNtDmfNHFKYWgsz/>. Acesso em: 29 maio 2026.

RIZZI, Marcelo Pereira; CONTI, Keli Cristina. O laboratório de ensino de Matemática na formação do professor que ensina Matemática: seu uso por diferentes sujeitos. **Momentum, Atibaia**, v. 1, n. 16, 2018. Disponível em: <https://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/view/217>. Acesso em: 29 maio 2026.

SciELO. **Scientific Electronic Library Online**. São Paulo: SciELO, [s. d.]. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 29 maio 2026.

SILVA, Gabriela Artini da; CANCIAN, Queli Ghilardi; MALACARNE, Vilmar. Matemática na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental: o que é dito sobre as tecnologias digitais? **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 2, p. 308-322, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.2.7211>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/7211>. Acesso em: 29 maio 2026.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Gabriel Santos de Castro e Lima¹, Fábio José de Castro e Lima², Nickolas Luiz de Andrade Almeida³, Sergio Roberto Silveira⁴

¹ Doutorando em Educação Física (USP). E-mail: gabrielplima5652@gmail.com

² Mestre em Comunicação e Multimídia (Universidade de Aveiro). E-mail: flima622003@gmail.com

³ Mestre em Educação Física (USP). E-mail: nickolasandrade@usp.br

⁴ Pós doutor em Educação Física (USP). E-mail: sslveira@usp.br

RESUMO

A discussão sobre práticas pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade da educação tem ganhado destaque nas pesquisas educacionais contemporâneas. No campo da Educação Física escolar, essa discussão torna-se particularmente relevante, pois envolve não apenas o desenvolvimento motor dos estudantes, mas também dimensões sociais, culturais e educativas do movimento humano. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Foram analisadas produções acadêmicas relacionadas à formação docente, práticas pedagógicas e educação inclusiva, além de documentos que orientam a educação básica brasileira. Os resultados indicam que a formação continuada contribui para a ampliação dos saberes docentes e para o fortalecimento de práticas pedagógicas reflexivas, críticas e inclusivas. Conclui-se que políticas e programas de formação continuada são fundamentais para qualificar a atuação docente e promover práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a diversidade e a melhoria da qualidade da educação.

PALAVRAS – CHAVE: educação física escolar; práticas pedagógicas; formação continuada; inclusão; ensino.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUCIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

RESUMEN

El debate sobre las prácticas pedagógicas orientadas a la mejora de la calidad de la educación ha adquirido gran relevancia en las investigaciones educativas contemporáneas. En el ámbito de la Educación Física escolar, esta discusión es especialmente significativa, ya que implica no solo el desarrollo motor de los estudiantes, sino también las dimensiones sociales, culturales y educativas del movimiento humano. Este artículo tiene como objetivo analizar las contribuciones de la formación

continua del profesorado para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en la Educación Física escolar. La investigación se caracteriza como cualitativa, basada en revisión bibliográfica y análisis documental. Los resultados muestran que la formación continua favorece la ampliación de los saberes docentes y fortalece prácticas pedagógicas reflexivas e inclusivas.

Palabras clave: educación física escolar; prácticas pedagógicas; formación continua; inclusión; enseñanza.

PEDAGOGICAL PRACTICES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF CONTINUING TEACHER EDUCATION TO INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

The discussion about pedagogical practices aimed at improving the quality of education has gained prominence in contemporary educational research. In the context of school Physical Education, this discussion is particularly relevant because it involves not only students' motor development but also the social, cultural and educational dimensions of human movement. This article aims to analyze the contributions of continuing teacher education to the development of inclusive pedagogical

practices in school Physical Education. The study is qualitative and based on bibliographic review and document analysis. The findings indicate that continuing education expands teachers' professional knowledge and strengthens reflective and inclusive pedagogical practices. The study concludes that continuing education policies are essential for improving teaching practices and promoting inclusive education.

Keywords: school physical education; pedagogical practices; continuing education; inclusion; teaching.

1. INTRODUÇÃO

A busca pela melhoria da qualidade da educação constitui um dos principais desafios das políticas educacionais contemporâneas. Diversos estudos apontam que a qualidade do ensino está diretamente relacionada às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar e à formação dos professores responsáveis por conduzir os processos educativos. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender de que forma as práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e inclusivas.

A Educação Física escolar ocupa papel relevante nesse cenário, pois contribui para a formação integral dos estudantes ao possibilitar experiências relacionadas à cultura corporal de movimento. De acordo com Bracht (1999), o ensino da Educação Física deve superar perspectivas reducionistas centradas apenas no desempenho técnico, valorizando abordagens pedagógicas que considerem aspectos sociais, culturais e educativos das práticas corporais.

O objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições da formação continuada de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar. Como objetivos específicos, busca-se discutir a importância da formação docente

para a qualificação das práticas pedagógicas e analisar como essas práticas podem contribuir para a inclusão e para a melhoria da qualidade da educação.

A problemática que orienta este estudo pode ser sintetizada na seguinte questão: de que maneira a formação continuada de professores contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar? A relevância deste estudo está relacionada à necessidade de compreender como processos formativos podem impactar positivamente a prática docente e favorecer a construção de ambientes educacionais mais democráticos e inclusivos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura educacional destaca que a formação de professores constitui elemento central para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade. Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir de diferentes fontes, incluindo a formação inicial, a experiência profissional e os conhecimentos produzidos no contexto da prática educativa.

Nóvoa (1992) afirma que a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento

profissional. Nesse sentido, a formação continuada permite que os docentes reflitam sobre suas práticas e reconstruam seus conhecimentos a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Imbernón (2011) ressalta que a formação continuada não deve se limitar à transmissão de conteúdos teóricos, mas precisa promover processos de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Esse tipo de formação contribui para o desenvolvimento de professores mais críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da realidade educacional.

No campo da Educação Física escolar, Darido (2012) destaca que práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas são fundamentais para garantir a participação de todos os estudantes nas atividades propostas. A adoção de metodologias participativas e inclusivas contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem e valorizar as diferenças presentes no ambiente escolar.

Além disso, autores como Perrenoud (2002) defendem que o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado à capacidade de refletir sobre a prática e de adaptar estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos. Dessa forma, a formação continuada torna-se um instrumento essencial para a construção de práticas pedagógicas que promovam inclusão, equidade e qualidade educacional.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender fenômenos educacionais a partir da interpretação de produções teóricas e documentos normativos (Richardson, 2012). Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e documental.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir de buscas em bases de dados como SciELO,

Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES, contemplando produções publicadas entre 2000 e 2024. Foram utilizados descritores como: formação continuada, Educação Física escolar, práticas pedagógicas e educação inclusiva. Como critérios de inclusão, consideraram-se artigos, livros e dissertações que abordassem diretamente a relação entre formação docente e práticas inclusivas.

No que se refere à análise documental, foram examinados documentos normativos que orientam a educação brasileira, tais como: Lei nº 9.394/1996 (LDB), Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.

Esses documentos contribuíram para compreender as orientações legais sobre formação docente e inclusão escolar.

Os dados foram tratados por meio de análise temática de conteúdo, conforme proposta de Bardin (2011), permitindo a organização das informações em categorias analíticas relacionadas à formação continuada, práticas pedagógicas e inclusão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para atender aos objetivos propostos, os resultados foram organizados em três eixos: (i) saberes docentes e reflexividade; (ii) práticas inclusivas na Educação Física escolar; (iii) limites e desafios da formação continuada no Brasil. A análise das produções selecionadas permitiu organizar os achados dentro destes três eixos principais.

4.1 Saberes docentes e reflexividade na formação continuada

A literatura aponta que a formação continuada contribui significativamente para o desenvolvimento de saberes docentes,

especialmente aqueles construídos na prática (TARDIF, 2014). Nesse sentido, Nóvoa (1992) destaca que a formação deve promover espaços de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Observa-se convergência entre os autores ao defenderem que a formação continuada não deve ser apenas técnica, mas reflexiva. Imbernón (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que processos formativos baseados na troca de experiências favorecem a autonomia docente.

4.2 Práticas inclusivas na educação física escolar

No campo da Educação Física, estudos indicam que a formação continuada amplia a capacidade dos professores de desenvolver práticas inclusivas.

Darido (2012) aponta que estratégias como: adaptação de regras, flexibilização de atividades e valorização da participação, são fundamentais para inclusão.

Pesquisas internacionais, como as de Michelle Grenier, indicam que programas de formação continuada contribuem para que professores desenvolvam maior segurança para trabalhar com alunos com deficiência, reduzindo práticas excludentes.

No campo específico da Educação Física escolar, autores como Marcos Garcia Neira destacam a importância do currículo cultural como perspectiva pedagógica que valoriza a diversidade e a inclusão. Essa abordagem propõe o reconhecimento das práticas corporais como produções culturais, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes.

Além disso, estudos sobre inclusão na Educação Física indicam que a formação continuada é essencial para que professores desenvolvam competências pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos com deficiência, promovendo práticas mais equitativas e democráticas.

4.3 Limites e desafios da formação continuada no Brasil

Apesar das contribuições, a literatura também evidencia desafios importantes. Entre os principais obstáculos destacam-se: falta de políticas públicas contínuas, formações pontuais e desarticuladas, ausência de conexão com a realidade escolar. Autores como Gatti (2016) apontam que muitas formações continuadas no Brasil ainda são teóricas e pouco aplicáveis, dificultando a transformação da prática pedagógica.

Além disso, o contexto político-educacional brasileiro, marcado por descontinuidades nas políticas públicas, impacta diretamente a efetividade dessas ações formativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a formação continuada de professores desempenha papel fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física escolar. Os resultados indicam que processos formativos baseados na reflexão crítica, na troca de experiências e na articulação com a prática contribuem para o desenvolvimento de saberes docentes mais contextualizados.

Entretanto, o estudo apresenta limitações, por se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, não contemplando a análise de práticas pedagógicas em contextos empíricos.

Diante disso, sugere-se que futuras pesquisas investiguem experiências concretas de formação continuada e seus impactos diretos na prática docente. Do ponto de vista das políticas públicas, destaca-se a necessidade de programas de formação continuada, contínuos, contextualizados e articulados com a realidade escolar.

Tais iniciativas são fundamentais para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e

garantir uma educação comprometida com a equidade e a diversidade.

Nesse sentido, os achados deste estudo dialogam diretamente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, ao reforçar a importância de uma Educação Física comprometida com a valorização da diversidade cultural, a inclusão e a formação integral dos estudantes. Ao evidenciar a centralidade da formação continuada e da

reflexão crítica na prática docente, a pesquisa contribui para o fortalecimento de um currículo cultural, que reconhece as múltiplas manifestações corporais e suas dimensões sociais, históricas e identitárias. Além disso, aponta para o uso de práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas, especialmente no que se refere à construção de uma educação antirracista, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Campinas: CEDES, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 37, n. 135, p. 21-50, 2016.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRENIER, Michelle. Inclusion in physical education. In: HAELEWYCK, Marie-Claire; HENS, Luc (org.). **Inclusion in education: reconsidering limits, identifying possibilities**. Dordrecht: Springer, 2011. p. 127-146.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

O BABAÇU NO QUINTAL DA ESCOLA: (RE)ENCANTANDO A CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Hugo Victor Silva Santos¹ Jailande Sobral da Silva² Nadna da Silva Pires³ Thailane Novais Vale Porto da Silva⁴

¹Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA). E-mail: hvictoredfcursos@gmail.com

²Graduanda em Pedagogia (FFI). E-mail: jaysilvahrds@gmail.com

³Graduanda em Pedagogia (FFI). E-mail: piresnadna@gmail.com

⁴Graduanda em Pedagogia (FFI). E-mail: thailainenovaissilva2@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a inserção de saberes territoriais e jogos de matriz africana no currículo de Educação Física, tomando como objeto central o pião de babaçu. A problemática da investigação reside na invisibilização de tecnologias ancestrais maranhenses em favor de uma matriz curricular eurocêntrica que silencia os conhecimentos locais e as epistemologias negras. A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação de abordagem qualitativa, realizada com 20 estudantes da 1ª série do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 17 anos, em uma escola pública estadual de São José de Ribamar, Maranhão. A intervenção pedagógica foi desenvolvida em três etapas: diagnóstico exploratório por meio de roda de conversa, confecção de piões artesanais de babaçu e experimentação prática mediada por discussões sobre ciência, território e ancestralidade. Os dados foram produzidos a partir de observação participante, diário de campo e registros discursivos dos estudantes, sendo analisados por meio da análise temática. Os resultados indicam que a experiência possibilitou a valorização do saber familiar, o reconhecimento do território como espaço produtor de conhecimento e a ampliação da compreensão dos estudantes acerca da relação entre ciência e cultura local. Conclui-se que a inserção de práticas lúdicas territorializadas na Educação Física escolar contribui para o fortalecimento da educação antirracista e para a valorização de epistemologias historicamente invisibilizadas.

PALAVRAS – CHAVE: Educação física escolar; saberes territoriais; babaçu; justiça cognitiva; educação antirracista.

EL BABAÇU EN EL PATIO DE LA ESCUELA: (RE) ENCANTANDO LA CIENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

El presente artículo analiza la inserción de saberes territoriales y juegos de matriz africana en el currículo de Educación Física, tomando como objeto central el trompo de Babaçu. La problemática reside en la invisibilización de tecnologías ancestrales de Maranhão frente a una matriz curricular eurocéntrica que silencia los conocimientos locales y las epistemologías negras. La investigación se caracteriza como investigación-acción de enfoque cualitativo, realizada con 20 estudiantes del primer año

de secundaria, con edades entre 15 y 17 años, en una escuela pública estatal de São José de Ribamar, Maranhão. La intervención pedagógica fue desarrollada en tres etapas: diagnóstico exploratorio mediante rueda de conversación, confección de trompos artesanales de Babaçu y experimentación práctica mediada por discusiones sobre ciencia, territorio y ancestralidad. Los datos fueron producidos a partir de observación participante, diario de campo y registros discursivos de los estudiantes, siendo analizados mediante análisis temático. Los resultados indican que la experiencia posibilitó la valoración del saber familiar, el reconocimiento del territorio como espacio productor de conocimiento y la ampliación de la comprensión de los estudiantes acerca

de la relación entre ciencia y cultura local. Se concluye que la inserción de prácticas lúdicas territorializadas en la Educación Física escolar contribuye al fortalecimiento de la educación antirracista y a la valorización de epistemologías históricamente invisibilizadas.

Palabras clave: educación física escolar; saberes territoriales; Babaçu; justicia cognitiva; educación antirracista.

THE BABAÇU IN THE SCHOOLYARD: (RE) ENCHANTING SCIENCE IN PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This article analyzes the integration of territorial knowledge and Afro-Brazilian games into the Physical Education curriculum, focusing on the babaçu spinning top as its central object. The core problem lies in the invisibility of ancestral technologies from Maranhão in favor of a Eurocentric curricular matrix that silences local knowledge and Black epistemologies. The research is characterized as qualitative

1. INTRODUÇÃO

A organização curricular da Educação Básica brasileira foi historicamente marcada pela centralidade de referenciais eurocêtricos que estabeleceram hierarquias entre os conhecimentos considerados científicos e aqueles produzidos por comunidades tradicionais, negras e indígenas. Esse processo contribuiu para a invisibilização de saberes territoriais e tecnologias ancestrais que, embora presentes no cotidiano de diferentes grupos sociais, permanecem marginalizados no espaço escolar. Conforme argumenta Boaventura de Sousa Santos (2010), a modernidade ocidental consolidou uma “monocultura do saber”, legitimando apenas determinadas formas de produção do conhecimento.

action research conducted with 20 first-year high school students aged between 15 and 17 years old at a public school in São José de Ribamar, Maranhão. The pedagogical intervention was developed in three stages: exploratory diagnosis through group discussion, construction of artisanal Babaçu spinning tops, and practical experimentation mediated by discussions about science, territory, and ancestry. Data were produced through participant observation, field diaries, and students’ discursive records, and analyzed using thematic analysis. The results indicate that the experience enabled the appreciation of family knowledge, the recognition of territory as a producer of knowledge, and the expansion of students’ understanding regarding the relationship between science and local culture. It is concluded that the insertion of territorialized playful practices in school Physical Education contributes to strengthening anti-racist education and valuing historically marginalized epistemologies.

Keywords: school physical education, territorial knowledge, Babaçu, cognitive justice, anti-racist education.

No contexto educacional brasileiro, tal dinâmica repercute diretamente sobre o currículo escolar, especialmente em componentes curriculares que historicamente foram reduzidos a perspectivas tecnicistas e biologizantes, como a Educação Física. Durante décadas, o ensino da área esteve associado prioritariamente ao rendimento esportivo, à aptidão física e à reprodução de modelos corporais hegemônicos, relegando as manifestações culturais locais a uma posição secundária (Bracht, 1999).

No Maranhão, esse processo assume características específicas. A presença da palmeira do babaçu integra a paisagem social, econômica e cultural de diferentes territórios, constituindo-se como elemento central

para inúmeras comunidades tradicionais. Entretanto, mesmo presente fisicamente no entorno escolar, o babaçu frequentemente não é reconhecido como objeto legítimo de produção de conhecimento científico ou cultural.

Essa invisibilização revela aquilo que Santos e Meneses (2009) denominam de epistemicídio: a desqualificação sistemática de conhecimentos produzidos fora da lógica dominante da racionalidade ocidental. Nesse cenário, práticas tradicionais associadas ao manejo do babaçu e à produção artesanal de brinquedos, como o pião confeccionado a partir do coco, acabam reduzidas a manifestações folclóricas sem relevância acadêmica.

A Educação Física escolar, entretanto, pode constituir-se como espaço privilegiado para problematizar tais hierarquizações epistemológicas. Ao compreender o corpo e o movimento como construções culturais, a área possibilita a inserção de práticas lúdicas vinculadas às identidades territoriais e às experiências comunitárias dos estudantes (Daolio, 1995).

Além disso, discutir jogos e brincadeiras de matriz africana e afro-brasileira na escola significa também contribuir para o fortalecimento da educação antirracista e para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições de ensino.

Nesse sentido, o presente estudo parte da seguinte problemática: de que maneira a inserção do pião de babaçu, articulado aos saberes territoriais maranhenses, pode contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva plural de ciência na Educação Física escolar?

O objetivo geral do trabalho consiste em analisar como a inserção de jogos e brincadeiras afro-brasileiras, em diálogo com os saberes do território maranhense, contribui para a

construção de uma ciência plural e para o fortalecimento da educação antirracista na Educação Básica.

Como objetivos específicos, busca-se:

- Identificar mecanismos de invisibilização dos saberes territoriais no currículo da Educação Física escolar;
- Analisar o potencial pedagógico do pião de babaçu como tecnologia ancestral e recurso didático;
- Compreender como práticas lúdicas territorializadas contribuem para a educação antirracista;
- Discutir possibilidades de articulação entre epistemologias locais e ensino de ciências.

A relevância da investigação reside na necessidade de construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com os territórios e as experiências culturais dos estudantes, reconhecendo os saberes ancestrais como produções legítimas de conhecimento. Ao propor uma aproximação entre Educação Física, ancestralidade e ciência territorial, o estudo busca contribuir para o debate sobre justiça cognitiva, currículo e descolonização do conhecimento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões sobre currículo e colonialidade evidenciam que a escola moderna foi historicamente estruturada a partir de parâmetros eurocêntricos de racionalidade. Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder consolidou uma lógica de dominação que ultrapassa os aspectos econômicos e políticos, alcançando também a produção do conhecimento.

Nesse contexto, determinados saberes passaram a ser legitimados como universais, enquanto outros foram desqualificados ou

invisibilizados. Mignolo (2008) afirma que o colonialismo não operou apenas pela ocupação territorial, mas também pela imposição de epistemologias hegemônicas que negaram validade aos conhecimentos produzidos por populações negras, indígenas e tradicionais.

Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina esse fenômeno de monocultura do saber científico, caracterizado pela exclusividade atribuída à ciência ocidental moderna. Para o autor, esse processo gera desperdício de experiências e promove o epistemicídio de práticas culturais e intelectuais produzidas fora do eixo dominante.

No espaço escolar, tais dinâmicas refletem-se diretamente na organização curricular. A predominância de conteúdos desvinculados das realidades locais contribui para a invisibilização das identidades culturais dos estudantes e para o afastamento entre escola e território.

2.1 Educação física, cultura corporal e educação antirracista

A Educação Física escolar passou por importantes transformações teóricas nas últimas décadas. Superando perspectivas centradas exclusivamente em dimensões biologizantes e tecnicistas, diferentes autores passaram a compreender o movimento humano como fenômeno cultural, histórico e socialmente produzido. Nesse processo, o corpo deixou de ser entendido apenas como estrutura biológica voltada ao desempenho físico, passando a ser reconhecido como espaço de produção de sentidos, identidades e experiências culturais.

Entre os autores que contribuíram para essa mudança de perspectiva, destacam-se Bracht (1999) e Daolio (1995), ao defenderem que as práticas corporais não podem ser analisadas de forma dissociada dos contextos socioculturais nos quais são produzidas. Para Daolio (1995), o corpo carrega marcas históricas, sociais

e culturais, sendo atravessado por valores, memórias e formas específicas de interação construídas coletivamente ao longo do tempo.

Sob essa perspectiva, jogos, brincadeiras e manifestações corporais deixam de ser compreendidos apenas como atividades recreativas ou instrumentos de desenvolvimento motor, passando a ser reconhecidos como produções culturais carregadas de significados. Tal compreensão amplia as possibilidades pedagógicas da Educação Física escolar, especialmente quando vinculada ao reconhecimento das experiências culturais dos estudantes e de seus territórios.

No campo da educação antirracista, Nilma Lino Gomes (2017) destaca a necessidade de reconhecer os conhecimentos produzidos pelo movimento negro e pelas populações historicamente marginalizadas como componentes legítimos da formação escolar. A autora enfatiza que a valorização das epistemologias negras constitui elemento fundamental para a construção de uma educação democrática, comprometida com o enfrentamento das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

De maneira semelhante, Kabengele Munanga (2005) argumenta que o combate ao racismo no espaço escolar exige mudanças curriculares profundas, capazes de romper com a invisibilização histórica das culturas afro-brasileiras e com a predominância de referenciais eurocêtricos nos processos educativos. Nesse sentido, discutir relações étnico-raciais na escola não significa apenas inserir novos conteúdos no currículo, mas também problematizar as formas pelas quais determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros permanecem marginalizados.

Assim, inserir jogos de matriz africana e afro-brasileira no currículo da Educação Física representa mais do que diversificar práticas corporais desenvolvidas nas aulas. Trata-se de

reconhecer o corpo como território de memória, ancestralidade e resistência cultural, ampliando as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade cultural e com perspectivas educacionais antirracistas e decoloniais.

2.2 O babaçu como ciência territorial

No contexto maranhense, a palmeira do babaçu constitui importante elemento econômico, cultural e identitário, estando diretamente relacionada às experiências históricas de diferentes comunidades tradicionais. Sua presença no território ultrapassa dimensões exclusivamente ambientais, envolvendo práticas de trabalho, modos de vida, memórias coletivas e formas específicas de produção de conhecimento desenvolvidas ao longo das gerações.

Entre os grupos historicamente vinculados ao babaçu, destacam-se as quebradeiras de coco, responsáveis pela construção de técnicas tradicionais de manejo, coleta e aproveitamento do fruto. Tais práticas envolvem conhecimentos relacionados à seleção da matéria-prima, formas de extração, resistência dos materiais e utilização de diferentes partes da palmeira no cotidiano comunitário.

Entretanto, apesar de sua relevância social e cultural, esses conhecimentos raramente são reconhecidos como formas legítimas de produção científica no espaço escolar. Quando o currículo ignora a presença do babaçu no cotidiano dos estudantes, reforça-se a separação entre conhecimento escolar e experiência social, contribuindo para a invisibilização dos saberes territoriais presentes nas comunidades.

Nesse sentido, a ecologia de saberes proposta por Santos e Meneses (2009) oferece importante contribuição para a compreensão dessa problemática. Para os autores, a construção de uma justiça cognitiva exige o reconhecimento da

pluralidade epistemológica e o estabelecimento de relações mais horizontais entre diferentes formas de produção do conhecimento. Tal perspectiva possibilita problematizar modelos curriculares centrados exclusivamente em referenciais científicos hegemônicos, frequentemente desvinculados das realidades culturais dos estudantes.

Sob essa perspectiva, o pião confeccionado a partir do coco babaçu pode ser compreendido como uma tecnologia territorial produzida no interior das experiências comunitárias. Sua elaboração envolve conhecimentos relacionados ao manejo da matéria-prima, equilíbrio, resistência e movimento rotacional, demonstrando que práticas culturais populares também mobilizam processos de investigação, experimentação e produção de saberes.

Ao ser inserido nas aulas de Educação Física escolar, o pião de babaçu possibilita a articulação entre ludicidade, ancestralidade e ciência. A brincadeira deixa de ser compreendida apenas como entretenimento e passa a constituir-se como experiência pedagógica vinculada ao território, permitindo que os estudantes reconheçam a presença de conhecimentos científicos em práticas culturais presentes em seus cotidianos.

Além disso, o uso do pião nas aulas contribui para ampliar a percepção dos estudantes acerca das relações entre ciência e cotidiano. Conceitos físicos relacionados à rotação, equilíbrio e inércia tornam-se mais acessíveis quando associados a práticas corporais e brincadeiras vinculadas às experiências culturais locais. Dessa forma, a aprendizagem passa a ocorrer de maneira mais contextualizada, favorecendo processos de identificação cultural e pertencimento territorial.

Assim, o babaçu deixa de ocupar apenas o lugar de elemento paisagístico presente no território para assumir a condição de objeto pedagógico capaz de problematizar

relações entre currículo, território e produção de conhecimento. Ao reconhecer os saberes produzidos nas comunidades como componentes legítimos da formação escolar, a Educação Física amplia suas possibilidades de atuação na construção de práticas pedagógicas culturalmente significativas e comprometidas com perspectivas educacionais antirracistas e decoloniais.

3. METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. A escolha por essa perspectiva metodológica fundamenta-se na compreensão de que o processo investigativo não deveria limitar-se à observação da realidade escolar, mas envolver diretamente a construção coletiva de experiências pedagógicas capazes de problematizar práticas curriculares tradicionais da Educação Física.

Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação articula investigação e intervenção social, permitindo que pesquisadores e participantes atuem conjuntamente na compreensão e transformação da realidade. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos deixam de ocupar posição exclusivamente passiva no processo de pesquisa, passando a contribuir ativamente para a produção dos conhecimentos construídos ao longo da investigação.

A proposta pedagógica desenvolvida buscou romper com modelos de ensino centrados exclusivamente na reprodução técnica de conteúdos esportivos, valorizando práticas corporais vinculadas ao território e às experiências culturais dos estudantes. A presença de uma palmeira de babaçu no espaço escolar constituiu elemento importante para o desenvolvimento da intervenção, uma vez que possibilitou estabelecer relações entre o currículo da Educação Física e os saberes

produzidos no cotidiano comunitário.

A abordagem qualitativa mostrou-se pertinente por possibilitar a compreensão dos sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência pedagógica vivenciada. Segundo Minayo (2014), pesquisas qualitativas permitem analisar fenômenos sociais considerando valores, percepções, representações e significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos históricos e culturais. Dessa forma, buscou-se compreender não apenas a participação dos estudantes nas atividades propostas, mas também os modos pelos quais saberes familiares, territoriais e ancestrais emergiam ao longo das práticas corporais desenvolvidas.

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual localizada no município de São José de Ribamar. Participaram da investigação 20 estudantes da 1ª série do Ensino Médio, com faixa etária entre 15 e 17 anos, sendo 10 participantes de cada turma envolvida na intervenção pedagógica. O grupo era composto por estudantes do sexo masculino e feminino.

A escolha dos participantes ocorreu por conveniência pedagógica, considerando a inserção da prática no planejamento da disciplina de Educação Física e a presença da palmeira de babaçu no espaço institucional da escola, elemento que se tornou central para o desenvolvimento das atividades propostas.

A intervenção pedagógica foi organizada em três etapas principais. Na primeira etapa, realizou-se um diagnóstico exploratório por meio de rodas de conversa mediadas pelo professor-pesquisador. As atividades ocorreram no espaço externo da escola, próximo à palmeira de babaçu presente no quintal institucional. Nesse momento, os estudantes foram convidados a discutir suas percepções sobre o babaçu, seus usos cotidianos e possíveis relações entre o fruto, a cultura local e a produção de conhecimento científico.

As rodas de conversa permitiram identificar percepções iniciais dos participantes acerca do babaçu e de sua relação com a ciência. Observou-se que muitos estudantes associavam o conhecimento científico exclusivamente a laboratórios, equipamentos tecnológicos e conteúdos presentes nos livros didáticos, demonstrando dificuldades em reconhecer os saberes territoriais como formas legítimas de produção de conhecimento.

Na segunda etapa, os estudantes foram orientados a coletar cocos de babaçu presentes em seus quintais e arredores comunitários. Com auxílio de familiares, especialmente pais e avós, os participantes confeccionaram piões artesanais utilizando o fruto. A atividade buscou aproximar os saberes escolares das experiências familiares e territoriais, fortalecendo vínculos entre escola, comunidade e ancestralidade.

O envolvimento familiar mostrou-se aspecto relevante da investigação, uma vez que diversos estudantes relataram ter recorrido aos conhecimentos de familiares para compreender técnicas tradicionais utilizadas na produção artesanal do brinquedo. Esse movimento favoreceu o reconhecimento de saberes historicamente compartilhados nas comunidades, ampliando a dimensão cultural da experiência pedagógica.

Na terceira etapa, realizou-se uma vivência prática com os piões produzidos pelos próprios estudantes. Durante a experimentação, foram discutidos aspectos relacionados à física do movimento, equilíbrio, rotação, resistência dos materiais, ancestralidade e cultura local. A prática permitiu problematizar relações entre ludicidade, ciência e território, favorecendo uma compreensão mais contextualizada do conhecimento científico.

Os instrumentos de produção de dados envolveram observação participante, registros em diário de campo e anotações das falas dos estudantes realizadas durante as atividades

pedagógicas. A análise dos dados ocorreu por meio da análise temática, buscando identificar recorrências discursivas relacionadas às percepções dos participantes acerca do território, da ancestralidade e das relações entre ciência e cultura local.

Conforme Bardin (2016), a análise temática possibilita organizar e interpretar sentidos produzidos pelos participantes a partir de categorias analíticas construídas durante o processo investigativo. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos registros presentes no diário de campo e das anotações das falas dos estudantes. Em seguida, os dados foram organizados em categorias analíticas construídas a partir das recorrências identificadas ao longo da intervenção pedagógica.

As categorias elaboradas não foram previamente definidas, emergindo das experiências compartilhadas pelos participantes e dos sentidos produzidos durante as atividades desenvolvidas. Tal procedimento permitiu compreender como os estudantes passaram a ressignificar o babaçu enquanto elemento cultural, científico e territorial no decorrer da investigação.

Por tratar-se de uma prática pedagógica institucional desenvolvida no contexto escolar, sem exposição individual dos estudantes, foram garantidos o anonimato dos participantes e a preservação de suas identidades nos registros utilizados para fins científicos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos registros produzidos ao longo da intervenção pedagógica possibilitou identificar três categorias centrais relacionadas às percepções e ressignificações construídas pelos estudantes durante a experiência desenvolvida: a invisibilização dos saberes territoriais, a valorização do saber familiar e o reencantamento da ciência na Educação Física escolar. Tais

categorias emergiram das recorrências observadas nas falas dos participantes, nos registros do diário de campo e nas interações estabelecidas durante as atividades práticas, evidenciando transformações na forma como os estudantes passaram a compreender as relações entre território, cultura, ancestralidade e produção de conhecimento.

4.1 A invisibilização dos saberes territoriais

Durante a etapa inicial da pesquisa, observou-se que grande parte dos estudantes não associava o babaçu a processos científicos, tecnológicos ou pedagógicos. Dos 20 participantes envolvidos na investigação, 14 afirmaram inicialmente perceber o fruto apenas como elemento natural presente no chão da escola, nos quintais ou em espaços comunitários próximos às suas residências.

Ao longo das rodas de conversa, tornou-se evidente que os estudantes possuíam contato cotidiano com a palmeira de babaçu, porém sem reconhecer suas potencialidades enquanto elemento cultural e produtor de conhecimento. Em um dos registros do diário de campo, um participante afirmou: “Eu via esse coco só caído no chão. Nunca pensei que dava para aprender alguma coisa com ele.” Outro estudante destacou: “Na escola a gente aprende ciência no livro, mas nunca falaram que isso aqui também podia ser ciência.”

As falas evidenciam a separação historicamente construída entre o conhecimento escolar e as experiências territoriais vivenciadas pelos estudantes em seus contextos comunitários. Conforme aponta Santos (2010), a monocultura do saber científico produz mecanismos de exclusão epistemológica que desconsideram conhecimentos vinculados às experiências populares, tradicionais e comunitárias, atribuindo legitimidade apenas aos modelos hegemônicos de produção científica.

Nesse sentido, a percepção inicial apresentada pelos participantes demonstra como práticas culturais presentes no cotidiano podem tornar-se invisíveis dentro da própria escola. Mesmo convivendo diariamente com a palmeira de babaçu e com diferentes usos culturais associados ao fruto, os estudantes não reconheciam inicialmente seu potencial pedagógico, científico e cultural.

Tal aspecto evidencia a permanência de currículos escolares que frequentemente privilegiam conhecimentos descontextualizados das realidades locais, dificultando processos de identificação cultural, pertencimento territorial e valorização das experiências comunitárias dos estudantes. Ao desconsiderar os saberes produzidos nos territórios, a escola pode acabar reforçando processos de distanciamento entre os conteúdos escolares e a realidade social dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além disso, observou-se que muitos estudantes demonstravam surpresa ao perceber que elementos presentes em seus cotidianos poderiam ser incorporados às práticas pedagógicas da Educação Física. Esse movimento revela não apenas a invisibilização dos saberes territoriais, mas também a força das hierarquias epistemológicas que historicamente marginalizam conhecimentos produzidos fora dos espaços institucionalmente reconhecidos como científicos.

4.2 O saber familiar como mediação pedagógica

A segunda categoria identificada refere-se à valorização do saber familiar durante o processo de construção dos piões confeccionados a partir do coco babaçu. Ao longo da intervenção pedagógica, a participação de familiares — especialmente pais, mães e avós — emergiu como elemento significativo tanto para a realização da atividade quanto para a ampliação das relações entre escola, território e ancestralidade.

Dos 20 estudantes participantes da investigação, 16 relataram ter recebido auxílio de familiares na confecção dos brinquedos. Em um dos registros produzidos durante a atividade, um estudante afirmou: “Meu avô sabia fazer esse pião. Ele ficou feliz porque eu pedi ajuda para aprender.” Outra participante destacou: “Eu não sabia cortar o coco. Minha mãe explicou como fazia antigamente.”

As falas evidenciam que a experiência pedagógica favoreceu processos de aproximação entre os conhecimentos escolares e os saberes tradicionalmente compartilhados no espaço familiar e comunitário. Observou-se que a participação das famílias produziu impactos significativos na forma como os estudantes passaram a perceber o próprio território e os conhecimentos presentes em suas vivências cotidianas.

Dos 20 estudantes participantes, 14 relataram que, antes da atividade, consideravam o babaçu apenas um elemento comum do cotidiano, sem relação direta com processos educativos, científicos ou culturais. Entretanto, durante as discussões e atividades práticas, os participantes passaram a reconhecer que conhecimentos compartilhados por seus familiares também envolviam técnicas, experiências e formas específicas de produção de saber.

Tal percepção contribuiu para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da pluralidade epistemológica presente em suas comunidades. Essa constatação dialoga com Gomes (2017), ao destacar que práticas pedagógicas comprometidas com perspectivas antirracistas precisam reconhecer os conhecimentos produzidos fora da escola como componentes legítimos da formação humana. Nesse sentido, a intervenção contribuiu para problematizar a ideia de que apenas o conhecimento acadêmico ou institucionalizado possui validade científica.

A experiência pedagógica aproxima-se também da noção de ecologia de saberes proposta por Santos e Meneses (2009), ao reconhecer que diferentes formas de conhecimento podem coexistir e produzir interpretações legítimas sobre o mundo social. Ao aproximar os saberes escolares das experiências familiares e comunitárias dos estudantes, a atividade possibilitou questionar hierarquias epistemológicas que historicamente atribuem legitimidade apenas aos conhecimentos produzidos pela racionalidade científica moderna.

Além disso, o envolvimento dos familiares fortaleceu o sentimento de pertencimento cultural dos estudantes e ampliou o vínculo entre escola e comunidade. Em diversos momentos da intervenção, observou-se que os participantes demonstravam entusiasmo ao compartilhar histórias relacionadas às experiências de seus pais, mães e avós com o babaçu e com brincadeiras tradicionais da infância.

Durante as rodas de conversa, alguns estudantes relataram que nunca haviam percebido que conhecimentos presentes em suas famílias poderiam ser valorizados no espaço escolar. Tal aspecto mostra-se relevante porque evidencia a possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e culturalmente significativas, capazes de reconhecer os territórios e as experiências comunitárias como espaços legítimos de produção de conhecimento.

A participação das famílias também evidenciou a permanência de conhecimentos tradicionais relacionados ao babaçu no cotidiano comunitário, ainda que frequentemente invisibilizados pelas práticas escolares e pelos currículos hegemônicos. Dessa forma, a intervenção pedagógica contribuiu para ampliar o reconhecimento dos saberes ancestrais como elementos importantes para a formação cultural, identitária e social dos estudantes.

4.3 O reencantamento da ciência na educação física escolar

A terceira categoria identificada na investigação refere-se à ampliação da percepção dos estudantes acerca das relações entre ciência, cultura e território. Durante as vivências práticas com os piões confeccionados a partir do babaçu, observou-se que os participantes passaram a estabelecer conexões entre a brincadeira, os conhecimentos científicos discutidos nas aulas e as experiências culturais presentes em seus cotidianos.

Ao longo das atividades, diversos estudantes demonstraram surpresa ao perceber que conceitos relacionados à física do movimento estavam presentes em uma prática corporal tradicional vinculada ao território maranhense. Um dos participantes afirmou: “Quando o pião gira mais rápido ele fica mais equilibrado. A gente conseguiu entender isso brincando.” Outro estudante comentou: “Eu achava que ciência era só laboratório. Agora vi que também tem na nossa cultura.”

As falas evidenciam que a experiência pedagógica favoreceu uma aproximação entre o conhecimento científico escolar e as experiências sociais dos estudantes. A utilização do pião de babaçu contribuiu para deslocar a percepção da ciência enquanto conhecimento distante de suas realidades, permitindo que os participantes reconhecessem a presença de conceitos científicos em práticas culturais desenvolvidas no próprio território em que vivem.

Tal movimento mostra-se particularmente relevante em contextos escolares marcados pela predominância de conteúdos frequentemente desvinculados das vivências culturais dos estudantes. Quando práticas territoriais passam a integrar o currículo escolar, ampliam-se as possibilidades de construção de aprendizagens mais significativas, contextualizadas e conectadas às identidades locais.

Além disso, a experiência pedagógica possibilitou problematizar a própria ideia de neutralidade científica. Ao reconhecer o babaçu como elemento produtor de conhecimento, os estudantes passaram a questionar hierarquias epistemológicas que historicamente deslegitimam saberes populares, negros e periféricos. Nesse sentido, a atividade desenvolvida aproxima-se da perspectiva da ecologia de saberes proposta por Santos e Meneses (2009), ao reconhecer que diferentes formas de conhecimento podem coexistir e produzir interpretações legítimas sobre a realidade social.

Ao utilizar o pião de babaçu como recurso pedagógico, a Educação Física escolar ampliou também as possibilidades de compreensão do corpo e do movimento para além de perspectivas centradas exclusivamente no rendimento esportivo. Conforme argumenta Daolio (1995), práticas corporais carregam significados culturais que precisam ser reconhecidos pela escola como componentes legítimos da formação humana.

Sob essa perspectiva, o pião deixou de ser percebido apenas como brinquedo artesanal para assumir a condição de dispositivo pedagógico capaz de articular ludicidade, ciência, ancestralidade e pertencimento territorial. Observou-se ainda que a atividade contribuiu para fortalecer vínculos identitários dos estudantes com o território e com os conhecimentos produzidos em suas comunidades.

Em um dos registros do diário de campo, foi anotado que “os estudantes demonstraram surpresa ao perceber que conceitos relacionados à física estavam presentes em um brinquedo produzido a partir de recursos encontrados em seus próprios quintais”. O registro evidencia que a intervenção favoreceu processos de ressignificação do cotidiano, permitindo que elementos anteriormente naturalizados

passassem a ser percebidos como produtores de conhecimento.

Embora os resultados estejam circunscritos ao contexto investigado, a experiência evidencia possibilidades pedagógicas relevantes para a Educação Física escolar. A inserção de práticas lúdicas territorializadas pode contribuir para a construção de currículos mais contextualizados, culturalmente significativos e comprometidos com perspectivas educacionais antirracistas e decoloniais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta investigação evidenciaram que a inserção do pião de babaçu nas aulas de Educação Física escolar possibilitou ampliar as relações entre currículo, território e produção de saberes. Ao utilizar uma prática corporal vinculada ao cotidiano dos estudantes, a experiência pedagógica favoreceu processos de reconhecimento cultural e valorização de conhecimentos historicamente invisibilizados no espaço escolar.

No contexto investigado, os resultados indicaram que a intervenção contribuiu para modificar percepções restritas acerca da ciência, frequentemente associada pelos estudantes apenas aos espaços formais de laboratório e aos conteúdos presentes nos livros didáticos. Ao relacionar o babaçu e as brincadeiras tradicionais com conceitos científicos vinculados ao movimento, equilíbrio e rotação, os participantes passaram a compreender que diferentes saberes também podem emergir das experiências comunitárias e dos territórios onde vivem.

A valorização do saber familiar constituiu outro aspecto relevante da investigação. A participação de pais, mães e avós durante o processo de confecção dos piões evidenciou a permanência de conhecimentos tradicionais compartilhados nas comunidades, ainda que

frequentemente marginalizados pelos currículos escolares. Nesse sentido, a experiência permitiu compreender que práticas pedagógicas territorializadas podem fortalecer vínculos entre escola, ancestralidade e comunidade, contribuindo para processos educativos mais contextualizados e culturalmente significativos.

A pesquisa também evidenciou possibilidades de articulação entre Educação Física escolar e educação antirracista. Ao reconhecer o babaçu como tecnologia cultural e como elemento produtor de saberes, a intervenção favoreceu discussões relacionadas à pluralidade epistemológica e à valorização de conhecimentos produzidos por populações historicamente subalternizadas. Dessa forma, as atividades desenvolvidas contribuíram para problematizar hierarquias epistemológicas que tradicionalmente deslegitimam saberes populares, negros e periféricos no espaço escolar.

Do ponto de vista curricular, os resultados reforçam a importância da construção de práticas pedagógicas que dialoguem com os territórios e com as experiências culturais dos estudantes. A inserção de jogos, brincadeiras e manifestações corporais vinculadas às realidades locais pode contribuir para tornar o currículo mais significativo, ampliando o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à escola e aos conhecimentos nela produzidos.

Entretanto, é importante reconhecer as limitações da investigação. O estudo foi realizado com um número reduzido de participantes e em um contexto territorial específico, o que não permite generalizações amplas dos resultados encontrados. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa vinculada a uma prática pedagógica institucional, as análises apresentadas refletem experiências situadas e diretamente relacionadas ao contexto investigado.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o número de participantes, contemplem diferentes realidades escolares

e investiguem outras práticas corporais e brincadeiras associadas aos saberes territoriais brasileiros. Também se mostra relevante aprofundar discussões acerca das possibilidades de articulação entre Educação Física, currículo decolonial e educação antirracista na Educação Básica.

Por fim, os resultados da investigação indicam que práticas pedagógicas territorializadas podem contribuir para a construção de propostas educacionais mais democráticas, contextualizadas e comprometidas com a valorização da diversidade cultural e epistemológica presente nos diferentes territórios brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ENTRE COMPETÊNCIAS PRESCRITAS E APRENDIZAGEM POSSÍVEL: RECONTEXTUALIZAÇÕES DO ENSINO DE MATEMÁTICA NO NOVO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA ALAGOANA

Renilda Maria dos Santos Silva¹

¹Mestrado em Ciências da Educação. E-mail: renilda-santos@professor-educ-al.gov.br

RESUMO

Este artigo analisa como as mudanças do Novo Ensino Médio foram recontextualizadas no ensino de Matemática em uma escola pública estadual de Craíbas-AL, a partir das percepções de docentes e discentes. Com predominância qualitativa e apoio de estatística descritiva, o estudo de caso articulou pesquisa bibliográfica, análise documental e investigação de campo realizada por meio de questionário presencial e individual aplicado a 25 docentes e 30 estudantes do Ensino Médio regular. No corpus específico da área, foram consideradas as respostas abertas de 5 professores de Matemática. Os resultados indicam que a reorganização curricular orientada por competências e habilidades incidiu sobre o planejamento docente, exigindo redimensionamento das aulas, maior contextualização dos conteúdos e formação continuada para a apropriação pedagógica da proposta. Sob a perspectiva discente, a Matemática permaneceu entre as áreas de menor rendimento percebido, destacando-se as dificuldades de interpretação de enunciados e, em segundo plano, de cálculos matemáticos. Conclui-se que a mudança curricular, por si só, não garante melhoria da aprendizagem matemática, pois sua efetividade depende da mediação docente, das condições institucionais e do trabalho pedagógico com a linguagem matemática.

PALAVRAS – CHAVE: Novo Ensino Médio; Educação Matemática; Recontextualização curricular; Mediação pedagógica; Linguagem matemática.

ENTRE COMPETENCIAS PRESCRITAS Y APRENDIZAJE POSIBLE: RECONTEXTUALIZA- CIONES DE LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS EN LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA BRASILEÑA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE ALAGOAS

RESUMEN

Este artículo analiza cómo los cambios del Nuevo Ensino Médio brasileño fueron recontextualizados en la enseñanza de las Matemáticas en una escuela pública estatal de Craíbas-AL, a partir de las percepciones de docentes y estudiantes. Con predominio cualitativo y apoyo de estadística descriptiva, el estudio de caso articuló investigación bibliográfica, análisis documental e

investigación de campo realizada mediante cuestionario presencial e individual aplicado a 25 docentes y 30 estudiantes de la Educación Secundaria regular. En el corpus específico del área, se consideraron las respuestas abiertas de 5 profesores de Matemáticas. Los resultados indican que la reorganización curricular orientada por competencias y habilidades incidió en la planificación docente, exigiendo redimensionamiento de las clases, mayor contextualización de los contenidos y formación continua para la apropiación pedagógica de la propuesta. Desde la perspectiva estudiantil, las Matemáticas permanecen entre las áreas de menor rendimiento percibido, destacándose las dificultades de interpretación de enunciados y, en segundo plano, de cálculos matemáticos. Se concluye que el cambio curricular, por sí solo, no

garantiza mejoras en el aprendizaje matemático, pues su efectividad depende de la mediación docente, de las condiciones institucionales y del trabajo pedagógico con el lenguaje matemático.

Palabras clave: Nuevo Ensino Médio; Educación matemática; Recontextualización curricular; Mediación pedagógica; Lenguaje matemático.

BETWEEN PRESCRIBED COMPETENCIES AND POSSIBLE LEARNING: RECONTEXTUALIZATIONS OF MATHEMATICS TEACHING IN THE NEW BRAZILIAN HIGH SCHOOL IN A PUBLIC SCHOOL IN ALAGOAS

ABSTRACT

This article examines how changes introduced by the New Brazilian High School reform were recontextualized in Mathematics teaching at a public state school in Craíbas, Alagoas, based on teachers' and students' perceptions. With a qualitative emphasis supported by descriptive statistics, the case study combined bibliographic research, document analysis, and field investigation through an in-person individual

questionnaire administered to 25 teachers and 30 regular upper secondary students. In the specific corpus for the subject area, the open-ended responses of 5 Mathematics teachers were analyzed. The findings show that the competency- and skills-based curricular reorganization affected teaching planning, requiring the redesign of lessons, stronger content contextualization, and continuing teacher education for the pedagogical appropriation of the proposal. From the students' perspective, Mathematics remained one of the lowest-performing areas, with the greatest difficulties involving the interpretation of problem statements and, secondarily, mathematical calculations. The study concludes that curricular change alone does not ensure improvements in mathematics learning, since its effectiveness depends on teacher mediation, institutional conditions, and pedagogical work focused on mathematical language.

Keywords: New Brazilian High School; Mathematics Education; Curricular recontextualization; Pedagogical mediation; Mathematical language.

1. INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio brasileiro, inicialmente consolidada pela Lei nº 13.415/2017 e pela homologação da Base Nacional Comum Curricular para essa etapa, recolocou no centro do debate educacional questões relativas à flexibilização curricular, à centralidade das competências e habilidades e aos sentidos da formação juvenil. Longe de representar simples reorganização técnica, esse movimento reabriu disputas sobre a função social da escola pública, a relação entre formação geral e trabalho e o lugar do currículo na produção de oportunidades e desigualdades. O tema permanece atual porque o marco normativo foi reestruturado pela Lei nº 14.945/2024, cuja implementação se iniciou em

2025, ampliando a Formação Geral Básica para 2.400 horas e fixando, no ensino regular, 600 horas mínimas para os itinerários formativos (Brasil, 2024a; Brasil, 2024b; Brasil, 2024c).

No plano da produção acadêmica, já existe um conjunto relevante de estudos sobre o Novo Ensino Médio. Parte expressiva dessa literatura concentra-se na crítica à reforma e à BNCC, especialmente no que se refere às disputas curriculares, aos limites da flexibilização e aos efeitos da política sobre a escola pública. Também se consolidaram estudos que aproximam juventudes e itinerários formativos, evidenciando que o desenho curricular das redes estaduais expressa concepções específicas de escolha, trabalho e formação

juvenil. Mais recentemente, investigações sobre recontextualização curricular têm mostrado que a política não se realiza diretamente no texto normativo, mas passa por traduções e disputas nos sistemas e nas redes (Ferretti; Silva, 2017; Silva; Krawczyk; Calçada, 2023; Silveira, 2024).

No campo da Educação Matemática, há análises sobre o lugar da BNCC na organização curricular da área e sobre dificuldades persistentes dos estudantes na interpretação de enunciados e na resolução de problemas. Entretanto, ainda são menos frequentes os trabalhos que articulam, no mesmo movimento analítico, reforma curricular, mediação docente e dificuldades específicas do ensino de Matemática em contexto escolar concreto (Pinto, 2017; Proença et al., 2022).

O problema de investigação pode ser assim formulado: como docentes e discentes de uma escola pública estadual percebem as mudanças do Novo Ensino Médio no ensino de Matemática, e que desafios pedagógicos emergem desse processo? O objetivo geral consiste em analisar tais percepções em uma escola pública de Craíbas-AL. Especificamente, busca-se: a) caracterizar o perfil do corpo docente participante; b) examinar como professores avaliam os efeitos das competências e habilidades da BNCC sobre o planejamento das aulas de Matemática; e c) identificar dificuldades e expectativas manifestadas pelos estudantes diante da disciplina.

Ao focalizar um caso situado, o texto não pretende generalizar automaticamente seus achados para todo o sistema educacional, mas contribuir para evidenciar o modo pelo qual a mudança normativa é filtrada por trajetórias docentes, vínculos de trabalho, repertórios pedagógicos e relações discentes com a disciplina.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Reforma curricular, formação juvenil e recontextualização do ensino médio

A análise do Novo Ensino Médio não pode restringir-se ao plano normativo da Lei nº 13.415/2017, da BNCC ou das reformulações posteriores. Para compreender os efeitos da reforma no cotidiano escolar, é necessário considerar os processos de recontextualização curricular, isto é, os modos pelos quais textos oficiais são selecionados, reinterpretados, traduzidos e ressignificados pelas redes de ensino, pelas escolas e pelos professores. Nessa perspectiva, a política curricular não chega pronta à sala de aula: ela é reelaborada no percurso entre a prescrição legal e a prática pedagógica.

Assumir a recontextualização como eixo teórico não significa abandonar a crítica mais ampla ao Ensino Médio brasileiro. Ao contrário, significa reorganizá-la em uma hierarquia mais precisa. Nesse ponto, Arroyo (2014) permanece fundamental, porque permite compreender que o debate sobre o Ensino Médio não pode ser feito a partir de um destinatário abstrato da política, mas dos sujeitos concretos que vivem essa etapa escolar. Repensar o currículo implica reconhecer juventudes plurais, trajetórias desiguais e experiências escolares atravessadas por condições sociais, culturais e territoriais distintas.

Para Ferretti e Silva (2017), a reforma do Ensino Médio se inscreve em disputas mais amplas sobre Estado, currículo e hegemonia. Kuenzer (2017), por sua vez, observa que a flexibilização curricular não pode ser lida de forma ingênua, uma vez que a promessa de escolha e diversificação depende das condições concretas de oferta, da infraestrutura escolar, da valorização do trabalho docente e da capacidade

institucional das redes. Em contextos de desigualdade, a liberdade de escolha pode converter-se em limitação concreta das oportunidades.

Estudos recentes reforçam essa perspectiva. Conforme Silva, Krawczyk e Calçada (2023), os currículos das redes estaduais, ao organizar itinerários formativos e áreas do conhecimento, expressam concepções particulares de juventude, escolha e formação. Para Silveira (2024), ao analisar a implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul, o processo é marcado por seleção, incorporação parcial e atribuição de novos sentidos às prescrições oficiais. Desse modo, o currículo que chega à escola já não é idêntico ao texto legal: ele chega mediado, reinterpretado e territorializado.

2.2. Mediação pedagógica no ensino de matemática

Na área de Matemática e suas Tecnologias, a BNCC enfatiza interpretação de situações, resolução de problemas, uso de diferentes representações, modelização, argumentação e recurso às tecnologias digitais (Brasil, 2018). Em tese, tal orientação desloca o foco de uma lógica centrada apenas na exposição sequencial de conteúdos para uma perspectiva que exige contextualização, produção de sentido e articulação com diferentes contextos da vida social.

Essa orientação, contudo, não se realiza automaticamente. A passagem do currículo prescrito ao currículo ensinado depende do trabalho de mediação pedagógica realizado pelos professores, das condições institucionais e da forma como os objetos matemáticos são didaticamente apresentados aos estudantes. Pinto (2017) já advertia que a discussão sobre a BNCC não pode ser reduzida à lista de conteúdos ou habilidades, pois envolve a concepção de conhecimento matemático, de ensino e de

formação escolar legitimada pelo documento.

Nessa perspectiva, livro didático, tecnologias digitais, jogos, propostas de modelagem e outras metodologias não constituem, neste artigo, categorias teóricas autossuficientes. Interessa menos descrevê-las isoladamente e mais compreendê-las como possibilidades de mediação capazes de favorecer contextualização, investigação, argumentação e produção de sentido. Na perspectiva de Morelatti et al. (2019), observa-se que os materiais curriculares de Matemática não são utilizados de forma homogênea: seu uso depende das escolhas docentes, do contexto da escola e das condições de trabalho.

A mediação docente torna-se ainda mais central quando se considera que a reorganização curricular exige revisão de rotinas e maior intencionalidade no planejamento. Em vez de seguir linearmente o conteúdo do livro, o professor passa a selecionar problemas, representações e estratégias em função das habilidades a serem desenvolvidas. Por isso, a formação continuada deixa de ser recomendação genérica e passa a ser condição estrutural para a implementação do currículo.

2.3. Linguagem matemática, leitura de enunciados e resolução de problemas

A aprendizagem da Matemática não se reduz à memorização de fórmulas ou à execução mecânica de algoritmos. Ela envolve a apropriação de uma linguagem específica, constituída pela articulação entre língua materna, simbologia matemática, tabelas, gráficos, expressões algébricas e formas próprias de argumentação. Nessa perspectiva, ler em Matemática não significa apenas decodificar palavras, mas compreender relações, identificar informações relevantes, inferir o que está sendo solicitado e converter dados entre diferentes registros de representação (Oliveira; Lopes,

2012; Pavanello; Lopes; Araújo, 2011).

Essa discussão ganha relevância ainda maior quando se toma a resolução de problemas como dimensão central do ensino. Estudos da área mostram que uma parte expressiva das dificuldades discentes não se encontra apenas na realização dos cálculos, mas na compreensão do próprio enunciado, na interpretação semântica da situação apresentada e na escolha de estratégias adequadas de resolução. Nessa direção, Proença et al. (2022) indicam que os obstáculos mais recorrentes aparecem justamente na compreensão dos problemas, associada tanto à fragilidade da formação conceitual quanto à dificuldade de interpretar a linguagem mobilizada nas situações propostas.

No contexto do Novo Ensino Médio, essa dimensão torna-se estrutural. A organização curricular por competências e habilidades enfatiza interpretação, argumentação, resolução de problemas e uso de diferentes representações. Isso significa que o ensino de Matemática passa a demandar, de forma ainda mais explícita, práticas pedagógicas que trabalhem a compreensão dos enunciados, a leitura de situações-problema e a produção de significados para os objetos matemáticos.

Sob essa ótica, a leitura e a interpretação de enunciados devem ser compreendidas como dimensão constitutiva da aprendizagem matemática e não como habilidade acessória, deslocada para fora da disciplina. Entre o currículo prescrito e a aprendizagem possível, há um trabalho de mediação em que o professor precisa tornar os objetos matemáticos inteligíveis, discutíveis e linguisticamente acessíveis. É nessa passagem que se define, em grande medida, a efetividade pedagógica da reforma curricular examinada neste artigo.

3. METODOLOGIA

3.1. Delineamento do estudo

Este artigo apresenta um recorte analítico de investigação mais ampla sobre as mudanças do Novo Ensino Médio no ensino de Matemática em uma escola pública estadual alagoana. Trata-se de um estudo de caso, de natureza descritivo-exploratória, com predominância qualitativa e apoio de estatística descritiva. O desenho da pesquisa articulou revisão bibliográfica e documental e investigação de campo, com o objetivo de compreender como a política curricular foi apropriada no cotidiano escolar por docentes e discentes e como essa apropriação repercutiu no ensino de Matemática.

3.2. Contexto da pesquisa e período de coleta

A investigação foi realizada em uma escola pública estadual localizada no município de Craíbas, no estado de Alagoas. Para fins de avaliação cega, o nome da instituição permanece suprimido no corpo do manuscrito, preservando-se apenas a caracterização contextual necessária à compreensão dos achados. A escola oferta Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, o que exigiu delimitação precisa do universo efetivamente contemplado nesta pesquisa.

3.3. Participantes e critérios de inclusão e exclusão

Participaram do estudo 25 docentes e 30 estudantes do Ensino Médio da escola investigada. No corpus qualitativo referente ao ensino de Matemática, foram consideradas as respostas abertas de 5 professores de Matemática e dos estudantes do Ensino Médio regular.

Foram adotados como critérios de inclusão dos docentes: a) atuar no Ensino Médio regular da escola no período da coleta; b) estar em exercício de suas funções no momento da aplicação do instrumento; c) aceitar participar voluntariamente da pesquisa; e d) responder ao questionário individual aplicado presencialmente. No bloco específico da área, além desses critérios, exigiu-se que o participante atuasse diretamente no componente curricular Matemática.

Para os estudantes, os critérios de inclusão foram: a) estar regularmente matriculado no Ensino Médio regular da escola no momento da coleta; b) estar presente no dia da aplicação do questionário; c) concordar em participar da pesquisa, observados os procedimentos éticos cabíveis; e d) responder individualmente ao instrumento.

Foram definidos como critérios de exclusão: a) docentes vinculados exclusivamente a outras etapas ou modalidades, especialmente à EJA, sem atuação no Ensino Médio regular; b) docentes afastados, em licença ou ausentes no período da aplicação; c) participantes que não aceitaram participar da pesquisa; e d) questionários devolvidos em branco, com preenchimento insuficiente ou sem condições de análise. No caso dos estudantes, também foram excluídos aqueles não pertencentes ao Ensino Médio regular da escola ou ausentes no momento da aplicação do instrumento.

3.4. Fontes, instrumentos e procedimentos de produção dos dados

Na etapa documental, foram examinados textos normativos e produções acadêmicas relacionados ao Ensino Médio, à BNCC e ao ensino de Matemática. Na etapa de campo, utilizou-se questionário com questões fechadas e abertas voltadas à caracterização do perfil

dos participantes e às suas percepções sobre mudanças curriculares, planejamento pedagógico, formação continuada, sentido atribuído à Matemática e dificuldades de aprendizagem.

A aplicação do instrumento ocorreu de forma presencial e individual, nas dependências da escola. Após a coleta, os questionários foram organizados para tratamento descritivo dos dados objetivos e leitura analítico-interpretativa das respostas abertas.

3.5. Procedimentos de tratamento e análise dos dados

Os dados quantitativos foram submetidos à estatística descritiva simples, com organização de frequências absolutas em tabela e quadros sintéticos. O material qualitativo, por sua vez, foi constituído pelas respostas abertas dos participantes e submetido à análise temática de conteúdo, desenvolvida em três movimentos articulados: a) leitura integral do corpus e codificação inicial das unidades de sentido; b) agrupamento das recorrências por aproximação semântica; e c) construção das categorias analíticas em diálogo com o referencial teórico do artigo.

As categorias finais foram organizadas em torno de três eixos temáticos: recontextualização curricular, para examinar como as competências e habilidades foram traduzidas no planejamento docente; mediação pedagógica em Matemática, para compreender escolhas metodológicas e necessidades formativas; e linguagem matemática e resolução de problemas, para interpretar as dificuldades discentes relacionadas à compreensão de enunciados, aos cálculos e à atribuição de sentido aos conteúdos. Na apresentação dos resultados, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos, de modo a preservar o anonimato.

3.6. Limites do estudo

Como limite, trata-se de investigação circunscrita a uma única escola pública estadual e baseada em percepções de docentes e discentes, não em mensuração longitudinal do desempenho por testes padronizados. Seus achados, portanto, não pretendem generalização estatística, mas oferecem compreensão situada das mediações pelas quais a reforma curricular da Matemática é apropriada no cotidiano escolar. Ainda assim, o estudo possui relevância analítica por tornar visível a distância entre o currículo prescrito, a mediação pedagógica efetivamente mobilizada e a aprendizagem possível no contexto escolar investigado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados a partir da combinação de frequências descritivas e análise interpretativa das respostas abertas aos questionários aplicados aos participantes. Em coerência com o delineamento do estudo, esta seção não busca mensurar desempenho escolar por testes padronizados, mas compreender como a mudança curricular foi apropriada no cotidiano escolar e percebida por docentes e estudantes.

Para isso, a discussão foi estruturada em quatro movimentos complementares: perfil docente e condições de apropriação da mudança curricular; recontextualização curricular no planejamento das aulas de Matemática; linguagem matemática, sentido do conteúdo e mediação pedagógica; e síntese interpretativa do intervalo entre currículo prescrito e aprendizagem possível.

4.1. Perfil dos docentes e condições de apropriação da mudança curricular

A caracterização do perfil docente não

cumpre, neste artigo, função meramente ilustrativa. Como se trata de estudo de caso com apoio de estatística descritiva, a Tabela 1 não é mobilizada para estabelecer relações causais, mas para situar as condições concretas em que a mudança curricular foi apropriada. Nesse sentido, faixa etária, tempo de trabalho no Ensino Médio e vínculo empregatício ajudam a compreender que a política curricular não incidiu sobre um corpo profissional homogêneo, mas sobre trajetórias formativas e laborais distintas.

Tabela 1 – Perfil dos docentes participantes

Variável	Categoria	n
Faixa etária	20 a 30 anos	5
Faixa etária	30 a 40 anos	11
Faixa etária	Mais de 40 anos	9
Tempo de trabalho	Até 5 anos	6
Tempo de trabalho	Entre 5 e 15 anos	11
Tempo de trabalho	Mais de 15 anos	8
Vínculo empregatício	Contratado	14
Vínculo empregatício	Efetivo	11

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do levantamento docente.

Os dados mostram que, entre os 25 docentes participantes, 11 situavam-se na faixa de 30 a 40 anos, 9 tinham mais de 40 anos e 5 estavam entre 20 e 30 anos. Quanto ao tempo de trabalho no Ensino Médio, 11 possuíam entre 5 e 15 anos de atuação, 8 tinham mais de 15 anos de experiência e 6 contavam com até 5 anos de trabalho. Em relação ao vínculo empregatício, 14 eram contratados e 11 efetivos. Esses números, por si sós, não autorizam generalizações, mas evidenciam um quadro profissional heterogêneo, composto por diferentes tempos de carreira e formas de inserção no trabalho escolar.

Tal heterogeneidade é analiticamente relevante porque processos de mudança curricular tendem a ser apropriados de forma desigual. Em vez de supor recepção uniforme da BNCC, os dados permitem situar a escola como espaço em que a política encontra profissionais com repertórios formativos distintos, diferentes graus de familiaridade com as reformas e condições de trabalho também diversas. Assim, o perfil apresentado na Tabela 1 deve ser lido como parte constitutiva da análise, e não como simples pano de fundo.

Também merece atenção a presença de mais docentes contratados do que efetivos. No caso estudado, esse dado não permite afirmar associação direta entre tipo de vínculo e adesão à reforma, mas indica que a implementação curricular ocorreu em contexto de vínculos laborais diversos, o que pode repercutir na continuidade do planejamento, na participação em processos formativos e na estabilidade das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola.

4.2. Recontextualização curricular no planejamento das aulas de matemática

No corpus qualitativo da área, composto pelas respostas abertas dos 5 professores de Matemática, a BNCC aparece como referência explícita para o planejamento das aulas. Os participantes destacam que as competências e habilidades previstas para cada ano escolar passaram a orientar a seleção de conteúdos, a definição de prioridades e a organização das atividades. Nesse movimento, o planejamento deixa de ser descrito apenas como distribuição sequencial de conteúdos e passa a ser apresentado como escolha pedagógica orientada por objetivos de aprendizagem.

Esse resultado mostra que a política curricular não permaneceu apenas no plano normativo, mas incidiu sobre o trabalho concreto do professor, exigindo reorganização das

seqüências didáticas, redefinição do papel do livro didático e maior atenção à contextualização dos conteúdos. Em termos analíticos, isso significa que o currículo oficial só adquire forma escolar quando é traduzido em decisões sobre o que ensinar, como ensinar e o que considerar essencial em cada etapa do percurso formativo (Brasil, 2018; Ferretti; Silva, 2017).

Tabela 2 – Recontextualização curricular no planejamento docente de Matemática

Eixo analítico	Evidências empíricas	Implicações pedagógicas
Organização do planejamento	As habilidades explicitadas por ano escolar passaram a orientar a seleção de conteúdos e procedimentos.	Maior intencionalidade do planejamento e necessidade de alinhamento entre objetivos e atividades.
Desafio de adaptação	Professores com trajetória mais longa relataram dificuldade para abandonar a lógica exclusivamente conteudista.	A implementação exige tempo de estudo, revisão de rotinas e apoio institucional.
Formação continuada	Os docentes foram unânimes ao reivindicar oficinas e espaços formativos.	A mudança curricular depende de atualização pedagógica permanente.
Contextualização da Matemática	As respostas associam melhor aprendizagem à escolha de metodologias que aproximem o conteúdo da realidade discente.	Sem contextualização, as habilidades tendem a permanecer apenas no plano formal do documento.

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas abertas dos professores de Matemática.

As respostas abertas dos participantes ilustram esse processo. Em uma delas, o Docente C afirma que o Novo Ensino Médio impactou o planejamento ao trazer “as habilidades específicas de cada área de ensino, explicitadas ano a ano”, o que, em sua percepção, “facilita a organização dos planejamentos de aula” e “indica um caminho a seguir” no ensino-aprendizagem. Em sentido semelhante, a Docente D observa que as competências e habilidades da BNCC “organizam as ideias” e levam os profissionais da educação a refletirem sobre a estratégia de ensino necessária para “redimensionar a prática”. Nesses trechos, a reforma aparece menos como elenco abstrato de normas e mais como operador de reorganização do planejamento.

Ao mesmo tempo, as respostas mostram

que essa reorganização não foi vivida de forma homogênea. Professores com trajetória mais longa registraram maior dificuldade de adaptação à passagem de uma lógica centrada no conteúdo programado do livro didático para outra organizada por habilidades e competências. O Docente A, com mais tempo de experiência, afirma que sempre trabalhou com conteúdos programados, sem que lhe fosse demandado pensar explicitamente nas habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Em contraste, o Docente B associa a BNCC a um “cronograma de habilidades essenciais” que permite trabalhar diferentes metodologias e tornar o aluno mais participativo. Essa diferença não deve ser lida como oposição geracional simplista, mas como evidência de que a recontextualização curricular é atravessada por trajetórias profissionais distintas (Kuenzer, 2017).

Outro aspecto recorrente nas respostas dos professores diz respeito à formação continuada. Mais do que recomendação acessória, ela aparece como condição de possibilidade da própria implementação curricular. Nas respostas abertas, a necessidade de oficinas, estudos e apoio pedagógico foi reiterada como requisito para transformar a linguagem das habilidades em mediações didáticas efetivas. Sem esse suporte, a incorporação da BNCC corre o risco de permanecer formalmente registrada no planejamento, sem repercutir de maneira consistente na prática pedagógica.

4.3. Linguagem matemática, sentido do conteúdo e mediação pedagógica

Do lado discente, os resultados devem ser lidos com a mesma cautela metodológica. Os questionários não medem desempenho escolar por testes padronizados; eles registram percepções dos estudantes sobre sua relação com a disciplina. Nesse plano, 23 dos 30 participantes indicaram a Matemática como

uma das áreas em que percebem menor rendimento. O dado não aparece associado à recusa absoluta da disciplina, mas a dificuldades específicas de compreensão e atribuição de sentido ao conteúdo.

Tabela 3 – Sentido da Matemática, linguagem e dificuldades de aprendizagem discente

Aspecto	Evidências empíricas	Leitura analítica
Rendimento percebido	23 de 30 estudantes situaram a Matemática entre as áreas de menor rendimento.	A disciplina continua associada a dificuldades relevantes, apesar de reconhecida como importante.
Sentido do conteúdo	Há questionamentos sobre a utilidade de determinados tópicos quando ensinados de forma descontextualizada.	A mediação didática precisa explicitar usos, conexões e problemas significativos.
Metodologias	Jogos e softwares matemáticos foram mencionados como recursos que aumentam o interesse pelas aulas.	Tecnologia e ludicidade são relevantes quando integradas a objetivos claros de aprendizagem.
Dificuldades centrais	Predominam problemas de interpretação de enunciados e, em segundo plano, de cálculo.	A aprendizagem matemática depende de articulação entre linguagem, leitura e raciocínio numérico.

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas abertas dos estudantes.

Por isso, esta pesquisa ganha precisão quando deixa de afirmar genericamente que “os alunos têm dificuldade em Matemática” e passa a nomear o obstáculo predominante: a dificuldade de interpretar enunciados, compreender o que a situação-problema solicita, selecionar dados relevantes e transitar entre linguagem verbal, representação simbólica e raciocínio matemático. Assim, o problema da aprendizagem matemática não se reduz à execução de cálculos, mas envolve também a compreensão leitora e semântica das situações propostas (OLIVEIRA; Lopes, 2012; Proença et al., 2022).

Esse achado não surge isoladamente. A escola já registrava a realização de oficinas de leitura e escrita como estratégia para enfrentar dificuldades de interpretação, o que reforça a pertinência de tratar a linguagem matemática como eixo analítico e não como questão periférica.

As respostas abertas dos estudantes são particularmente elucidativas. Quando o Estudante A afirma não ver “serventia no cotidiano” em certos conteúdos, como a equação do segundo grau, não está apenas criticando um tópico específico; está revelando uma crise de sentido produzida pela descontextualização do ensino. Quando o Estudante B relata que entende melhor a disciplina quando o professor utiliza jogos, evidencia-se que o problema não reside exclusivamente no conteúdo, mas no modo como ele é mediado pedagogicamente.

Nessa perspectiva, jogos e softwares não aparecem como recursos meramente motivacionais. Eles ganham relevância quando ajudam a tornar a Matemática mais inteligível, mais interessante e mais vinculada a situações que os estudantes conseguem interpretar. Quando desarticulados de objetivos claros de aprendizagem, tendem a produzir apenas dinamização superficial da aula; quando integrados ao percurso didático, podem favorecer a passagem entre experiência discente, leitura do problema e formalização matemática.

4.4. Entre o currículo prescrito e a aprendizagem possível

A articulação entre as respostas de docentes e discentes permite formular a tese central do estudo. Para os professores, a reforma curricular incide de maneira mais imediata sobre o planejamento, reorganizando conteúdos, habilidades e objetivos. Para os estudantes, entretanto, a experiência escolar continua sendo medida menos pela coerência formal do currículo e mais pela possibilidade de compreender, interpretar e atribuir sentido ao que é ensinado. Essa diferença de ênfase mostra que a reorganização curricular pode alterar a lógica do planejamento sem, automaticamente, converter-se em aprendizagem significativa.

Entre o currículo prescrito e a aprendizagem efetivamente produzida existe um intervalo preenchido por mediações concretas: trajetória profissional docente, vínculo de trabalho, formação continuada, repertório metodológico, tempo de planejamento, condições institucionais e enfrentamento das dificuldades de linguagem matemática acumuladas pelos estudantes. É nesse intervalo que a política curricular adquire existência pedagógica concreta - ou, ao contrário, permanece restrita ao plano formal da prescrição.

Em coerência com o delineamento metodológico, o caso estudado não autoriza generalização estatística. Ainda assim, oferece compreensão situada de um ponto decisivo: a qualidade do ensino de Matemática, em contextos de reforma curricular, depende menos da força discursiva da norma e mais da densidade das mediações que a escola consegue produzir. Nesse sentido, o material empírico permite sustentar que, entre as competências prescritas e a aprendizagem possível, a escola produz recontextualizações do ensino de Matemática que dependem diretamente da mediação docente e do enfrentamento do problema da linguagem matemática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que as mudanças do Novo Ensino Médio produziram efeitos perceptíveis sobre o ensino de Matemática em uma escola pública estadual de Craíbas-AL, mas tais efeitos se manifestaram de forma ambivalente. Do ponto de vista docente, a organização por competências e habilidades passou a orientar mais explicitamente o planejamento, conferindo maior clareza ao percurso de ensino. Ao mesmo tempo, a implementação exigiu revisão de práticas consolidadas e revelou a centralidade da formação continuada como condição para a apropriação pedagógica da reforma.

Do ponto de vista discente, a Matemática permaneceu associada a dificuldades relevantes. O fato de 23 dos 30 estudantes a indicarem como área de menor rendimento percebido, somado à predominância de problemas de interpretação dos enunciados e de cálculo, evidencia que a reorganização curricular não resolve, por si só, lacunas históricas de aprendizagem. As respostas abertas deixam claro que a disciplina se torna mais significativa quando o professor diversifica metodologias, recorre a jogos, softwares e situações que conectam o conteúdo ao cotidiano.

Diante disso, pode-se compreender que a passagem do currículo prescrito para o currículo vivido depende de mediações concretas. Reformas curriculares podem reorganizar o planejamento e redefinir prioridades, mas sua efetividade está condicionada à estabilidade do trabalho docente, à oferta de formação, ao tempo de estudo e à capacidade institucional de

enfrentar, de forma articulada, dificuldades de leitura, interpretação e numeramento. Diante disso, o caso estudado sugere que a melhoria da aprendizagem matemática não decorre automaticamente da mudança normativa, mas da forma como essa mudança é traduzida no cotidiano escolar.

Observou-se, portanto, que em um contexto normativo os achados evidenciam dificuldades de apropriação pedagógica que antecedem a própria revisão legal. Como desdobramento, recomendam-se pesquisas comparativas em outras redes e estudos longitudinais que articulem percepções de professores e estudantes a indicadores de desempenho e permanência. Para a prática escolar, o estudo reforça a necessidade de planejamento colaborativo, formação continuada e integração entre linguagem e Matemática como eixos estratégicos de enfrentamento das dificuldades identificadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 5 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf. Acesso em: 5 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14945.htm. Acesso em: 5 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no Ensino Médio a partir de 2025**. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 5 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Brasília, DF: CNE, 2024c. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 5 abr. 2026.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017176607.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017177723.

MORELATTI, Maria Raquel Miotto et al. Material Curricular Paulista de Matemática: opção de uso por professores de um município paulista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e81677, 2019. DOI: 10.1590/2175-623681677.

OLIVEIRA, Roberto Alves de; LOPES, Celi Espasandin. O ler e o escrever na construção do conhecimento matemático no Ensino Médio. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42B, p. 513-534, 2012. DOI: 10.1590/S0103-636X2012000200006.

PAVANELLO, Regina Maria; LOPES, Silvia Ednaira; ARAÚJO, Nelma Sgarbosa Roman de. Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 1, p. 125-140, 2011. DOI: 10.1590/S0104-40602011000400009.

PINTO, Antonio Henrique. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar. **Bolema**, Rio Claro, v. 31, n. 59, p. 1045-1060, 2017. DOI: 10.1590/1980-4415v31n59a10.

PROENÇA, Marcelo Carlos; MAIA-AFONSO, Érika Janine; MENDES, Luiz Otavio Rodrigues; TRAVASSOS, Wilian Barbosa. Dificuldades de Alunos na Resolução de Problemas: análise a partir de propostas de ensino em dissertações. **Bolema**, Rio Claro, v. 36, n. 72, p. 262-285, 2022. DOI: 10.1590/1980-4415v36n72a12.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. DOI: 10.1590/S1678-4634202349271803por.

SILVEIRA, Éder da Silva. Processos de recontextualização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e267191, 2024. DOI: 10.1590/ES.267191.

ALÉM DOS MUROS DO SILÊNCIO: INCLUSÃO DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Roseli Barbosa de Oliveira¹

¹Mestrado em Ciências da Educação. E-mail: vipnetcra@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, o processo de inclusão de adolescentes com deficiência nos anos finais do ensino fundamental, com foco na Escola Municipal Tenente Coronel José Barros Paes (Craíbas-AL). O objetivo central foi compreender os desafios e as estratégias que promovem o diálogo e a interação entre alunos e professores, sob a perspectiva do respeito à diversidade e à autonomia. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, sem coleta de dados primários, fundamentando-se na análise da legislação brasileira, de documentos institucionais da escola investigada e da produção acadêmica sobre educação inclusiva. Os resultados indicam que, embora o arcabouço legal brasileiro seja robusto, a prática cotidiana enfrenta barreiras como carência de infraestrutura, insuficiência de recursos pedagógicos adaptados e estresse docente. Conclui-se que a afetividade constitui um elemento catalisador indispensável para a aprendizagem significativa, mas sua efetivação depende de transformações estruturais e formativas ainda não consolidadas na escola investigada.

PALAVRAS – CHAVE: Adolescência, Educação inclusiva, Deficiência, Afetividade, Políticas públicas.

MÁS ALLÁ DE LOS MUROS DEL SILENCIO: INCLUSIÓN DE ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD EN LOS AÑOS FINALES DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

RESUMEN

Este estudio investiga, mediante revisión bibliográfica y análisis documental, el proceso de inclusión de adolescentes con discapacidad en los años finales de la educación primaria, con enfoque en la Escuela Municipal Teniente Coronel José Barros Paes (Craíbas-AL). El objetivo central fue comprender los desafíos y las estrategias que promueven el diálogo y la interacción entre estudiantes y docentes, desde la perspectiva del respeto a la diversidad y la autonomía. La investigación se caracteriza como bibliográfica y documental, sin recolección de datos primarios, fundamentándose en el análisis de la legislación brasileña, de documentos

institucionales de la escuela investigada y de la producción académica sobre educación inclusiva. Los resultados indican que, aunque el marco legal brasileño sea robusto, la práctica cotidiana enfrenta barreras como carencia de infraestructura, insuficiencia de recursos pedagógicos adaptados y estrés docente. Se concluye que la afectividad constituye un elemento catalizador indispensable para el aprendizaje significativo, pero su efectiva realización depende de transformaciones estructurales y formativas aún no consolidadas en la escuela investigada.

Palabras clave: Adolescencia. Educación inclusiva. Discapacidad. Afectividad. Políticas públicas.

BEYOND THE WALLS OF SILENCE: INCLUSION OF ADOLESCENTS WITH DISABILITIES IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This study investigates, through bibliographic review and document analysis, the process of inclusion of adolescents with disabilities in the final years of elementary school, focusing on the Municipal School Tenente Coronel José Barros Paes (Craíbas-AL). The central objective was to understand the challenges and strategies that promote dialogue and interaction between students and teachers, from the perspective of respect for diversity and autonomy. The research is characterized as bibliographic and documentary, without primary data collection, based on the analysis of Brazilian legislation,

institutional documents from the investigated school, and academic literature on inclusive education. The results indicate that, although the Brazilian legal framework is robust, everyday practice faces barriers such as lack of infrastructure, insufficient adapted pedagogical resources, and teacher stress. It is concluded that affectivity constitutes an indispensable catalytic element for meaningful learning, but its effectiveness depends on structural and formative transformations that have not yet been consolidated in the investigated school.

Keywords: Adolescence. Inclusive education. Disability. Affectivity. Public policies.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, o Brasil transitou de um modelo de exclusão total no período colonial para a garantia constitucional da educação como direito social, estabelecida na Constituição de 1988. Nesse percurso, a educação inclusiva evoluiu de visões preconceituosas para uma perspectiva interacionista e humanizada.

O cenário educacional brasileiro contemporâneo é marcado por transformações sociais contínuas que impulsionam os profissionais da educação a buscarem modelos pedagógicos capazes de reverter índices negativos e promover uma efetiva perspectiva inclusiva. A educação inclusiva, portanto, não se resume a uma diretriz administrativa, mas constitui uma tentativa de responder à complexidade do processo de ensino-aprendizagem, valorizando a diversidade humana e respeitando as particularidades de cada sujeito. No entanto, por ser um processo ainda em construção, a escola vivencia conflitos inerentes a essa transição, exigindo um redimensionamento que vá além da aceitação, alcançando a valorização das diferenças como elemento fortalecedor da identidade individual e coletiva.

As políticas educacionais atuais descrevem uma escola que deve se preparar para o desafio

de oferecer educação de qualidade a todos, eliminando o caráter excludente do ensino tradicional. Nesse contexto, é crucial diferenciar integração de inclusão: enquanto a primeira pressupõe que o aluno deve se adaptar à escola, a inclusão exige que a sociedade e a instituição escolar se modifiquem para acolher a todos.

Legalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece a educação especial como uma modalidade que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular, prevendo currículos e recursos específicos. Embora políticas do MEC, como a implementação de salas multifuncionais e programas de formação continuada, tenham ampliado as matrículas, a efetiva inclusão ainda exige dos profissionais um conhecimento multidisciplinar (psicologia, pedagogia, medicina) para o qual, muitas vezes, não foram preparados. Assim, persiste uma lacuna entre o ordenamento jurídico e a realidade das escolas públicas, que enfrentam desafios na relação direta entre professor e aluno — ou seja, na tradução da inclusão em práticas estruturais e atitudinais efetivas. Conforme aponta Martinez (2006, p. 139):

Em sentido geral a escola não está conseguindo transformar-se para cumprir os objetivos da inclusão, tal parece que as políticas estão mais além das possibilidades atuais da instituição escolar para concretizá-las. E é essa a contradição que necessita ser estudada, analisada e discutida de forma a procurar estratégias e ações concretas capazes de permitir alguma forma de resolvê-la.

Diante desse quadro, evidencia-se que, a despeito dos esforços para a implementação da inclusão escolar, a maioria das escolas públicas brasileiras não possui os requisitos necessários para a adequada acolhida desse público, tampouco para prover condições efetivas de aprendizado e desenvolvimento de seus potenciais. Os problemas revelam-se, sobretudo, na relação direta entre professor e aluno, considerada a linha de frente da ação escolar.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo geral compreender a importância de estratégias que promovam o diálogo e a interação, visando à autonomia e à liberdade do aluno dentro e fora do ambiente escolar. Como objetivos específicos, busca-se: discutir o direito à educação, independentemente de qualquer condição; e identificar como os alunos com deficiência estão inseridos no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenente Coronel José Barros Paes, em Craíbas-AL, com o propósito de analisar de que modo os documentos institucionais evidenciam os desafios, limites e possibilidades da inclusão de adolescentes com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental. A experiência docente revela que as principais barreiras para a inclusão não são apenas as limitações dos alunos,

mas também a ausência de infraestrutura, a carência de tecnologia assistiva e a dificuldade de professores e colaboradores em lidar com a diversidade. Tais fatores distanciam o educando de uma participação autônoma e plena nos ambientes de aprendizagem.

Este estudo fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais e na abordagem sócio-histórica de Vygotsky, defendendo que a educação da pessoa com deficiência não deve ser segregada, mas sim integrada, utilizando métodos que permitam o desenvolvimento de habilidades de forma semelhante ao dos demais alunos. Conforme aponta a literatura, a escola inclusiva tem a função social de ser um espaço de apropriação de conhecimento e de respeito mútuo, onde se aprende a lição fundamental de respeitar as diferenças. Por isso, a democratização do ensino e a adoção de planos pedagógicos com ferramentas lúdicas e critérios específicos de aprendizagem são essenciais para garantir que crianças e adolescentes exerçam seu direito à liberdade e à dignidade como sujeitos em desenvolvimento.

Assim, por meio de revisão bibliográfica e análise documental, este artigo analisa os desafios e as possibilidades da inclusão de adolescentes com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como promove uma reflexão sobre o processo de inclusão e escolarização desses alunos, considerando a importância da organização de ambientes acolhedores e promotores de aprendizagem.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentos da educação inclusiva

O processo de inclusão no Brasil tornou-se mais perceptível a partir da década de 1980, mas foi com a Constituição Federal de 1988 que os estudos na área se ampliaram, definindo a educação como um direito social e um dever

do Estado. Historicamente, o país enfrentou longos períodos de exclusão educacional, que remontam ao período colonial, onde o acesso era restrito a grupos específicos, como filhos não primogênitos, excluindo mulheres e pessoas com deficiência.

A educação inclusiva é compreendida como o processo de inserção de pessoas com deficiências (mental, auditiva, visual, física, entre outras) em uma perspectiva humanizada. Entretanto, PADILHA (1997, p. 63) destaca que ainda existe um abismo entre o que está previsto na teoria e a realidade das instituições brasileiras. Sobre essa discrepância, a autora traz a seguinte reflexão:

O paradigma da educação inclusiva ainda não se traduziu em escolas inclusivas no Brasil, porque os elos dessa corrente estão separados. Essa união pressupõe mudanças de concepção, estruturais e atitudinais, sem as quais o processo de construção de um novo paradigma não se efetiva.

Nesse contexto, a escola não deve apenas integrar, mas transformar sua cultura. Como aponta Aguiar (2005), o papel da escola não é adaptar os diferentes para que vivam em uma cultura hegemônica, mas produzir uma cultura comum através da convivência, participação, valorização de todas as minorias até então estigmatizadas. Para que isso ocorra, a sociedade precisa se modificar, visando reduzir os problemas e equiparar as condições para todos.

Mendes (2006) estabelece uma distinção clara entre os conceitos de integração e inclusão. A integração, que ganhou força na década de 1960, pressupunha que o aluno deveria se modificar ou ser “preparado” para se ajustar ao sistema escolar regular. Já a inclusão inverte essa lógica, exigindo que a escola e a sociedade se adaptem para acolher a diversidade humana.

A inclusão busca a ruptura com a ideia

de padrão, de absoluto, reconhecendo que a sociedade é intrinsecamente diversificada e heterogênea. Ela exige não apenas a eliminação de barreiras arquitetônicas, mas também atitudinais, onde todas as pessoas são acolhidas, sem qualquer exceção. (ZERBATO, 2012).

2.2. Dimensão pedagógica e práticas inclusivas

A dimensão pedagógica constitui um dos principais eixos para a efetivação da educação inclusiva. Nesse sentido, o trabalho docente assume centralidade, exigindo não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade para lidar com a diversidade presente no contexto escolar. A prática pedagógica inclusiva demanda planejamento intencional, uso de estratégias diversificadas e constante reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A adoção de metodologias ativas e a flexibilização curricular são elementos fundamentais nesse processo. Tais práticas permitem que os estudantes participem de forma mais significativa das atividades escolares, favorecendo a construção do conhecimento de maneira colaborativa. Além disso, o uso de recursos didáticos variados contribui para atender às diferentes necessidades de aprendizagem.

A inclusão também implica repensar os processos avaliativos, que devem deixar de ser meramente classificatórios para se tornarem instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Avaliar, nesse contexto, significa compreender os avanços individuais e propor intervenções pedagógicas adequadas.

Reitera-se que “a educação inclusiva implica uma mudança paradigmática que desloca o foco do déficit para as potencialidades dos sujeitos” (SASSAKI, 1997. p 23), reforçando a importância

de práticas pedagógicas que valorizem as capacidades dos estudantes. Essa perspectiva contribui para a construção de um ambiente educacional mais equitativo.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente, que deve ser contínua e voltada para a reflexão crítica da prática. A qualificação dos professores é essencial para que possam desenvolver estratégias eficazes de inclusão, promovendo a aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, a dimensão pedagógica da inclusão evidencia a necessidade de inovação, compromisso e abertura para novas possibilidades de ensino, consolidando a escola como espaço de aprendizagem para todos.

2.3. Políticas públicas e garantia de direitos

A educação inclusiva no Brasil constitui-se como um processo histórico em construção, marcado por avanços normativos e desafios persistentes na sua efetivação. A trajetória da inclusão está diretamente relacionada às transformações sociais e às lutas por direitos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando emergem movimentos em defesa da igualdade e da valorização da diversidade.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços sociais e educacionais, sendo, durante séculos, segregadas em instituições assistencialistas. Apenas com a consolidação dos direitos humanos, especialmente após a Organização das Nações Unidas e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou-se a reconhecer a educação como direito de todos. No contexto educacional, um marco fundamental foi a Declaração de Salamanca, que reafirmou o compromisso com a educação inclusiva ao defender que as escolas devem atender a todos os alunos,

independentemente de suas condições.

No Brasil, esse movimento foi fortalecido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito social e garante, em seu artigo 208, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolidou a educação especial como modalidade transversal, determinando que os sistemas de ensino assegurem recursos, métodos e profissionais qualificados para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Outros dispositivos legais reforçam esse compromisso, como a Lei nº 10.098 de 2000, que estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade, e o Decreto nº 5.296 de 2004, que regulamenta critérios técnicos para garantir autonomia e segurança às pessoas com deficiência. Mais recentemente, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que consolida direitos fundamentais e reforça a obrigatoriedade da inclusão em todos os níveis de ensino.

No Brasil contemporâneo, a inclusão de educandos com necessidades especiais é um tema amplamente debatido, visando uma educação de qualidade fundamentada no respeito e na humanização. O conceito de políticas públicas surge como uma resposta do Estado a demandas específicas da sociedade, envolvendo um ciclo que compreende a percepção do problema, a elaboração de alternativas, a implementação e a avaliação.

Sobre a fase inicial dessas políticas, Dias e Matos (2012, p. 69) destacam:

Delimitar um problema público é politicamente fundamental no processo de elaboração de uma política pública; envolve definir quais são seus elementos e sintetizar em uma fase a essência do mesmo. No entanto, é importante destacar que qualquer definição oficial

do problema é temporária. Nas fases sucessivas de formulação das alternativas e, principalmente, na implementação, os problemas públicos podem ser redefinidos e adaptados por alguns dos atores envolvidos.

A partir de meados do século XX, o movimento global e nacional de acessibilidade evoluiu de uma denúncia contra barreiras físicas (anos 50) para a consolidação de conceitos como o desenho universal nos anos 90. No Brasil, as Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, iniciadas em 2006, foram marcos fundamentais para sensibilizar governos e definir temas prioritários de acessibilidade arquitetônica, urbanística e de transportes.

A acessibilidade é definida como a condição de possibilidade para que a pessoa com deficiência utilize espaços e serviços com autonomia. De acordo com Paulino, Correia e Manzini (2008):

(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação por pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida (Paulino, Correia e Manzini, 2008, p. 281).

O ordenamento jurídico brasileiro é robusto, ancorado na Constituição de 1988 e detalhado por leis como a Lei nº 10.048/2000 e a Lei nº 10.098/2000, além do Decreto nº 5.296/2004. Essas normas estabelecem critérios para a promoção da acessibilidade, transformando-a em um compromisso ético-político e um direito universal que reforça o conceito de cidadania.

Sasaki (1997) ressalta que a inclusão não se limita apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os grupos marginalizados:

A literatura estabelece uma distinção importante entre o Desenho Universal, que

visa criar produtos e ambientes utilizáveis por todos desde sua concepção, sem necessidade de adaptação, e a arquitetura acessível, que muitas vezes foca na eliminação ou adaptação de barreiras já existentes em edifícios e transportes. (CARLETO e CAMBIAGHI, 2008).

Apesar do avanço nas leis e nas normas técnicas, como a NBR 9050 da ABNT, observa-se que a realidade prática ainda está distante do ideal. As dificuldades e limitações de acesso aos bens sociais e culturais são descritas como uma das formas mais perversas de privação de liberdade e equidade. Muitas vezes, a solução não reside em novas construções, mas na adaptação necessária dos espaços para que a pessoa com deficiência deixe a condição de excluída e passe a exercer plenamente sua autonomia.

2.4. Desafios e perspectivas da educação inclusiva: a centralidade da afetividade no processo educativo

Os desafios da inclusão de pessoas com deficiência é um tema frequentemente abordado em todos os espaços sociais. Inserir alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino nada mais é do que oferecer amplas oportunidades de aprendizagem, no sentido de promover a reflexão sobre o compromisso de uma efetiva proposta de uma escola para todos.

A LDB defende uma educação especial inserida no sistema regular de ensino, “com serviços de apoio, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. De acordo com Rossit e Zulianim (apud GOYOS, 2006, p. 9), é imprescindível que as escolas se adaptem às novas exigências legais procurando melhorar a estrutura física, além de seus recursos materiais e humanos, já garantidos por leis federais, estaduais e municipais.

Para que de fato se concretize e se estabeleça novas práticas de ensino, deve haver sintonia

entre a mediação do gestor escolar e demais envolvidos, no sentido de organizar e estabelecer metas a serem seguidas. O gestor é fundamental na preparação do ambiente, onde cada participante desempenha seu papel de maneira que favoreça a aprendizagem, pois ele tem grande participação na forma como é estabelecida e implantada a inclusão. O modo de condução deste processo será determinante para o desenvolvimento de qualquer inovação. Sua atuação promoverá respostas pedagógicas de acordo com a realidade do aluno (CARVALHO, 2004).

De acordo com Carvalho (2004, p. 29), cabe ainda ao gestor apoiar e consequentemente valorizar os professores no sentido de estes buscarem novos conhecimentos, a fim de aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas, adaptando, se necessário, o currículo para que desse modo favoreçam o desenvolvimento dos alunos. E acrescenta que,

(...) as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer um dos alunos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) determinam que as escolas da rede regular de ensino contemplem “professores capacitados em desenvolver competências para identificar as necessidades educativas especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades” além de “atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas”, que nada mais é que o pleno exercício de seus direitos básicos.

Nesse sentido, segundo Souza (2005), é necessário ter a consciência que a viabilidade

da inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares de ensino necessita de um conjunto de fatores que vai desde um projeto pedagógico voltado para atender a essas necessidades até a constante capacitação dos educadores.

De fato, nesta perspectiva, outro desafio refere-se à formação de professores, principalmente porque a inclusão exige mais dos profissionais de educação, sendo necessário um conhecimento multidisciplinar para os quais os educadores não foram preparados. Essa realidade compromete a efetividade das práticas inclusivas, uma vez que o professor desempenha papel central na mediação do processo de aprendizagem.

A construção de um ambiente escolar inclusivo depende, nesse sentido, da qualidade das relações estabelecidas entre professores e alunos. O processo educativo deve estar fundamentado no respeito mútuo, no diálogo e principalmente no carinho e admiração recíproca. Essa abordagem evidencia que a afetividade não é um elemento secundário, mas um componente estruturante da prática pedagógica, capaz de favorecer a inclusão e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1989) oferece importantes contribuições nesse sentido, ao compreender o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas. Para o autor, o aprendizado ocorre na relação com o outro, sendo fundamental a atuação do professor como mediador qualificado. A aprendizagem, portanto, não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve relações afetivas que influenciam a motivação, o engajamento e o desempenho dos estudantes.

Além disso, a participação da família e da comunidade é fundamental para o sucesso da inclusão. A articulação entre esses diferentes atores contribui para a construção de uma rede de apoio que potencializa o desenvolvimento dos

estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. A inclusão, portanto, deve ser compreendida como um processo coletivo, que envolve múltiplas dimensões e exige compromisso social.

Por fim, as perspectivas da educação inclusiva apontam para a necessidade de construção de um modelo educacional pautado na equidade, na diversidade e na justiça social. Conforme defende Mantoan (2005), a escola inclusiva deve ser um espaço de transformação, capaz de promover não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos. Nesse contexto, a afetividade se consolida como eixo estruturante das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma educação mais humana, democrática e inclusiva.

Dessa forma, compreender os desafios e as perspectivas da educação inclusiva implica reconhecer que sua efetivação depende da articulação entre fundamentos históricos, legais e pedagógicos. A consolidação desse paradigma exige não apenas o cumprimento das leis, mas a transformação das práticas e das relações no interior da escola, tendo a afetividade como elemento essencial na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

3. METODOLOGIA

A presente investigação inscreve-se no paradigma qualitativo de pesquisa, caracterizado por uma abordagem interpretativa e naturalista, na qual o pesquisador busca compreender os fenômenos a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos em seus contextos naturais (DENZIN; LINCOLN, 2006). Esta escolha paradigmática justifica-se pela natureza do objeto de estudo – o processo de inclusão de adolescentes com deficiência – que envolve dimensões subjetivas, relacionais e contextuais não redutíveis a mensurações quantitativas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2008), sem coleta de dados primários junto a sujeitos. O estudo fundamenta-se em duas modalidades complementares de fontes:

a) Fontes primárias (documentos normativos): Constituição Federal (1988), LDB nº 9.394/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decretos nº 5.296/2004 e nº 3.956/2001, e Lei Brasileira de Inclusão (2015).

b) Fontes secundárias (produção acadêmica): Livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre educação inclusiva, acessibilidade, formação de professores, currículo e avaliação na perspectiva inclusiva, e afetividade no processo de ensino-aprendizagem. O levantamento foi realizado nas bases SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, utilizando os descritores: educação inclusiva, deficiência, adolescência, afetividade e políticas públicas.

O universo de análise documental circunscreve-se à Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenente Coronel José Barros Paes (Craíbas-AL). A escolha da instituição justifica-se por três critérios: (a) é a única escola do município que oferta exclusivamente os anos finais do Ensino Fundamental; (b) a pesquisadora atuou na instituição por mais de dez anos como professora e por um ano como coordenadora pedagógica, o que lhe confere conhecimento aprofundado do contexto; (c) essa vivência prévia, embora não configure coleta sistemática de dados, permite uma análise documental contextualizada e sensível às especificidades locais.

Foram examinados os seguintes documentos institucionais:

- Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola;
- Matriz curricular e calendário escolar;

- Registros de matrícula de alunos com deficiência (agregados, sem identificação individual);
- Atas de reuniões pedagógicas (dois anos anteriores à pesquisa);
- Registros de afastamentos/licenças médicas do corpo docente (dados agregados).

A análise dos documentos institucionais foi realizada mediante autorização da unidade escolar, preservando-se o anonimato dos sujeitos e utilizando-se apenas dados agregados, sem identificação individual de estudantes, familiares ou profissionais. Ela seguiu os procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em três fases:

a) Pré-análise: Leitura flutuante do material, identificação de temas recorrentes e formulação de hipóteses interpretativas.

b) Exploração do material: Codificação dos dados e agregação em categorias temáticas.

c) Tratamento dos resultados: Interpretação das categorias à luz do referencial teórico, com ênfase nas contradições entre o prescrito legal e o registrado nos documentos.

As categorias de análise definidas a priori e a posteriori foram: Marcos legais e políticas públicas; Concepções de deficiência e inclusão; Formação docente e prática pedagógica; Currículo e avaliação; Afetividade e relações interpessoais e Infraestrutura e acessibilidade.

Limitações do estudo: Por não ter realizado entrevistas, observações sistemáticas ou grupo focal, esta pesquisa não capta as percepções subjetivas de professores, alunos e familiares. Os achados referem-se ao que está documentado (normas, atas, PPP, registros de matrícula) e ao que a literatura acadêmica consagrou, não à experiência vivida no cotidiano escolar. Pesquisas futuras deverão complementar esta análise com métodos etnográficos e de escuta ativa dos atores envolvidos.

4. RESULTADOS

A análise documental e bibliográfica realizada permitiu organizar os resultados em três eixos complementares. O primeiro eixo sintetiza o conhecimento consolidado na literatura sobre os tipos de deficiência e suas implicações pedagógicas, oferecendo o referencial necessário para a análise do contexto escolar investigado. O segundo eixo apresenta os achados extraídos dos documentos institucionais da Escola Municipal Tenente Coronel José Barros Paes. O terceiro eixo explicita as principais contradições identificadas entre o prescrito pelas políticas públicas e o registrado na documentação escolar.

4.1. Tipos de deficiência e implicações pedagógicas na literatura especializada

A literatura da área, respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998) e pelo Decreto Federal nº 5.296/2004, caracteriza os diferentes tipos de deficiência que demandam atendimento educacional especializado. Compreender essas especificidades é condição necessária, ainda que não suficiente, para a organização de práticas pedagógicas inclusivas.

A deficiência auditiva caracteriza-se pela perda total ou parcial da capacidade de compreender a fala, podendo variar de leve a profunda. Do ponto de vista pedagógico, exige a utilização de recursos como a língua brasileira de sinais (Libras), sistemas de amplificação sonora e materiais visuais que favoreçam a comunicação. A deficiência física, por sua vez, envolve comprometimento da mobilidade e da coordenação motora, demandando adaptações arquitetônicas, mobiliário acessível, tecnologia assistiva e flexibilização de atividades que requeiram movimentos específicos.

Já a deficiência intelectual caracteriza-se pelo funcionamento intelectual significativamente

abaixo da média, associado a limitações em duas ou mais áreas da conduta adaptativa. Suas implicações pedagógicas incluem currículo adaptado, estratégias de ensino individualizadas e avaliação processual e diferenciada, que valorize os avanços do aluno em relação a seu próprio desempenho anterior. A deficiência visual – que abrange desde a visão reduzida até a cegueira total – requer a utilização do sistema Braille, recursos táteis e auditivos, além da adaptação de materiais impressos. Por fim, a deficiência múltipla, definida pela associação de duas ou mais deficiências primárias, exige uma abordagem multidisciplinar e planejamento individualizado que combine diferentes recursos especializados.

A literatura histórica da educação especial (SILVA, 2006) registra que, até a década de 1940, não havia uma preocupação sistemática com a escolarização de crianças deficientes no Brasil, uma vez que as reformas educacionais estavam voltadas prioritariamente para o indivíduo considerado “normal”. Foi somente na década de 1970, com o surgimento da proposta de integração, que esses alunos começaram a frequentar as classes comuns do ensino regular. Os avanços nos campos da Psicologia e da Pedagogia, nesse período, passaram a demonstrar as possibilidades educacionais desses sujeitos, consolidando uma atitude de educação e reabilitação como novo paradigma.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 27) fazem, contudo, um alerta que permanece atual: “Confundir necessidades educacionais especiais com fracasso escolar é, também, outro aspecto que merece atenção dos educadores”. A literatura adverte que, ao longo da história educacional brasileira, houve uma tendência a atribuir o fracasso escolar exclusivamente ao aluno, isentando a escola de sua responsabilidade pela aprendizagem. Essa confusão entre déficit do sujeito e falha institucional é particularmente prejudicial

no contexto da educação inclusiva, pois pode levar à patologização de desigualdades sociais e à redução das expectativas em relação aos estudantes com deficiência.

No que concerne à acessibilidade, a literatura (PAGLIUCA; ARAGÃO; ALMEIDA, 2007) e os marcos legais (Lei nº 10.098/2000; Decreto nº 5.296/2004) definem-na como a condição de possibilidade para que a pessoa com deficiência utilize espaços e serviços com segurança e autonomia. Sassaki (1997) amplia essa compreensão ao afirmar que a acessibilidade não se restringe às barreiras arquitetônicas, mas abrange também atitudes, comunicação e metodologias. No entanto, os mesmos autores reconhecem que a realidade prática das escolas brasileiras ainda está distante do ideal, sendo as dificuldades de acesso aos bens sociais e culturais descritas como uma das formas mais perversas de privação de liberdade e equidade.

4.2. Achados da análise documental da escola investigada

A análise dos documentos institucionais da Escola Municipal Tenente Coronel José Barros Paes – incluindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a matriz curricular, os registros de matrícula de alunos com deficiência e as atas de reuniões pedagógicas – permitiu identificar evidências sobre as condições reais de implementação da educação inclusiva na unidade.

4.2.1. Infraestrutura e recursos de acessibilidade

O PPP da escola e os relatórios de vistoria anexos à documentação indicam que a instituição possui, no que se refere à acessibilidade física, um banheiro adaptado para pessoas com deficiência (PcD). Não há registro, nos documentos analisados, de outros recursos de acessibilidade arquitetônica, tais como rampas com inclinação adequada às normas

técnicas (NBR 9050), sinalização tátil para pessoas com deficiência visual, corrimãos em circuladores internos ou pisos táteis de alerta. Igualmente ausentes dos registros documentais estão menções a investimentos em tecnologia assistiva, mobiliário adaptado, softwares de comunicação alternativa ou equipamentos de amplificação sonora.

Essa lacuna documental não significa, necessariamente, a ausência total desses recursos, mas evidencia que o planejamento formal da escola não os contempla como parte integrante de sua política de inclusão. Conforme assevera a literatura (CARLETO; CAMBIAGHI, 2008), a mera existência de adaptações pontuais – como um banheiro adaptado – não caracteriza uma escola acessível, sendo necessário o desenho universal dos espaços e serviços.

4.2.2. Matrícula de alunos com deficiência e organização do atendimento

Os registros de matrícula da escola, analisados de forma agregada e preservando a identidade dos estudantes, indicam a presença de alunos com diferentes tipos de deficiência: deficiência intelectual, deficiência física (leve a moderada), deficiência auditiva e transtorno do espectro autista (TEA), este último incluído nas políticas de educação especial como público-alvo do atendimento educacional especializado.

As atas de reuniões pedagógicas, referentes aos dois anos anteriores à pesquisa, mencionam recorrentemente a dificuldade dos professores em atender a essa diversidade sem recursos específicos e sem o suporte de profissionais especializados no ambiente escolar. Em diversas passagens, os docentes relatam sentir-se despreparados para lidar com comportamentos associados ao TEA e à deficiência intelectual, bem como para realizar as adaptações curriculares necessárias. Uma ata registra, textualmente: “Não temos formação para

atender esses alunos. Fazemos o possível, mas é no improviso” (Ata de reunião pedagógica).

O PPP da escola afirma assegurar a distribuição ponderada dos alunos com deficiência pelas diferentes turmas, evitando a concentração excessiva em uma única sala de aula. Contudo, as atas indicam que, na prática, essa distribuição nem sempre é possível devido ao número reduzido de turmas e à chegada tardia de alunos ao longo do ano letivo, o que gera sobrecarga para alguns professores.

4.2.3. Formação docente e práticas pedagógicas registradas

O Projeto Político-Pedagógico da escola menciona, em suas diretrizes gerais, o compromisso com a flexibilização curricular e com a formação continuada de professores na área da Educação Especial. No entanto, as atas de reuniões pedagógicas e os registros de formações realizadas (quando existentes) revelam uma realidade distinta.

No período analisado, não foram localizados registros de formações sistemáticas e continuadas sobre adaptações curriculares, manejo de comportamentos atípicos ou uso de tecnologia assistiva. As poucas menções a encontros formativos referem-se a palestras esporádicas oferecidas pela coordenação de educação especial da rede municipal, sem continuidade e sem articulação com a prática docente em sala de aula.

Esses achados corroboram a afirmação de Sant’Ana (2005, p. 229) de que, apesar da previsão legal de formação continuada, “o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica”. No caso específico da escola investigada, a ausência de formação prática e continuada configura um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão.

4.2.4. A afetividade nos documentos escolares

A análise documental buscou identificar, nos registros oficiais da escola, menções à afetividade como estratégia pedagógica para a inclusão. O termo “afetividade” aparece no PPP e nas atas de reunião, mas sempre de forma genérica e sem operacionalização concreta. Exemplos extraídos dos documentos incluem frases como “promover um ambiente acolhedor e respeitoso” e “estabelecer relação de confiança entre professor e aluno”.

Não foram encontrados, nos documentos analisados, registros de estratégias específicas baseadas na afetividade, tais como projetos de acolhimento personalizados para alunos com deficiência, adaptação de vínculo entre professor e estudante, práticas de escuta ativa, rodas de conversa sobre diversidade ou quaisquer outras iniciativas que traduzissem a afetividade em ações planejadas e sistemáticas.

Essa lacuna documental é significativa à luz do referencial teórico adotado. Vygotsky (1989) e Mantoan (2005) defendem a afetividade como eixo estruturante do processo educativo, especialmente no contexto da inclusão, uma vez que a aprendizagem ocorre na relação mediada com o outro. Contudo, os documentos da escola investigada sugerem que, embora haja um reconhecimento discursivo da importância da afetividade, ela não se traduz em planejamento pedagógico nem em práticas registradas. Em outros termos, a afetividade permanece no plano das intenções, não no plano das ações sistemáticas.

4.2.5. Evidências de estresse docente

Os registros agregados analisados sugerem aumento de afastamentos relacionados a transtornos mentais e comportamentais, sem permitir identificação individual ou estabelecimento de causalidade direta, nos últimos três anos. Embora a análise documental

não permita estabelecer relações causais, as atas de reuniões pedagógicas associam recorrentemente esse quadro às condições de trabalho e, mais especificamente, aos desafios da educação inclusiva.

As atas mencionam, como fatores estressores diretamente relacionados à inclusão: a falta de recursos pedagógicos adaptados; o número elevado de alunos por turma, que inviabiliza a atenção individualizada; a indisciplina em sala de aula; o desinteresse ou a ausência de acompanhamento familiar; e a falta de suporte multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional) na escola.

A literatura (MATTOS, 1994; NAUJORKS, 2002) já havia apontado que as atividades pedagógicas são eivadas de circunstâncias desfavoráveis que geram insatisfação, sentimentos de fracasso e desejo de desistência. Os achados da presente pesquisa sugerem que a inclusão escolar, na ausência das condições estruturais e formativas adequadas, atua como um agravante desse quadro, configurando o que Naujorks (2002) denomina “estresse por inclusão”.

4.3. contradições entre políticas públicas e realidade documentada

A análise integrada dos documentos institucionais da escola investigada, confrontada com a literatura e com os marcos legais da educação inclusiva, permite identificar três contradições centrais, que replicam em escala local um fenômeno já apontado por Martinez (2006, p. 139): “Em sentido geral a escola não está conseguindo transformar-se para cumprir os objetivos da inclusão, tal parece que as políticas estão mais além das possibilidades atuais da instituição escolar para concretizá-las”.

A primeira contradição diz respeito à acessibilidade. Enquanto a Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004 estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção

da acessibilidade universal, os documentos da escola investigada registram apenas um banheiro adaptado, sem menção a outros recursos arquitetônicos, tecnológicos ou comunicacionais. Essa discrepância entre o prescrito legal e o documentado institucionalmente evidencia que a acessibilidade é tratada de forma minimalista e reativa – ou seja, apenas para cumprir exigências pontuais – e não como um princípio estruturador do espaço escolar.

A segunda contradição refere-se à formação docente. As políticas nacionais (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008) determinam que as escolas da rede regular contemplem “professores capacitados em desenvolver competências para identificar as necessidades educativas especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades”. No entanto, os documentos da escola investigada não registram formação sistemática e continuada nesse sentido. As poucas iniciativas mencionadas são esporádicas, pontuais e desconectadas da prática cotidiana. Essa lacuna formativa implica que os professores são responsabilizados pela inclusão sem que lhes sejam oferecidas as ferramentas conceituais e práticas para tal.

A terceira contradição diz respeito à afetividade. O referencial teórico adotado (VYGOTSKY, 1989; MANTOAN, 2005) e a própria legislação (LDB nº 9.394/1996) reconhecem a dimensão relacional e afetiva como central no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os documentos da escola investigada tratam a afetividade como uma intenção genérica, não como uma estratégia pedagógica passível de planejamento, execução e registro. Essa contradição entre o discurso e o registro institucional sugere que a dimensão relacional da inclusão é secundarizada em face de problemas estruturais mais prementes – como a falta de recursos materiais – ainda que a literatura indique que a afetividade seja condição para a

efetividade de qualquer recurso pedagógico.

Em suma, os resultados da análise documental corroboram a afirmação de Padilha (1997, p. 63) de que “o paradigma da educação inclusiva ainda não se traduziu em escolas inclusivas no Brasil, porque os elos dessa corrente estão separados”. A escola investigada, a despeito de esforços individuais de seus profissionais e da existência de documentos que, no plano discursivo, aderem aos princípios da inclusão, não dispõe das condições estruturais, formativas e relacionais para implementar a inclusão nos termos previstos pela legislação e pela literatura especializada.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão que se segue tem como objetivo interpretar os achados apresentados na seção anterior, confrontando-os com o referencial teórico adotado e com a literatura especializada em educação inclusiva. Organiza-se em torno de quatro eixos interpretativos: (a) a distância entre o prescrito e o real na implementação da inclusão; (b) o lugar secundário da afetividade nos documentos e práticas escolares; (c) o estresse docente como sintoma de um sistema sobrecarregado; e (d) as implicações para a efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

5.1. A persistente distância entre políticas públicas e realidade escolar

Os resultados da análise documental evidenciaram três contradições centrais entre o que as políticas públicas prescrevem e o que os documentos da escola investigada registram: acessibilidade insuficiente, formação docente inexistente ou esporádica, e afetividade não operacionalizada. Essa distância não é um fenômeno isolado ou local; conforme alerta Martinez (2006, p. 139), a escola, em sentido

geral, não está conseguindo transformar-se para cumprir os objetivos da inclusão, pois as políticas parecem estar “mais além das possibilidades atuais da instituição escolar”.

Os achados desta pesquisa corroboram essa afirmação. A escola investigada possui um banheiro adaptado, mas não registra investimentos em outros recursos de acessibilidade. Afirma em seu PPP o compromisso com a formação continuada, mas as atas não registram formações sistemáticas. Menciona a importância do acolhimento e do respeito, mas não traduz a afetividade em estratégias pedagógicas concretas. Essas contradições sugerem que a instituição opera em um regime de dupla adesão: adere discursivamente aos princípios da inclusão para cumprir exigências legais e normativas, mas não dispõe – ou não mobiliza – os recursos necessários para implementá-los na prática.

Padilha (1997, p. 63) já havia advertido que “o paradigma da educação inclusiva ainda não se traduziu em escolas inclusivas no Brasil, porque os elos dessa corrente estão separados”. Os achados desta pesquisa indicam que, aproximadamente 25 anos depois, essa separação persiste. Os “elos” mencionados pela autora – formação docente, infraestrutura, recursos pedagógicos, suporte multidisciplinar, articulação família-escola – permanecem desarticulados na realidade investigada. A escola inclusiva, no plano documental, ainda é mais uma intenção do que uma realidade institucional consolidada.

Essa distância não pode ser atribuída exclusivamente à má vontade de gestores ou professores. Pelo contrário, as atas de reunião analisadas revelam profissionais que se sentem assoberbados, despreparados e frustrados por não conseguirem atender adequadamente os alunos com deficiência. Trata-se, portanto, de um problema sistêmico: as políticas públicas avançaram no plano normativo, mas não foram

acompanhadas pelos investimentos estruturais e formativos necessários à sua efetivação. Como observa Carvalho (2004), a inclusão não se decreta; ela se constrói com condições concretas de trabalho, formação e recursos.

5.2. A afetividade como discurso sem operacionalização

Um dos achados mais significativos da análise documental foi a ausência de operacionalização da afetividade nos registros oficiais da escola. Embora o PPP e as atas mencionem termos como “acolhimento”, “respeito” e “ambiente afetivo”, não foram localizadas descrições de estratégias concretas que traduzissem esses princípios em ações pedagógicas sistemáticas.

Essa lacuna é particularmente relevante à luz do referencial teórico adotado. Vygotsky (1989) compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais mediadas, nas quais a dimensão afetiva desempenha papel central. Para o autor, a aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos; ela envolve vínculos, motivação, engajamento e significado pessoal – todos eles atravessados pela afetividade. Mantoan (2005), por sua vez, defende que a escola inclusiva deve ser um espaço de transformação das relações, onde a diferença é acolhida como valor e não como problema.

No entanto, os documentos da escola investigada tratam a afetividade como um atributo difuso e genérico, não como um componente passível de planejamento, execução e avaliação. Nesse sentido, a afetividade permanece no plano do “dever ser” discursivo, não no plano das práticas registradas. Esse achado sugere uma hipótese que merece ser testada em pesquisas futuras: a afetividade, embora reconhecida como importante pela literatura e pelos profissionais, é frequentemente secundarizada nas escolas porque é percebida como “subjetiva

demais” para ser planejada, ou porque os problemas estruturais mais urgentes (falta de recursos, superlotação, indisciplina) ocupam toda a atenção dos gestores e professores.

Essa secundarização é problemática porque, como argumenta a teoria vygotskiana, a afetividade não é um “plus” opcional no processo educativo, mas sim uma condição de possibilidade para a aprendizagem significativa. Um aluno que não se sente acolhido, reconhecido e valorizado dificilmente se engajará nas atividades propostas, independentemente da qualidade técnica dos materiais disponíveis. Portanto, a ausência de operacionalização da afetividade nos documentos escolares não é um mero detalhe; ela pode estar diretamente relacionada às dificuldades de aprendizagem e permanência dos alunos com deficiência.

5.3. O estresse docente como sintoma de um sistema sobrecarregado

Os resultados indicaram um aumento de licenças médicas por transtornos mentais entre os professores da escola investigada, bem como recorrentes menções ao estresse e à sobrecarga nas atas de reuniões pedagógicas. Esses achados não são surpreendentes à luz da literatura. Mattos (1994) já havia demonstrado que as atividades pedagógicas são eivadas de circunstâncias desfavoráveis que levam à reorganização e imprevisto constantes, gerando insatisfação, sentimentos de fracasso e desejo de desistência. Naujorks (2002), especificamente no contexto da inclusão, cunhou o termo “estresse por inclusão” para designar o desgaste adicional enfrentado por professores que precisam atender alunos com necessidades educacionais especiais sem o devido suporte.

O que os achados desta pesquisa acrescentam é a evidência documental dessa sobrecarga. As atas de reunião não apenas mencionam o estresse, mas o associam explicitamente a

fatores como: falta de recursos pedagógicos adaptados, número elevado de alunos por turma, ausência de suporte multidisciplinar, indisciplina e desinteresse familiar. Em outras palavras, os professores não estão estressados “por causa da inclusão” em si, mas sim por terem que implementar a inclusão sem as condições mínimas para tal.

Essa distinção é fundamental. Atribuir o estresse docente à presença de alunos com deficiência seria uma leitura discriminatória e tecnicamente incorreta. O que os dados sugerem é que o estresse decorre da contradição entre responsabilidade atribuída e recursos disponibilizados. Os professores são legalmente responsabilizados pela aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, mas não recebem formação específica, nem suporte multidisciplinar, nem recursos pedagógicos adaptados, nem redução no número de alunos por turma. Essa discrepância entre o que se exige e o que se oferece é uma receita para o adoecimento profissional.

Batista, Moreira e Carlotto (2013) alertam que a depressão associada ao trabalho compromete não apenas a saúde do professor, mas também a qualidade da relação pedagógica e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Portanto, o estresse docente não é um problema meramente individual ou de saúde ocupacional; ele é, também, um problema pedagógico, na medida em que professores adoecidos ou exaustos têm sua capacidade de mediação e vínculo comprometida.

5.4. Implicações para a efetivação de uma escola inclusiva

Os resultados e a discussão até aqui permitem extrair implicações para a política e a prática da educação inclusiva. A primeira implicação é que não basta legislar. O Brasil possui um dos arcabouços legais mais avançados do mundo

em matéria de inclusão, mas a distância entre a norma e a realidade persiste. Como observa Ainscow (1998), a inclusão não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo de remoção de barreiras. Esse processo exige investimentos consistentes e continuados em infraestrutura, formação e suporte – não apenas leis e decretos.

A segunda implicação é que a formação docente precisa ser repensada. As atas analisadas revelam que os professores não se sentem preparados para a inclusão, e os registros indicam que as formações oferecidas são esporádicas, pontuais e desconectadas da prática. A literatura (SANT'ANA, 2005) já havia apontado o distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação. Os achados desta pesquisa sugerem que esse distanciamento persiste também na formação continuada. Uma política efetiva de formação para a inclusão deveria ser: (a) continuada, não pontual; (b) prática, não apenas teórica; (c) articulada com o cotidiano da sala de aula; e (d) apoiada por supervisão e mentoria.

A terceira implicação é que a afetividade precisa ser tratada como tecnologia pedagógica, não como retórica. Os documentos da escola investigada mencionam a afetividade, mas não a operacionalizam. Isso sugere que muitos gestores e professores ainda veem a afetividade como um atributo pessoal (ser afetivo, ser acolhedor) e não como um conjunto de estratégias que podem ser planejadas, executadas e avaliadas. Pesquisas na área da psicologia educacional (VYGOTSKY, 1989) e da pedagogia inclusiva (MANTOAN, 2005) oferecem subsídios para essa operacionalização: acolhimento personalizado na chegada do aluno, adaptação de vínculo entre professor e estudante, rodas de conversa sobre diversidade, projetos colaborativos que valorizem as potencialidades de cada um, entre

outras. Essas estratégias precisam constar dos documentos escolares como ações planejadas, não como intenções genéricas.

A quarta implicação é que o suporte multidisciplinar é inegociável. As atas mencionam recorrentemente a falta de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas no ambiente escolar. A inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva do professor regente. Ela exige uma equipe ampliada que atue de forma colaborativa, oferecendo suporte tanto ao aluno quanto ao docente. A ausência desse suporte é um dos principais fatores de estresse identificados e também um dos principais obstáculos à aprendizagem dos alunos com deficiência.

5.5. Limitações do estudo e agenda de pesquisa

Cabe explicitar as limitações desta investigação. Em primeiro lugar, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, sem coleta de dados primários por meio de entrevistas, observações sistemáticas ou grupos focais. Isso significa que os achados referem-se ao que está registrado nos documentos da escola, não necessariamente ao que efetivamente ocorre no cotidiano escolar. É possível, por exemplo, que práticas afetivas inclusivas ocorram na escola, mas não sejam registradas em atas ou no PPP. Pesquisas futuras deverão complementar esta análise com métodos etnográficos (observação participante, diários de campo) e com entrevistas semiestruturadas com professores, gestores, alunos e familiares.

Em segundo lugar, a pesquisa concentrou-se em uma única unidade escolar. Embora isso tenha permitido uma análise aprofundada do contexto local, os achados não são generalizáveis para outras realidades. Estudos multicase, envolvendo escolas de diferentes redes

(municipal, estadual, privada) e diferentes regiões do país, são necessários para identificar padrões mais amplos e especificidades contextuais.

Em terceiro lugar, a pesquisadora atuou na instituição por mais de dez anos como professora e por um ano como coordenadora pedagógica. Essa familiaridade com o contexto é uma vantagem para a análise documental, pois permite uma interpretação sensível às especificidades locais. Contudo, também pode introduzir vieses interpretativos. Para mitigar esse risco, a análise baseou-se exclusivamente em documentos escritos, e não em memórias ou impressões pessoais. Pesquisas futuras conduzidas por pesquisadores externos à instituição podem oferecer um contraponto importante.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta investigação evidenciam a complexidade do processo de inclusão escolar de adolescentes com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental. A análise dos tipos de deficiência e suas implicações pedagógicas, do processo de ensino-aprendizagem no contexto inclusivo e do estresse enfrentado pelo corpo docente revela contradições significativas entre o prescrito nas políticas públicas e a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

A pesquisa demonstrou que, embora exista um arcabouço jurídico avançado que garante o direito à educação inclusiva, sua efetivação ainda enfrenta obstáculos consideráveis. A falta de infraestrutura adequada, a carência de recursos pedagógicos especializados, a formação docente insuficiente e as condições de trabalho

adversas configuram um cenário desafiador para a concretização do paradigma inclusivo.

Limitações do estudo: este trabalho não coletou dados primários por meio de entrevistas ou observações diretas, o que limita a compreensão das percepções de professores, alunos e familiares sobre o processo de inclusão. Pesquisas futuras devem realizar estudos de caso etnográficos e aplicação de questionários para captar a dimensão subjetiva da inclusão.

Os achados corroboram a literatura consultada, evidenciando que a inclusão escolar não pode ser avaliada isoladamente, mas deve considerar um conjunto de fatores interligados que envolvem aspectos estruturais, pedagógicos, formativos e atitudinais. A superação dos desafios identificados demanda não apenas a existência de marcos legais, mas investimentos consistentes em infraestrutura, formação docente e transformação das práticas pedagógicas.

Para que ocorram mudanças efetivas, é necessária a articulação entre plano pedagógico adequado, capacitação contínua dos professores e valorização docente. A inclusão não pode ser uma responsabilidade individual do professor, mas uma política institucional sustentada. Há, portanto, um longo caminho a percorrer – mas os ‘muros do silêncio’ só serão transpostos quando a afetividade deixar de ser retórica e se tornar prática planejada verdadeira inclusão reside na dimensão atitudinal, no compromisso ético e humanizado dos educadores e especialistas que, diariamente, confrontam-se com as complexidades e as vulnerabilidades de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Sérgio de. **Educação inclusiva: um estudo sobre a formação de professores**. [S.l.]: [s.n.], 2005.
- AINSCOW, M. **Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, J. B. V.; MOREIRA, A. M.; CARLOTTO, M. S. **Depressão como causa de afastamento do trabalho**. Psico, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 257-262, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- 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. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048/2000 e 10.098/2000. Brasília, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Brasília, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades especiais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, Reinaldo; MATOS, Fátima. Políticas públicas: princípios, finalidades e processos. In: DIAS, Reinaldo; MATOS, Fátima (Org.). **Políticas públicas e educação**. Brasília: [s.n.], 2012
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMIDE, P. I. C. (org.). **Estresse e qualidade de vida do professor**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- GOYOS, Antônio Carlos. **Educação especial e inclusão escolar**. [S.l.]: [s.n.], 2006

- KAFROUNI, R. **A inclusão escolar e as dificuldades de aprendizagem**. Curitiba: Editora do Chain, 2001.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2005.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, v. 14, n. 49, p. 12-21, 2010.
- MARTINEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para a psicologia e para a educação. In: MARTINEZ, A. M. **Psicologia escolar e compromisso social**. Campinas: Alínea, 2006.
- MATTOS, M. G. Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações de seu desempenho e na sua vida pessoal. 1994. **Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo**, São Paulo, 1994.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.
- NAUJORKS, M. I. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 20, p. 117-125, 2002.
- PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de uma escola inclusiva**. Campinas: Papirus, 1997.
- PAGLIUCA, L. M. F.; ARAGÃO, A. E. A.; ALMEIDA, P. C. Acessibilidade e deficiência física: identificação de barreiras arquitetônicas em áreas internas de hospitais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 581-588, 2007.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, E. M. Processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. 2006. **Monografia – AVM**, Rio de Janeiro, 2006.
- SOUZA, Maria das Graças Gomes de. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. [S.l.]: [s.n.], 2005.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ZERBATO, Ana Paula. Educação inclusiva: concepções de professores e práticas pedagógicas. 2012. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, 2012.

SAÚDE E ADOECIMENTO NA DOCÊNCIA: UM ESTUDO QUANTITATIVO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria José Ordóñez¹, Zuleide Oliveira Feitosa²

¹ Doutora em Ciências de la Educación (UAA). E-mail: mariaoirdonez50@hotmail.com

² PHD Departament of Social, Political and Territorial Sciences (UA-Portugal). E-mail: zld-feitosa@gmail.com

RESUMO

Objetivo: Analisar os fatores associados ao adoecimento docente e suas repercussões na saúde física e mental de professores da educação básica. **Método:** Estudo quantitativo, descritivo, ex post facto, de delineamento explicativo-causal, realizado com 74 professores de uma escola pública de São Luís (MA). Os dados foram coletados por meio do questionário “Saúde Docente”, validado por meio de análise fatorial exploratória e confirmatória, com análise de confiabilidade (alfa de Cronbach = 0,947). A amostra final foi composta por 74 participantes, após exclusão de casos com dados incompletos. **Resultados:** Identificaram-se duas dimensões principais: agotamiento (esgotamento) e ejercicio profesional (exercício profissional), com forte correlação entre elas ($r^* = 0,795$). Os sintomas mais prevalentes foram dores nas costas (63,7%), sensação de esgotamento físico (49,5%) e cansaço vocal (48,5%). Professores mais jovens apresentaram maior frequência de dores na nuca, enquanto os mais velhos relataram maior desânimo quanto ao futuro da profissão. Mulheres apresentaram maior percepção de cansaço rápido no trabalho. **Considerações finais:** Os resultados evidenciam a urgência de políticas institucionais e públicas voltadas à prevenção do adoecimento docente, com ênfase em ações de promoção da saúde, valorização profissional e melhoria das condições laborais.

PALAVRAS – CHAVE: Mal-estar docente; Licenças médicas; Saúde do professor; Prevenção; Condições de trabalho.

SALUD Y ENFERMEDAD EN LA DOCENCIA: UN ESTUDIO CUANTITATIVO CON PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

Objetivo: Analizar los factores asociados al malestar docente y sus repercusiones en la salud física y mental de profesores de educación básica. **Método:** Estudio cuantitativo, descriptivo, ex post facto, de diseño explicativo-causal, realizado con 74 profesores de una escuela pública de São Luís (MA). Los datos fueron recolectados mediante el cuestionario “Salud Docente”, validado por análisis factorial exploratorio y confirmatorio, con análisis de confiabilidad (alfa de Cronbach = 0,947). La muestra final estuvo compuesta por 74 participantes, tras exclusión de casos con datos

incompletos. **Resultados:** Se identificaron dos dimensiones principales: agotamiento y ejercicio profesional, con fuerte correlación entre ellas ($r^* = 0,795$). Los síntomas más prevalentes fueron dolores de espalda (63,7%), sensación de agotamiento físico (49,5%) y cansancio vocal (48,5%). Los profesores más jóvenes presentaron mayor frecuencia de dolor de nuca, mientras que los de mayor edad relataron mayor desánimo sobre el futuro de la profesión. Las mujeres presentaron mayor percepción de cansancio rápido en el trabajo. **Conclusiones:** Los resultados evidencian la urgencia de políticas institucionales y públicas orientadas a la prevención del malestar docente, con énfasis en acciones de promoción de la salud, valorización profesional y mejora de las condiciones laborales.

Palabras clave: Malestar docente; Bajas

médicas; Salud del profesor; Prevención; Condiciones de trabajo.

HEALTH AND ILLNESS IN TEACHING: A QUANTITATIVE STUDY WITH BASIC EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

Objective: To analyze the factors associated with teacher distress and its repercussions on the physical and mental health of basic education teachers. **Method:** A quantitative, descriptive, ex post facto study with an explanatory-causal design, conducted with 74 teachers from a public school in São Luís (MA). Data were collected using the “Teacher Health” questionnaire, validated through exploratory and confirmatory factor analysis, with reliability analysis (Cronbach’s $\alpha = 0.947$).

1. INTRODUÇÃO

A docência é uma profissão marcada por intensa responsabilidade e dedicação, envolvendo não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o manejo de relações interpessoais complexas com alunos, familiares e pares. Essa característica torna a atividade docente particularmente suscetível a elevados níveis de estresse, absenteísmo e esgotamento emocional (Carlotto, 2012; Gil-Monte & Moreno-Jiménez, 2005). Nas últimas décadas, transformações societárias profundas reconfiguraram o trabalho docente, ampliando as exigências sobre esses profissionais. Além das competências pedagógicas, passaram-se a demandar habilidades socioemocionais cada vez mais sofisticadas (Jennings & Greenberg, 2009).

Esse cenário tem contribuído para o aumento de queixas relacionadas à saúde física e mental, configurando o que a literatura denomina “mal-estar docente” (Esteve, 1999). A Organização

The final sample consisted of 74 participants, after excluding cases with incomplete data. **Results:** Two main dimensions were identified: exhaustion and professional practice, with a strong correlation between them ($r^* = 0.795$). The most prevalent symptoms were back pain (63.7%), feelings of physical exhaustion (49.5%), and vocal fatigue (48.5%). Younger teachers showed a higher frequency of neck pain, while older teachers reported greater discouragement about the future of the profession. Women reported a higher perception of becoming tired quickly at work. **Conclusions:** The results highlight the urgency of institutional and public policies aimed at preventing teacher distress, with an emphasis on health promotion actions, professional recognition, and improvements in working conditions.

Keywords: Teacher distress; Sick leave; Teacher health; Prevention; Working conditions.

Internacional do Trabalho (OIT) reconhece o magistério como uma das profissões mais estressantes, com repercussões evidentes na saúde e no desempenho profissional (Reis et al., 2006). Estudos apontam que condições como turmas numerosas, jornadas extensas, falta de tempo para descanso, desvalorização social e relações interpessoais conflituosas constituem fontes recorrentes de sofrimento (Neves & Silva, 2006; Barros et al., 2007).

No contexto brasileiro, a precarização das condições de trabalho — aliada à baixa remuneração, à violência escolar e à falta de reconhecimento — tem intensificado o adoecimento docente (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005; Zaidan & Galvão, 2020). Mais recentemente, a pandemia de COVID-19 agravou esse quadro, impondo desafios adicionais como a adaptação abrupta ao ensino remoto, a sobrecarga de trabalho e a ausência de limites entre vida profissional e pessoal (Instituto

Península, 2020; Schmidt et al., 2020).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar os fatores associados ao adoecimento docente e suas repercussões na saúde física e mental de professores da educação básica, propondo subsídios para intervenções preventivas e políticas institucionais de cuidado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Mal-estar docente: conceituação e evolução

A expressão “mal-estar docente” foi cunhada por Esteve (1984, 1999) para descrever os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor em razão das condições psicológicas e sociais em que exerce sua atividade. Esse conceito abrange desde sintomas físicos — como dores osteomusculares e distúrbios vocais — até manifestações emocionais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo.

Nóvoa (apud Silva, 2011) amplia essa compreensão ao relacionar o mal-estar docente ao contexto social e cultural dos alunos, destacando dilemas como a agressividade discente, a falta de respeito e o desinteresse pelos estudos. Tais dilemas, frequentemente enfrentados de forma silenciosa no interior das escolas, contribuem para o desgaste emocional dos professores.

Estudos realizados na Espanha, nas décadas de 1980 e 1990, identificaram como principais problemas do magistério o isolamento profissional, a incerteza, a complexidade da tarefa docente, a dependência intelectual externa e o deterioramento do prestígio social e econômico (Pérez Gómez, 1993). No Brasil, pesquisas recentes confirmam a permanência desses desafios, acrescentando a violência escolar como fator agravante (D’Agostini, 2019; OCDE, 2019).

Na última década, a compreensão do mal-estar docente ampliou-se para incorporar a dimensão da precarização estrutural e seus efeitos na identidade profissional. Oliveira e Vieira (2021) destacam que as reformas educacionais implementadas em diversos países, incluindo o Brasil, intensificaram a lógica de accountability e produtividade, transferindo para o professor a responsabilidade exclusiva pelos resultados educacionais, o que aprofunda o sentimento de insuficiência e desamparo. Silva et al. (2022), em estudo longitudinal com professores da educação básica, observaram que a perda gradual da autonomia e o aumento do controle externo sobre o trabalho docente configuram-se como preditores centrais do adoecimento, especialmente quando associados à ausência de suporte institucional.

Além disso, investigações recentes têm evidenciado a relação entre o mal-estar docente e os processos de desprofissionalização. Santos e Mendonça (2023) apontam que a intensificação do trabalho e a exigência por múltiplas funções — que vão além do ensino, incluindo assistência social, mediação de conflitos e gestão emocional — resultam em um esvaziamento do sentido da docência, contribuindo para o que os autores denominam “sofrimento ético-político”. Essa perspectiva dialoga com a análise de Costa e Assunção (2024), que identificaram a falta de reconhecimento social e a desvalorização salarial como fatores de risco independentes para transtornos mentais comuns em professores, mesmo após controle para variáveis sociodemográficas e condições objetivas de trabalho.

Em sintonia com essas evidências, Teixeira e Lopes (2023) reforçam que o mal-estar docente não pode ser compreendido como um fenômeno restrito ao âmbito individual ou psicológico, mas sim como um problema de natureza institucional e coletiva. Em estudo com 1.200 professores de cinco capitais brasileiras,

os autores demonstraram que a existência de redes de apoio entre pares e a presença de práticas de gestão participativa atuam como fatores protetores significativos, reduzindo a prevalência de esgotamento emocional mesmo em contextos de alta demanda laboral.

2.2. Fatores de risco e manifestações do adoecimento docente

A literatura aponta múltiplos fatores associados ao adoecimento docente, agrupáveis em três grandes categorias: condições de trabalho (sobrecarga, jornada extensa, turmas numerosas), aspectos relacionais (violência, conflitos, falta de apoio) e fatores psicossociais (desvalorização, baixa autonomia, escassez de reconhecimento).

Entre as principais doenças relacionadas à profissão, destacam-se:

- Afeções vocais: distúrbios de voz decorrentes do uso intenso e inadequado (Bermúdez de Alvear et al., 2004; Kooijman et al., 2006);
- Distúrbios osteomusculares: dores na coluna, nuca e ombros, associados à postura e à carga de trabalho (Gómez Etxebarria, 2012; Erick & Smith, 2011);
- Transtornos mentais e emocionais: estresse, ansiedade, depressão, síndrome de burnout (Carlotto, 2012; Melo et al., 2015; Scandolara et al., 2015).

2.3. Impactos da pandemia de covid-19

A pandemia trouxe novos condicionantes ao mal-estar docente. Pesquisa do Instituto Península (2020) com 2.400 professores da educação básica brasileira revelou aumento de 38% na sobrecarga de trabalho, 67% nos níveis de ansiedade e 17% nos casos de depressão, associados a fatores como falta de acesso à internet de qualidade, ausência de capacitação

para o ensino remoto e dificuldade de conciliar o trabalho com a vida doméstica.

Schmidt et al. (2020) alertam que os impactos na saúde mental dos educadores ainda são incipientes em termos de investigação, mas já sinalizam implicações negativas consideráveis, exigindo ações preventivas urgentes.

3. METODOLOGIA

3.1. Delineamento da pesquisa

Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo, ex post facto, com delineamento explicativo-causal. Esse tipo de delineamento busca estabelecer relações entre variáveis a partir de dados já ocorridos, sem intervenção do pesquisador, sendo adequado para investigar fatores associados ao adoecimento docente (Campoy Aranda, 2018).

3.2. Participantes

A população foi composta por professores da rede pública municipal de São Luís (MA), lotados no Colégio Coelho Neto. Inicialmente, foram convidados 142 professores. Após a exclusão de casos com dados incompletos (respostas em branco em mais de 10% dos itens), a amostra final foi de 74 participantes. Os critérios de inclusão foram: estar em exercício da docência na educação básica e ter disponibilidade para responder ao questionário.

3.3. Instrumento

O questionário “Saúde Docente” foi desenvolvido com base nos trabalhos de Fernández Puig et al. (2015) e na revisão de instrumentos existentes para a avaliação da saúde laboral de professores. Inicialmente, o instrumento contava com 30 itens, respondidos

em escala Likert de cinco pontos (1 = totalmente em desacordo a 5 = totalmente de acordo). A coleta ocorreu durante o evento “Saúde Emocional e Mental do Educador”, com aplicação presencial após consentimento dos participantes.

3.4. Procedimentos éticos

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição proponente (Parecer nº 02), em conformidade com a Resolução CNS 466/12. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e a liberdade de participação.

3.5. Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada em etapas:

1. Análise descritiva dos itens: cálculo de média, desvio padrão, assimetria, curtose e correlação ítem-total.

2. Análise fatorial exploratória (AFE): com extração pelo método de máxima verossimilhança e rotação Promax, após verificação da adequação da amostra ($KMO = 0,820$; teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2 = 653,322$; $gl = 190$; $p < 0,001$).

3. Análise fatorial confirmatória (AFC): aplicada sobre uma subamostra aleatória para validação da estrutura fatorial.

4. Análise de confiabilidade: alfa de Cronbach para os fatores e para a escala total.

5. Análise descritiva das dimensões: comparações por gênero, idade e tempo de docência utilizando ANOVA e teste t.

Todos os procedimentos foram realizados com o software SPSS v.25.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Caracterização da amostra

A amostra final foi composta por 74 professores, sendo 17 homens (23%) e 57 mulheres (77%), com idade média de 38,7 anos ($DP = 9,78$; mínimo 18, máximo 64). Em relação ao vínculo empregatício, 50% eram concursados, 21,6% contratados e 10,8% celetistas.

4.2. Estrutura fatorial do questionário

A análise fatorial exploratória indicou uma estrutura de dois fatores, que explicaram 59,9% da variância total. O primeiro fator, denominado agotamiento (esgotamento), agrupou 12 itens relacionados a sintomas de cansaço físico e mental, perda de concentração e sensação de fracasso. O segundo fator, denominado ejercicio profesional (exercício profissional), reuniu 8 itens relativos a dores osteomusculares, cansaço vocal e percepções sobre o futuro da carreira. A correlação entre os dois fatores foi forte ($r^* = 0,795$; $p < 0,01$), indicando interdependência entre os aspectos físicos e emocionais do adoecimento.

A confiabilidade da escala total foi excelente ($\alpha = 0,947$), com coeficientes de 0,886 para a dimensão agotamiento e 0,910 para ejercicio profesional.

4.3. Sintomas mais prevalentes

Os dados indicaram alta prevalência de sintomas físicos e emocionais entre os participantes:

- Dores nas costas: 63,7% dos professores relataram sentir dores nas costas frequentemente;

- Esgotamento físico: 49,5% afirmaram sentir-se fisicamente esgotados ao final da jornada;

- Cansaço vocal: 48,5% relataram que a voz se cansa com facilidade;

- Isolamento e fracasso: 72,3% dos docentes afirmaram sentir-se isolados na escola, e 72% relataram sensação de fracasso no exercício da profissão.

Esses achados corroboram estudos anteriores que apontam os distúrbios osteomusculares e as afecções vocais como as principais manifestações do adoecimento docente (Bermúdez de Alvear et al., 2004; Erick & Smith, 2011; Kooijman et al., 2006). Além disso, a elevada prevalência de sentimentos de fracasso e isolamento dialoga com os achados de Esteve (1999) e Lantheaume (2012), que destacam a dimensão simbólica do sofrimento docente, frequentemente invisibilizada.

4.4. Diferenças por gênero e idade

As análises comparativas revelaram que:

- Gênero: As mulheres apresentaram maior percepção de cansaço rápido no trabalho ($p < 0,003$), o que pode estar relacionado à dupla jornada de trabalho e à sobrecarga de atividades domésticas, conforme apontado por Gasparini et al. (2005).

- Idade: Professores mais jovens (< 30 anos) relataram maior frequência de dores na nuca ($p < 0,020$), possivelmente associada a posturas inadequadas no ensino remoto e menor tempo de experiência. Já os professores com mais de 50 anos apresentaram maior desânimo quanto ao futuro da profissão ($p < 0,027$), refletindo possivelmente o desgaste acumulado ao longo da carreira e a desvalorização profissional (Paschoalino, 2009).

4.5. Relação entre esgotamento e condições de trabalho

Os resultados evidenciam que o esgotamento físico e emocional está fortemente associado às condições laborais. A sobrecarga de trabalho, a falta de apoio institucional e a exposição à violência escolar emergem como fatores centrais no adoecimento docente, convergindo com os achados de Carlotto (2012), Gasparini et al. (2005) e Tardif & Lessard (2008). No contexto pós-pandêmico, esses fatores foram agravados. Estudo do Instituto Península (2020) já apontava que 38% dos professores relataram aumento da sobrecarga durante o ensino remoto, e 67% apresentaram sintomas de ansiedade. Os dados do presente estudo reforçam a continuidade desse quadro, mesmo após o retorno às atividades presenciais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os fatores associados ao adoecimento docente e suas repercussões na saúde física e mental de professores da educação básica. Os resultados evidenciaram que o mal-estar docente é uma realidade multidimensional, envolvendo sintomas osteomusculares, distúrbios vocais, esgotamento emocional e sentimentos de fracasso e isolamento.

A análise fatorial confirmou a adequação do instrumento utilizado e revelou a forte interdependência entre os aspectos físicos e emocionais do adoecimento, reforçando a necessidade de abordagens integradas de cuidado. As diferenças por gênero e idade indicam a importância de intervenções sensíveis às especificidades dos grupos.

Conclui-se que o adoecimento docente constitui um problema de saúde pública

que demanda ações urgentes nos âmbitos institucional e governamental. Entre as medidas necessárias, destacam-se:

1. Políticas públicas que valorizem a carreira docente, com planos de carreira adequados, remuneração justa e condições de trabalho dignas;
2. Ambientes de trabalho saudáveis, com turmas reduzidas, infraestrutura adequada e espaços de escuta e apoio psicológico;
4. Programas de formação continuada que incluam temas como gestão do estresse,

promoção da saúde vocal e prevenção de distúrbios osteomusculares;

5. Cultura institucional de cuidado, baseada no respeito, reconhecimento e apoio mútuo entre gestores, pares e comunidade escolar.

Pesquisas futuras devem aprofundar a investigação sobre os impactos da pandemia na saúde mental dos professores, bem como avaliar a eficácia de programas de intervenção e suporte institucional. Somente com o reconhecimento da centralidade da saúde docente será possível construir uma educação de qualidade, sustentável e humanizada.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, M. T. G.; MAROTO, J. L. S. F. **Condicionantes socio-profesionales de la salud docente**. Oviedo: Ediuno-Universidad de Oviedo, 2000.
- ALVEAR DE, R. B. et al. Relaciones entre el uso de la voz y el burnout en los docentes de Educación Infantil y Primaria de Málaga. **Revista española de pedagogía**, p. 85-102, 2004.
- ARANDA, S. M. **Um olhar implicado sobre o malestar docente**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- BANDURA, A. A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. **Revista de Psicología Social**, v. 26, n. 1, p. 7-20, 2014.
- BARROS, M. E. et al. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. Trabalho, **Educação e Saúde**, v. 5, n. 1, p. 103-123, 2007.
- BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; MOREIRA, M. A. Depressão como causa de afastamento do trabalho: um estudo com professores do ensino fundamental. **Psico**, v. 44, n. 2, p. 11, 2013.
- BAUMAN, Z. M. L. **O Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BERGÉ, M. E. N. **¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?** [S.l.]: Ediciones Díaz de Santos, 2011.
- BERNAL, C. **Proceso de investigación científica**. 3. ed. [S.l.: s.n.], 2010.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- CAMPOY ARANDA, T. J. **Metodología de la investigación científica. Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación**. Asunción: Marben Editora, 2018.
- CANO VINDEL, A. **Factores Psicosociales que Inciden en el Estrés Laboral**. [S.l.]: Presidente de la SEAS, 2002.

- CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout em professores: avaliação, fatores associados e intervenção**. Porto: LivPsic, 2012.
- CARVALHO; GIL P. **A formação dos professores de ciências**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2001.
- COSTA, F. A.; ASSUNÇÃO, A. Á. Reconhecimento social e transtornos mentais comuns em professores da educação básica: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 49, n. 1, p. 1-14, 2024.
- D'AGOSTINI, A. C. **Brasil lidera índice de violência contra professores. O que podemos fazer?** Nova Escola, 2019.
- DEJOURS, C. **A Loucura do Trabalho: um estudo de psicopatologia do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999.
- DIAZGRANADOS, S.; GONZÁLEZ, C.; JARAMILLO, R. Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. **Revista de estudios sociales**, n. 23, p. 45-55, 2006.
- DOCENTE, A. A. **Taller de Estudios Laborales. Salud y Condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles**. Buenos Aires: ADEMYS, TEL, 2011.
- DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila et al. (Org.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- ERICK, P.; SMITH, D. R. A systematic review of musculoskeletal disorders among school teachers. **BCM Musculoskeletal Disorders**, v. 12, p. 260-271, 2011.
- ESTEVE, J. M. **Los profesores en conflicto**. Madrid: Narcea Ediciones, 1984.
- ESTEVE, J. M. **Los profesores ante el cambio social**. Barcelona: Anthropos, 1995.
- ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.
- EXTREMERA, N.; REY, L.; PENA, M. La docencia perjudica seriamente la salud: Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. **Boletín de Psicología**, n. 100, p. 43-54, nov. 2010.
- FERNÁNDEZ, F. A. Una panorámica de la salud mental de los profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 66, p. 19-30, 2014.
- FERNÁNDEZ-PUIG, V. **Evaluación de la salud laboral docente: estudio psicométrico del cuestionario de salud docente**. Tese (Doutorado) – Universitat Ramon Llull, Barcelona, 2014.
- FERNÁNDEZ-PUIG, V. et al. Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 31, n. 3, p. 175-185, 2015.
- FERRARI, I. F.; ARAÚJO, R. S. O mal-estar do professor frente à violência do aluno. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 5, n. 2, 2005.

- FOX, D. J.; LÓPEZ, E. L. **El proceso de investigación en educación**. [S.l.: s.n.], 1981.
- FRANCIA, G. **Modelo de simulación en Muestro**. Bogotá: Universidad de la Sabana, 1988.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.
- GAY, G. **Becoming multicultural educators: Personal journey toward professional agency**. [S.l.]: Jossey-Bass, 2003.
- GIL-MONTE, P. R.; MORENO-JIMÉNEZ, B. **El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar**. Madrid: Pirámide, 2005. p. 36-37.
- GÓMEZ, Á. I. P. Autonomía profesional y control democrático. **Cuadernos de pedagogía**, n. 220, p. 25-30, 1993.
- GÓMEZ ETXEBARRIA, G. **Manual para la formación en Prevención de riesgos Laborales. Especialidad de Ergonomía y psicología Aplicada**. [S.l.]: Ed. CISS, 2009.
- GÓMEZ ETXEBARRIA, G. **Manual de prevención de riesgos y salud laboral en los centros docentes**. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer, 2012.
- HANS, S. **El descubrimiento del estrés**. [S.l.: s.n.], 2008.
- INSTITUTO PENÍNSULA. **Pesquisa aponta que os professores estão mais favoráveis à tecnologia e se sentindo valorizados, mas estão desconfortáveis com a volta**. [S.l.], 2020.
- JENNINGS, P.; GREENBERG, M. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of Educational Research**, v. 79, n. 1, p. 491-525, 2009.
- JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto Codex: Porto, 1998.
- JESUS DE, S. I.; FARIAS, M. D. L. S. O. Função paterna e adolescência em suas relações com a violência escolar. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 10, n. 1, p. 111-136, 2010.
- KANKARE, E. et al. Subjective evaluation of voice and working conditions and phoniatric examination in kindergarten teachers. **Folia Phoniatica et Logopaedica**, v. 64, p. 12-19, 2012.
- KOOIJMAN, P. G. et al. Risk factors for voice problems in teachers. **Folia Phoniatica et Logopaedica**, v. 58, n. 3, p. 159-174, 2006.
- KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: ¿novo locus?** São Paulo: Annabluma, 2000.
- LAGAR, F. et al. **Conhecimentos Pedagógicos para Concursos Públicos**. 3. ed. Brasília: Gran Cursos, 2013.
- LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 368-387, 2012.
- LEITE, M. D. P.; SOUZA, A. D. **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil – Estado da Arte**. São Paulo: Fundacentro/Unicamp, 2007.

- LEÓN, G. L. Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. **Revista Electrónica Educare**, v. 15, n. 1, p. 177-191, 2011.
- LÉVY, P. **Inteligencia Colectiva: por una antropología del ciberespacio**. Washington: BIREME – OPS – OMS, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LONGÁS, J. **Una aproximación a l'escola com a organització saludable. Anàlisi de la relació entre el context intern del docent i la síndrome d'esgotament professional**. Barcelona: Universidad Ramón Llull, 2010.
- MAYO, I. C.; MARTÍNEZ, S. T. La satisfacción laboral y profesional de los profesores. **Revista Lasallista de Investigación**, v. 13, n. 1, p. 214-226, 2016.
- MC ALEAVY, G. J. et al. Modelling determinants of the vocal health of teachers in Northern Ireland: Implications for educational policy and practice. **Journal of Public Health**, v. 122, p. 691-699, 2009.
- MELO, W. F. et al. Síndrome de Burnout em professores. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 5, n. 4, p. 01-06, 2015.
- MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Síndrome de Burnout**. Brasília, 2019.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS. **Dispõe sobre o estatuto dos servidores públicos do Município de São Luis e dá outras providências**. São Luís, 2006.
- NERRIÈRE, E. et al. Voice disorders and mental health in teachers: a cross-sectional nationwide study. **BMC Public Health**, v. 9, p. 370-378, 2009.
- NEVES, M. Y. R.; SILVA, E. S. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 63-75, 2006.
- ODELIUS, C. C.; CODO, W. S. Infraestrutura das escolas públicas. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 193-203.
- OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Trabalho docente e reformas educacionais: implicações para a saúde e a identidade profissional. **Educação & Sociedade**, v. 42, e238976, 2021.
- OTERO, M. **El malestar docente es más que el “burnout”**. [S.l.: s.n.], 2019.
- PASCHOALINO, J. B. **O Professor Desencantado: Matizes do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.
- PEREIRA, M. R. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. [S.l.]: Artmed, 2015.
- RANCHAL SÁNCHEZ, A.; VAQUERO ABELLÁN, M. Burnout, variables fisiológicas y antropométricas: un estudio en el profesorado. **Medicina y seguridad del trabajo**, v. 54, n. 210, p. 47-55, 2008.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS E DESAFIOS

Ione Cristina Vieira Nunes¹, Weimar Silva Castilho², Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna³, Rivadávia Porto Cavalcante⁴

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: ione.nunes@estudante.ifto.edu.br

²Doutor em Sistemas Mecatrônicos pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: weimar@castilho.ifto.edu.br

³Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP/IPEN). E-mail: marysenna@ifto.edu.br

⁴Doutor em Linguística e Práticas Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). E-mail: riva@ifto.edu.br

RESUMO

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade constituem pilares fundamentais para a superação do dualismo educacional e a promoção da formação humana integral. Sob essa perspectiva, este artigo analisa como o trabalho, concebido como princípio educativo na EPT, é abordado de forma interdisciplinar no ensino médio integrado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, desenvolvida em um curso técnico integrado da região Norte, que envolveu revisão teórica, análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e aplicação de questionários a docentes, com dados tratados por meio da análise categorial de conteúdo temático. Os resultados mostram que, embora o PPC mencione a formação integral, não explicita a concepção de trabalho como princípio educativo nem apresenta mecanismos consistentes para a interdisciplinaridade. A estrutura curricular fragmentada entre formação geral e técnica reforça a compartimentação do conhecimento, e os principais desafios docentes referem-se à falta de tempo para planejamento coletivo e à resistência ao trabalho colaborativo. Conclui-se que a consolidação da formação humana integral requer o aprimoramento do PPC, o fortalecimento da formação continuada dos docentes e o apoio institucional às práticas interdisciplinares.

PALAVRAS – CHAVE: Trabalho; Interdisciplinaridade; Ensino Médio Integrado; Formação Humana Integral; Educação Profissional e Tecnológica.

EL TRABAJO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO E INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA: UN ANÁLISIS DE PRÁCTICAS Y DESAFÍOS

RESUMEN

En el contexto de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), el trabajo como principio educativo y la interdisciplinariedad constituyen pilares fundamentales para la superación del dualismo educativo y la promoción de la formación humana integral. Desde esta perspectiva, este artículo analiza cómo el trabajo, concebido como principio educativo en la EPT, es abordado de manera interdisciplinaria

en la educación secundaria integrada. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter exploratorio-descriptivo, desarrollada en un curso técnico integrado de la región Norte de Brasil, que incluyó revisión teórica, análisis del Proyecto Pedagógico de Curso (PPC) y aplicación de cuestionarios a docentes, con datos analizados mediante la técnica de análisis categorial de contenido temático. Los resultados muestran que, aunque el PPC menciona la formación integral, no explicita la concepción de trabajo como principio educativo ni presenta mecanismos consistentes para la interdisciplinariedad. La estructura curricular fragmentada entre formación general y técnica refuerza la compartimentación del

conocimiento, y los principales desafíos docentes se relacionan con la falta de tiempo para la planificación colectiva y la resistencia al trabajo colaborativo. Se concluye que la consolidación de la formación humana integral requiere el perfeccionamiento del PPC, el fortalecimiento de la formación continua de los docentes y el apoyo institucional a las prácticas interdisciplinarias.

Palabras clave: trabajo; interdisciplinariedad; educación secundaria integrada; Formación humana integral; Educación Profesional y Tecnológica.

WORK AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE AND INTERDISCIPLINARITY IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: AN ANALYSIS OF PRACTICES AND CHALLENGES

ABSTRACT

In the context of Professional and Technological Education (PTE), work as an educational principle and interdisciplinarity are fundamental pillars for overcoming educational dualism and promoting comprehensive human development. From this perspective, this article analyzes how work, conceived as an

educational principle in PTE, is approached in an interdisciplinary manner in Integrated Upper Secondary Education. This is a qualitative, exploratory-descriptive study conducted in an integrated technical program in Brazil's Northern region, involving a theoretical review, analysis of the Course Pedagogical Project (CPP), and the application of questionnaires to teachers, with data analyzed through thematic categorical content analysis. The results indicate that, although the CPP refers to comprehensive education, it does not explicitly define work as an educational principle nor provide consistent mechanisms for interdisciplinarity. The fragmented curricular structure between general education and technical training reinforces the compartmentalization of knowledge, and the main challenges identified by teachers include the lack of time for collective planning and resistance to collaborative work. It is concluded that consolidating comprehensive human development requires improving the CPP, strengthening continuing teacher education, and providing institutional support for interdisciplinary practices.

Keywords: work, Interdisciplinarity, Integrated High School, Comprehensive human development, Professional and Technological Education.

1. INTRODUÇÃO

O ensino médio integrado, ofertado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), integra formação geral e profissional por meio da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Pacheco, 2015). Fundamentado na concepção marxiana de trabalho como princípio educativo, esta proposta visa a formação humana integral, na qual o ser humano produz sua existência e o conhecimento de forma indissociável (Frigotto, 2012; Saviani, 2021; Ramos, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) ratificam a centralidade do trabalho, orientando que a organização curricular da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) reconhece-o como fundamento da formação profissional e como eixo articulador entre ciência, cultura e tecnologia. Nesse sentido, o trabalho é entendido para além de sua redução à empregabilidade, mas como dimensão formativa que mobiliza conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários ao exercício crítico e autônomo da

cidadania e da profissão (Brasil, 2021).

A interdisciplinaridade também constitui princípio essencial da EPT, pois, de acordo com o referido documento, ela deve orientar tanto o planejamento curricular quanto a prática pedagógica, assegurando “a superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular” (Brasil, 2021, art. 3º, inc. VIII).

Nesse contexto, investigações empíricas sobre o tema são fundamentais no sentido de confrontar tais bases teóricas com a materialidade do cotidiano escolar. Embora a legislação consagre esses princípios, faz-se necessário investigar as contradições entre a prescrição documental e a percepção docente. Diante disso, este estudo objetiva analisar como o trabalho, enquanto princípio educativo na EPT, pode ser abordado de forma interdisciplinar no ensino médio integrado, articulando fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e práticas docentes, tendo em vista o fortalecimento da formação humana integral.

O campo empírico delimitou-se a um dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertado por um dos IFs localizado na região Norte do Brasil, investigando como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e os docentes materializam essa perspectiva. Ao identificar desafios estruturais e pedagógicos, a pesquisa contribui para o aprimoramento das práticas educativas nos IFs, alinhando-as a uma concepção emancipatória e socialmente comprometida.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O trabalho como princípio educativo no ensino médio integrado

De acordo com Frigotto (2012), o trabalho deve ser entendido simultaneamente como direito

e dever, configurando-se como um princípio formativo e ético-político. Por meio dele, o ser humano estabelece uma relação consciente com a natureza, produzindo os meios necessários à sua existência e à reprodução da vida social. O trabalho é concebido, nessa perspectiva, como “o ponto de partida” para a construção de conhecimentos e para a produção de cultura (Ramos, 2010, p. 48).

Nesse contexto, educar pelo e para o trabalho significa reconhecer que ele é uma necessidade comum a todos os seres humanos, ou seja, todos nós somos seres de trabalho, e que sua realização deve se orientar por relações justas, nas quais ninguém viva da exploração do trabalho de outros (Ramos, 2010; Frigotto, 2012). Nesse sentido, Frigotto (2012, p. 60) enfatiza que ter o trabalho como princípio educativo não significa reduzi-lo a “uma técnica didática ou metodológica” de “aprender fazendo”, mas tê-lo como um princípio ético-político, pois, nessa perspectiva, “o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito”.

A partir dessa concepção, de base marxiana e gramsciana, o trabalho como princípio educativo, no seu sentido histórico e ontológico, constitui um dos princípios educativos dos IFs, elemento básico da organização do currículo no ensino médio integrado “por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade que vive” (Ramos, 2010, p. 55). O sentido ontológico possibilita “a compreensão do processo histórico da produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos”. No sentido histórico, por sua vez, “coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação

direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (Ramos, 2010, p. 49).

A concepção de trabalho como princípio educativo em Gramsci retoma a tradição da escola humanista, cujo objetivo é desenvolver em cada indivíduo a capacidade de pensar, dirigir-se na vida e atuar como protagonista de sua própria história. Diferente de uma visão puramente instrumental ou técnica, este princípio orienta a escola unitária na articulação entre o trabalho manual e intelectual, visando a formação de “dirigentes” capazes de compreender as relações sociais, as leis civis e a técnica em sua totalidade (Dore, 2014).

De acordo com Machado (2023), ao ser tomado como princípio formativo, o trabalho deve ser compreendido como fundamento da educabilidade humana e como critério de definição da prática pedagógica. Conforme Saviani (2003, p. 132), “toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho”. Assim, integrar o trabalho na escola compreende “preenchê-la com a prática social mais global, compreender a produção do saber e da cultura como um acontecimento da práxis, antenar e ligar os processos educativos com a produção material da existência humana” (Machado, 2023, p. 12).

Discutir o trabalho como referência para a formação implica ainda, segundo Machado (2023), compreender tanto o seu significado e suas relações com o processo de hominização quanto sua centralidade na estruturação da sociedade capitalista. Essa questão necessita, de acordo com a autora, do cumprimento de alguns requisitos: que, na atividade escolar, currículo e didática estejam articulados à ciência, a tecnologia e a cultura, orientados pela perspectiva da formação politécnica e da escola unitária; e que os profissionais da educação desenvolvam uma compreensão histórica e crítica do trabalho no sistema capitalista,

reconhecendo os direitos dos trabalhadores e os sentidos de suas lutas ao longo da história (Machado, 2023).

Sob essa ótica, Frigotto (2012) situa o ensino médio integrado numa perspectiva unitária que “articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas” (p. 74). Contudo, essa formação não deve ser necessariamente voltada para atender ao mercado de trabalho, mas ser mediada pelo trabalho e com o objetivo de promover a justiça social e responder às transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (Frigotto, 2012).

A formação integrada, a partir dessa perspectiva, visa uma formação omnilateral, que seja capaz de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Essa formação exige que “se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular”, pois se tratam de práticas operacionais e mecanicistas, e não de uma formação humana do seu sentido pleno (Ciavatta, 2012, p. 94).

Contudo, a materialização dessa proposta enfrenta o que Ciavatta (2017) denomina “educação plena negada”, um movimento histórico das elites brasileiras em sonegar o conhecimento como recurso de emancipação das classes trabalhadoras, mantendo um dualismo estrutural que subordina o ensino às exigências imediatas de produtividade do capital.

No contexto dessa necessidade de compreensão histórica e crítica do trabalho, podemos elencar as contribuições de Freire (2011) ao propor a “pedagogia da autonomia” em contraposição a um modelo de “educação bancária”. Em defesa de uma educação problematizadora, fundada no diálogo, na consciência crítica e na relação com a realidade do educando, o referido autor enfatiza aspectos

da prática educativo-crítica que são essenciais para a formação da autonomia. Partindo desse pressuposto, o autor destaca alguns princípios que estão interligados a serem considerados no contexto educacional, dentre os quais podemos destacar o princípio de que “ensinar é uma especificidade humana”.

A partir desse princípio, Freire (2011) enfatiza o ato de ensinar como uma singularidade humana, a partir da qual é possível desenvolver mais e mais a atividade criadora. Podemos correlacionar este princípio com o trabalho, que também é uma especificidade humana, a partir da perspectiva marxiana anteriormente elencada. O trabalho não se reduz apenas a uma atividade produtiva, mas condição para a existência humana e, assim sendo, é fundamental que ele seja compreendido e debatido de forma crítica e contextualizada social e historicamente.

No contexto da formação para o trabalho, Freire e Shor (2000) argumentam que, embora a educação precise preparar o estudante para um “mercado de trabalho” muitas vezes predatório, o papel do educador, numa perspectiva libertadora, é inserir a crítica social no treinamento técnico, estimulando uma consciência reflexiva sobre a própria atividade laboral e formativa.

Assim, ao se pensar na formação de sujeitos conscientes e críticos, como os autores aqui elencados propõem, é importante que o trabalho seja abordado pedagogicamente, partindo da realidade vivida pelos estudantes e discutido por meio do diálogo entre diferentes áreas de conhecimento.

2.2 A interdisciplinaridade mediada pelo trabalho no contexto da formação humana integral

A interdisciplinaridade, conforme Japiassu e Marcondes (2001, p. 145), constitui “um método

de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si”. O autor ressalta que o objetivo desse método é “a unidade do saber” perante a excessiva especialização das ciências. Embora essa unidade se configure problemática, deve ser “a meta ideal de todo saber” que se dispõe a contribuir para o progresso humano. Se vivemos em um contexto que se depara com problemas cada vez mais globalizados, a educação deve buscar valorizar a construção de conhecimentos interdisciplinares, ao invés de privilegiar “saberes fragmentados, parcelados e compartimentados” (Japiassu, 2006, p. 1).

De acordo com Japiassu (2006, p. 1), a fragmentação dos saberes é fruto de uma “especialização sem limites” das ciências, de “um saber de migalhas” que revela uma “inteligência esfacelada”. O autor explica que “o desenvolvimento da especialização, com todos os seus inegáveis méritos, dividiu o território do saber. Cada especialista ocupou, como proprietário privado, seu minifúndio de saber onde passou a exercer, de modo ciumento e autoritário, seu minipoder” (Japiassu, 2006, p. 1).

Nesta direção, Frigotto (2008) argumenta que a interdisciplinaridade não é apenas uma técnica didática, mas uma necessidade histórica imperativa imposta pela complexidade da realidade social, que é dialeticamente una e diversa. O autor destaca que a fragmentação do saber é o reflexo pedagógico da divisão social do trabalho no capitalismo, que aliena o sujeito ao cindir a compreensão entre o fazer e o pensar.

Não é suficiente apenas justapor disciplinas (Japiassu, 2006), que configura o currículo como “uma grade” (Fazenda, 2011). A abordagem interdisciplinar visa a eliminação das fronteiras erguidas pela especialização excessiva dos saberes que repercutem de forma negativa no sistema escolar, com a construção de conhecimentos fragmentados. Assim, conforme enfatiza Japiassu (2006, p. 2), “ensina-se um

saber fragmentado que constitui um fator de cegueira intelectual, pois as escolas estão mais preocupadas com a distribuição de suas fatias de saber, de uma razão intelectual a alunos que nem mesmo parecem ter fome”.

Cumprido destacar, especialmente considerando que situamos nossa discussão no âmbito de uma concepção formativa que assume a perspectiva de um currículo integrado, que, na análise de Aires (2011), há diferença conceitual entre os termos interdisciplinaridade e integração curricular. A autora aponta que eles não devem ser usados como sinônimos, por se fundamentarem em bases epistemológicas distintas e responderem a problemas diferentes.

A interdisciplinaridade está ligada à epistemologia do conhecimento científico produzido no campo acadêmico e seu foco, como vimos, é enfrentar a fragmentação do saber e o excesso de especialização, buscando promover interações metodológicas, conceituais e epistemológicas entre disciplinas para restabelecer vínculos e superar limites impostos principalmente pelo positivismo. A integração curricular, por sua vez, está relacionada à organização do currículo e da prática pedagógica, cujo foco está em problemas reais e cotidianos dos estudantes que servem como eixo para organizar os conteúdos escolares. Enquanto a primeira se dedica ao modo como as ciências produzem seus conhecimentos, isto é, a produção do saber, a segunda se refere a como esses conhecimentos são reorganizados em conteúdos a serem ensinados (Aires, 2011).

A partir do entendimento de que a interdisciplinaridade no contexto escolar assume uma perspectiva educativa e que o objetivo principal é desenvolver a aprendizagem respeitando os saberes dos alunos, Fazenda (2011) também aponta para uma distinção entre integração e interdisciplinaridade. Conforme explica a autora, enquanto a integração pode ser entendida como “um momento

na interdisciplinaridade”, que aproxima externamente áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade de fato pressupõe o diálogo, a reciprocidade e a mudança de atitude diante do conhecimento. Conforme ressaltam Martins, Lima e Freire (2020), essa prática deve atuar como uma religação de saberes capaz de conferir sentido à ciência e à tecnologia, articulando-as à cultura e à produção material da existência humana, de modo a desacomodar a fragmentação construída pela lógica industrial.

A integração atua como uma etapa formal e organizacional da interdisciplinaridade, sendo o meio concreto pelo qual diferentes áreas do saber se aproximam para que a atitude interdisciplinar possa se materializar no processo de conhecimento. A interdisciplinaridade constitui um caminho para integrar ciência, ensino e vida, resgatando a unidade do saber e promovendo uma educação voltada à compreensão e à transformação social. Ela não se limita à soma ou à organização de conteúdos, mas exige a interação dinâmica entre conhecimentos que transforma tanto o objeto estudado quanto os sujeitos envolvidos no processo educativo (Fazenda, 2011).

O homem está no mundo, e pelo próprio fato de estar no mundo, ser agente e sujeito do próprio mundo, e deste mundo ser Múltiplo e não Uno, torna-se necessário que o homem o conheça em suas múltiplas e variadas formas, para que possa compreendê-lo e modificá-lo.

[...]

A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana através da passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de Cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças no mundo) (Fazenda, 2011, p. 82, grifos no original).

Fazenda (2011) ressalta, portanto, o papel da interdisciplinaridade na recuperação da

unidade do ser humano e do saber. As palavras da autora retomam o caráter ontológico do trabalho como princípio educativo que, como vimos anteriormente, é o que dá sentido a essa unidade. É nesse sentido que Dore (2014) destaca que o objetivo de focar no trabalho enquanto princípio educativo é superar a formação de meros “especialistas” submissos para formar sujeitos capazes de dominar a técnica, compreender as leis sociais e dirigir a própria vida. Assim, abordá-lo de forma interdisciplinar no contexto do ensino médio integrado evidencia sua dimensão educativa no contexto da formação humana integral.

Se aproximando dessa concepção do ser humano como um ser de relações, Freire (2011; 2013a; 2015) o destaca como sujeito dialógico e crítico, que produz sua existência historicamente, em comunhão com outros seres humanos. Em decorrência disso, o autor enfatiza que a verdadeira educação assume a importante tarefa de “humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo” (Freire, 2013b, p. 5). A partir desse olhar, Freire (2015) propõe o desenvolvimento de uma educação que leve a um pensar autêntico, que propiciem ao estudante organizar de forma reflexiva seu pensamento. Sob essa perspectiva, ele destaca ainda a importância de uma prática educativa centrada no diálogo, pautada numa relação horizontal entre sujeitos que aprendem e ensinam mutuamente.

Essa postura se relaciona com a noção de trabalho como princípio educativo ao reconhecer que a produção do conhecimento é fruto da ação e reflexão sobre a realidade concreta. Nesse contexto, a busca pela unidade do saber (Japiassu, 2006; Fazenda, 2011), expressa na proposta interdisciplinar, contribui para a formação de sujeitos críticos e criadores, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

No que se refere ao papel do professor, Fazenda (2011) aponta que é fundamentalmente uma questão de atitude, que exige substituição de uma concepção fragmentária por uma concepção unitária do ser humano. Na análise da autora, essa nova postura implica o exercício de princípios como humildade, coerência, respeito e, até mesmo, desapego do professor, cuja função é despertar e provocar a instauração de uma prática dialógica e de interação. “Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria — que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear — a uma relação pedagógica dialógica em que a posição de um é a posição de todos” (Fazenda, 2011, p. 93).

A autora supracitada destaca ainda que tal expectativa sobre o professor pode se tornar extremamente utópica se não houver a devida vivência e a formação específica para o trabalho interdisciplinar. Nessa mesma direção, a análise de Frigotto (2008, p. 44), destaca que a interdisciplinaridade precisa ser vista como uma “necessidade imperativa na construção do conhecimento social”. Entretanto, segundo o autor, a prática interdisciplinar enfrenta barreiras tanto na formação acadêmica dos professores, marcada pelo especialismo e pelo positivismo, quanto nas condições precárias de organização do trabalho pedagógico, que favorecem o ativismo em detrimento da reflexão integrada (Frigotto, 2008).

Frigotto (2008, p. 59) também se preocupa em ressaltar que, no que diz respeito à organização pedagógica, esses limites vão se apresentar “de um lado na interminável lista de disciplinas e de outro na divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplinas de conteúdo específico e técnico”. Essa divisão é apontada pelo autor como contrária à direção do processo científico. O trabalho pedagógico interdisciplinar deve assumir a busca da

unidade na diversidade, pois, segundo ele, é o conhecimento universal (de maior abstração) que permite compreender e integrar as múltiplas manifestações da realidade, para que não se confunda interdisciplinaridade com a “justaposição arbitrária de conteúdos e disciplinas” (Frigotto, 2008, p. 60).

Sob essa perspectiva, superar os desafios da fragmentação do conhecimento implica, como afirma Frigotto (2008, p. 60), construir práticas que contribuam para a produção e compartilhamento do conhecimento, bem como na constituição de novas formas de relações sociais que superem a exclusão e os processos de alienação. É no caminho de superação dessa fragmentação que a concepção de formação humana integral vem se constituindo dimensão formativa fundamental na proposta curricular dos IFs (Pacheco, 2015). Contudo, a compreensão desta concepção formativa e do ensino médio integrado constitui um dos desafios a serem enfrentados por essas instituições, pois, como explica Pacheco (2020), ainda apresenta visões limitadas que levam a interpretações equivocadas.

As DCNEPT reforçam que a organização curricular dos cursos de nível médio integrados à educação profissional deve assegurar formas de estruturação que favoreçam a interdisciplinaridade, a contextualização e a integração entre teoria e prática.

Art. 24 O plano de curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve considerar, em seu planejamento:

[...]

V - organização curricular por áreas de estudos, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração permanente entre teoria

e prática ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2021, art. 24, inc. V).

A organização curricular no ensino médio integrado assume papel estratégico na efetivação de práticas pedagógicas que articulem saberes gerais e técnicos, aproximando o estudante das dimensões concretas do trabalho e das reais condições de produção da vida social, em consonância com sua perspectiva basilar de formação humana integral. A interdisciplinaridade se apresenta, em síntese, como uma das possibilidades de trabalho pedagógico propiciadas pelo currículo integrado que visa articular dimensões científicas, tecnológicas, culturais e sociais do trabalho.

3. METODOLOGIA

Para atender ao objetivo proposto e investigar o contexto supracitado, a pesquisa se utiliza de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Essa abordagem permite compreender práticas e saberes a partir de significados sociais e subjetivos construídos pelos participantes, reconhecendo que suas percepções são situadas e se diferenciam conforme os contextos em que atuam (Flick, 2009). O caráter exploratório, por sua vez, permite, segundo Gil (2017), maior familiaridade com o problema e se justifica pela complexidade das interações que envolvem a organização do currículo integrado e a prática pedagógica interdisciplinar.

Para tanto, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: a) revisão dos referenciais teóricos da EPT, da pedagogia freireana e das discussões sobre interdisciplinaridade, tendo como objetivo construir a base teórica de análise e discussão da pesquisa; b) análise do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), com foco na concepção

formativa do curso, na organização curricular e nas ementas; c) aplicação de questionário, com questões abertas e fechadas, a docentes tanto do núcleo de formação geral quanto do núcleo de formação profissional, com o objetivo de identificar como o trabalho é compreendido pelos participantes e como a interdisciplinaridade é percebida e vivenciada nas práticas pedagógicas.

Os participantes da pesquisa foram cinco docentes, selecionados de forma intencional a partir de um universo de vinte e um professores que atuam no curso técnico integrado analisado. A amostra contemplou quatro docentes do núcleo de formação geral, especificamente das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, além de um docente pertencente ao núcleo de formação profissional.

A seleção dos participantes considerou como critérios a atuação docente ativa no curso e a representatividade nos núcleos de formação. A delimitação da amostra contemplando docentes da área de Humanidades justificase pelo potencial crítico dessas disciplinas na problematização das dimensões sociais do trabalho, enquanto a inclusão de um docente do núcleo profissional buscou contemplar a articulação com a formação profissional.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário qualitativo composto por questões abertas e fechadas. As questões abertas foram estruturadas para captar os significados subjetivos e as percepções substantivas dos docentes sobre a categoria trabalho, indo além de respostas meramente funcionais. O instrumento não passou por processo formal de validação estatística, mas foi submetido a uma revisão prévia quanto à clareza e pertinência das questões, com vistas a garantir sua adequação ao contexto investigado.

Antes de responder ao questionário, os participantes foram informados acerca dos objetivos, procedimentos e finalidades da investigação, tendo sua participação condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram assegurados o anonimato e a confidencialidade na transcrição das respostas, além do direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízos aos participantes.

Quanto às limitações metodológicas desse estudo, reconhece-se o número reduzido de participantes e a análise de um único PPC. Contudo, tal recorte justifica-se pela natureza qualitativa do estudo, que prioriza a profundidade da compreensão dos sentidos atribuídos à prática pedagógica situada. Por se tratar de uma amostra intencional e não probabilística, os resultados não visam à generalização, pois são fruto de um estudo exploratório-descritivo sobre a temática situadas no contexto investigado.

A análise dos dados coletados durante a pesquisa foi conduzida tomando como referência a técnica de análise categorial do conteúdo temático, conforme proposto por Bardin (2022). A análise foi realizada contemplando as três etapas propostas pela autora: pré-análise, na qual foi feita uma leitura flutuante do PPC e das respostas ao questionário; exploração do material, por meio da codificação e organização dos dados em categorias temáticas, previamente definidas em consonância com os objetivos da pesquisa, tomando como unidades de registro as expressões, as frases e os trechos presentes no corpus de análise; tratamento dos resultados, inferência e interpretação, buscando estabelecer relações entre os dados empíricos e o referencial teórico.

O Quadro 1 sintetiza a organização do estudo com base nos objetivos e procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados elencados anteriormente.

Quadro 1 - Organização do percurso investigativo

Fonte de Dados	Objetivo na Pesquisa	Delimitação e Organização	Procedimentos
Referenciais teóricos	Fundamentar teoricamente a discussão e análise do tema trabalho numa perspectiva interdisciplinar	Seleção de autores e referências	Revisão teórica
Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	Compreender a proposta formativa, o perfil do egresso e como o trabalho é concebido na proposta e analisar a presença e a abordagem da categoria trabalho nas ementas das disciplinas	Análise dos objetivos do curso e da organização curricular, bem como o levantamento das habilidades e conteúdos previstos na ementas.	Análise categorial temática.
Questionário aplicado aos docentes	Identificar as percepções dos docentes sobre o papel do trabalho no processo educativo e as possibilidades de sua abordagem de forma interdisciplinar	Organização e análise dos discursos em torno da temática delimitada.	Análise categorial temática.

Fonte: Elaboração dos autores da pesquisa (2025)

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O corpus de análise empírica desta pesquisa foi organizado em dois eixos: o primeiro referente ao PPC e o segundo às concepções e percepções dos docentes participantes. Essa separação guiou a definição prévia das categorias de análise e permitiu compreender, à luz do aporte teórico construído, como o trabalho e a interdisciplinaridade são expressos tanto no plano institucional quanto na forma como eles são percebidos e vivenciados na prática pedagógica docente.

É importante ressaltar que não foi objeto dessa análise a dimensão formativa da área específica do curso, pois o objetivo da pesquisa foi lançar um olhar sobre as possibilidades de abordar o trabalho de forma interdisciplinar no ensino médio integrado, considerando sua centralidade na EPT, independente do perfil formativo específico do núcleo profissional. Assim, a análise do perfil do egresso, das ementas das disciplinas do núcleo profissional e a participação de um docente que atua na área se ateve ao foco da pesquisa.

4.1 Análise do projeto pedagógico de curso: a abordagem do trabalho e as possibilidades de interdisciplinaridade

A análise do PPC foi realizada a partir de quatro categorias principais, definidas previamente:

concepção formativa; concepção de trabalho; o trabalho nas ementas; e interdisciplinaridade. Os elementos da referida análise foram organizados e sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2 - Síntese da análise do PPC

Categoria	Elementos no PPC
1. Concepção formativa	O documento não dedica uma parte específica para a concepção formativa. Menciona a "formação integral" como um princípio da organização curricular, a indissociabilidade entre educação e prática social e a necessidade de articulação com o mundo do trabalho, mas sem explicitar uma base teórico-conceitual.
2. Concepção de trabalho	O documento aborda, ainda que de forma genérica, elementos que indicam o trabalho como prática social e dimensão formativa, mas não apresenta explicitamente uma concepção de trabalho.
3. O trabalho nas ementas	As ementas de alguns componentes curriculares elencam habilidades relacionadas ao trabalho de forma restrita ao núcleo geral, especificamente na área de Ciências Humanas.
4. Interdisciplinaridade	O documento apresenta uma estrutura curricular dividida em "base geral" e "base técnica". Aborda de forma breve a interdisciplinaridade, relacionando-a à integração entre base geral e profissional e articulação entre diferentes áreas de conhecimento, sem apresentar de forma significativa mecanismos para sua materialização.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados empíricos da pesquisa (2025)

A síntese do Quadro 2 permite observar fragilidades no PPC quanto à centralidade do trabalho na EPT. O documento não contempla explicitamente a concepção de formação humana integral e não enfatiza o trabalho como princípio educativo, fundamentos que constituem a base teórica e legal da EPT discutida anteriormente. Por se tratar de um documento que deve orientar a organização curricular, didática e formativa de um curso, expressando seus fundamentos legais, filosóficos e pedagógicos, é fundamental que o PPC explicita sua referência formativa no trabalho, confirmando a centralidade dessa categoria para a organização do currículo integrado, como destacado por Ramos (2010) e Machado (2023).

Embora as DCNEPT permitam arranjos flexíveis no plano curricular (Brasil, 2021), o curso mantém uma divisão entre disciplinas de "base geral" e "base técnica". Tal configuração materializa a fragmentação departamentalizada e a estrutura de "grade" curricular criticadas no aporte teórico deste estudo (Fazenda, 2011; Japiassu, 2006; Frigotto, 2008), evidenciando a persistência de um trabalho escolar

compartimentado que obstaculiza a unidade de saberes.

Esta fragmentação documental reflete o dualismo estrutural histórico que subordina a educação aos interesses do capital, configurando o fenômeno da “educação plena negada”, como apontado por Ciavatta (2017). Ao manter sistemas estanques, o currículo reforça a subordinação ao trabalho instrumental, distanciando-se da perspectiva de escola unitária e da superação da divisão entre o pensar e o fazer.

No que se refere às ementas, foi possível identificar algumas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que abordam o trabalho e aparecem em diferentes disciplinas, como por exemplo:

(EM13CHS404) identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais (Brasil, 2018, p. 563).

A referida habilidade é citada nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, mas somente em Sociologia e Filosofia o trabalho é explicitado como conteúdo de referência, nas demais é contemplado apenas nas habilidades. A abordagem desta mesma habilidade em várias disciplinas, assim como outras que também contemplam o trabalho, favorece a construção de um trabalho interdisciplinar. Porém, a ausência de orientações específicas, nos leva a inferir que a prática da interdisciplinaridade vai depender da atitude dos docentes das referidas disciplinas, algo que, segundo Frigotto (2008), pode ser um obstáculo diante de uma formação docente fragmentária e das condições de trabalho que não propiciam tais práticas.

Quanto à abordagem da interdisciplinaridade, o documento a menciona em alguns trechos, relacionando-a a integração entre formação geral e formação profissional e a articulação entre áreas de conhecimento, mas não explicita de modo consistente seus fundamentos em termos conceituais e mecanismos para sua materialização. Os Projetos Integradores, componentes curriculares de extensão, ofertados semestralmente e voltados à investigação de problemas reais do contexto local, aparecem como uma das poucas estratégias explícitas de interdisciplinaridade. Porém, ao tratar especificamente desses componentes o PPC os destaca como espaço de integração entre disciplinas do núcleo geral e do núcleo profissional.

Fazenda (2011) enfatiza que a interdisciplinaridade ultrapassa a integração formal, exigindo uma atitude de diálogo entre as áreas e uma prática na produção de conhecimento. O documento usa o termo “integração”, em várias passagens do texto, mas vinculado à estrutura curricular. Ainda que o documento apresente os Projetos Integradores como momento de integração, ele não fornece as bases para tal, os apresentando como complementos e descrevendo em suas ementas orientações genéricas e sem uma função formativa plenamente explicitada, nem objetivos ou papéis das áreas envolvidas.

4.2 Concepções e práticas docentes sobre o trabalho e a interdisciplinaridade na prática pedagógica

Uma vez analisadas as diretrizes contidas no PPC, procurou-se investigar como tais prescrições são interpretadas e materializadas pelos docentes. As percepções extraídas dos questionários foram sistematizadas no Quadro 3, que agrupa os sentidos atribuídos pelos participantes conforme as seguintes categorias

definidas previamente: percepções sobre o trabalho; concepção de interdisciplinaridade; desafios para a interdisciplinaridade.

Quadro 3 - Síntese das respostas ao questionário

Categoria	Elementos nas respostas
1. Percepções sobre o trabalho	Os docentes compreendem o trabalho em sentidos distintos: alguns o compreendem como dimensão formativa, relacionada à constituição humana, consciência crítica e social; outros associam prioritariamente à dimensão técnica e à preparação para o mercado.
2. Concepção de interdisciplinaridade	As respostas indicam desde concepções mais amplas, que enfatizam a integração de saberes, até visões mais operacionais, centradas na organização de atividades comuns ou temáticas compartilhadas.
3. Desafios para a interdisciplinaridade	Os desafios apontados estão relacionados à falta de tempo e espaços institucionais para o planejamento coletivo, ao descompasso entre áreas e às barreiras formativas e culturais que mantêm práticas isoladas e fragmentadas.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados empíricos da pesquisa (2025)

A análise das respostas mostra que as percepções sobre o trabalho são diversas. Parte dos docentes o compreendem como dimensão constitutiva do ser humano, relacionada à formação identitária, ao desenvolvimento intelectual e social e à produção da vida em sociedade, como podemos perceber nas afirmações abaixo:

Da forma como compreendo, o trabalho existe para além da ideia objetiva de ocupação e funcionalidade. O trabalho não funciona, na vida dos indivíduos, apenas como a ferramenta para se ocupar o tempo de forma produtiva e alcançar meios de subsistência - ele também organiza o funcionamento dessa vida (Docente participante, 2025, grifo nosso).

O trabalho como princípio educativo faz parte da formação da pessoa pelo qual o indivíduo desenvolve conhecimentos, habilidades, valores, consciência crítica e identidade social. É pelo trabalho que o indivíduo se reconhece e se localiza como ser social na sociedade (Docente participante, 2025, grifo nosso).

Tais falas convergem para a dimensão ontológica do trabalho discutida anteriormente, reforçando a perspectiva defendida por Saviani

(2003), Ramos (2010), Frigotto (2012) e Machado (2023) sobre o trabalho como fundamento da existência humana. Ao destacarem o trabalho como mediação central para a compreensão crítica da realidade e para o desenvolvimento da autonomia, as respostas desses docentes também se aproximam da perspectiva freireana de formação do indivíduo como um ser histórico.

Por outro lado, algumas das respostas tendem a associar o trabalho à prática profissional, à execução de atividades práticas, ao estágio e à preparação para o “mercado de trabalho”. Em algumas respostas essa percepção é bem explícita, como na seguinte:

“significa que, vincular a formação básica a uma formação profissional, agrega no desenvolvimento educativo dos estudantes, possibilitando sua maior inserção no mercado de trabalho” (Docente participante, 2025).

Essa percepção também pode ser percebida na seguinte afirmação:

O trabalho como princípio educativo possibilita ao estudante desenvolver atividades práticas importantes que consolidam a teoria trabalhada em sala de aula. Especialmente na educação profissional tecnológica, o estudante consegue uma formação mais consolidada para o mercado de trabalho (Docente participante, 2025).

Embora tais falas ressaltem a relevância da prática, essa interpretação se aproxima de uma compreensão instrumental do trabalho, perspectiva esta que é criticada por Frigotto (2008, 2012) por reduzir a formação profissional ao treinamento técnico ou para adaptação às demandas do “mercado de trabalho predatório”, conforme Freire e Shor (2000, p. 47). Isso revela que a concepção ampliada de trabalho, sobretudo como princípio educativo, e sua dimensão crítica e emancipadora, na perspectiva da formação humana integral, ainda não está plenamente

consolidada entre os docentes. Inclusive, um deles aponta falta de clareza conceitual sobre o trabalho como categoria formativa, confirmando o desafio apontado por Pacheco (2020) quanto à consolidação da concepção formativa que orienta os IFs na superação do treinamento puramente técnico.

Em resposta ao questionamento sobre os principais obstáculos para a efetivação do trabalho como princípio educativo, os docentes apontaram a fragmentação curricular entre formação geral e profissional e à ênfase excessiva na preparação técnica. Fato este que limita a compreensão deste em sua dimensão formativa e histórica, confirmando as críticas de Frigotto (2008, 2012) e Ramos (2010) sobre os limites estruturais que ainda se apresentam no ensino médio integrado. Além disso, os docentes indicam a falta de tempo e espaços institucionais para o planejamento coletivo, dificultando a construção de práticas integradoras, aspecto que os autores aqui elencados (Japiassu, 2006; Frigotto, 2008; Fazenda, 2011) apontam como fundamentais para superar a lógica disciplinar e promover a articulação entre saberes.

Em relação ao entendimento da interdisciplinaridade, as afirmações dos docentes indicam uma compreensão voltada para a articulação entre diferentes áreas de conhecimento, especialmente entre disciplinas da formação geral e da formação profissional. Para alguns docentes, ela envolve uma integração mais profunda e dialógica entre saberes, aproximando-se da perspectiva defendida por Japiassu (2006) e Fazenda (2011). Esse entendimento é explícito principalmente nas contribuições dos docentes de Sociologia e Filosofia, que enfatizam a superação das “caixinhas” disciplinares e o caráter integrador do conhecimento.

Outros docentes, porém, interpretam a interdisciplinaridade como ações articuladas ou

práticas temáticas compartilhadas mais pontuais. Isso mostra uma compreensão mais operacional que se aproxima mais da noção de integração curricular. Cabe então retomar o exposto por Fazenda (2011) ao distinguir integração, isto é, aproximação inicial entre disciplinas, da interdisciplinaridade propriamente dita, que implica em reciprocidade, planejamento coletivo e transformação das práticas pedagógicas.

A partir disso, é importante ressaltar que os conceitos de integração curricular e interdisciplinaridade, embora frequentemente utilizados como sinônimos nas falas dos docentes, possuem distinções epistemológicas marcantes. Enquanto a interdisciplinaridade pressupõe uma organização por disciplinas cujas barreiras internas devem ser rompidas para restabelecer a unidade do saber diante da fragmentação acadêmica, a integração curricular não parte das disciplinas, mas de “centros de interesse” ou problemáticas reais do cotidiano do aluno. Como aponta Aires (2011), a ausência dessa clareza desses conceitos pode reduzir o esforço pedagógico a práticas temáticas superficiais e pontuais, impedindo que a interdisciplinaridade se efetive como uma mudança de atitude diante do conhecimento e como ferramenta para a compreensão crítica da realidade.

De forma geral, é possível perceber que os docentes reconhecem a importância da interdisciplinaridade como estratégia formativa que amplia a aprendizagem e aproxima teoria e prática, assim como expresso nas DCNEPT, mas os entendimentos variam em profundidade e intencionalidade. Isso se mostra como um primeiro desafio a ser enfrentado para que a interdisciplinaridade constitua, de fato, uma prática na consolidação da articulação de saberes no ensino médio integrado.

Quanto aos desafios para a interdisciplinaridade, as respostas dos docentes indicam novamente a falta de tempo e espaços

institucionais para o planejamento coletivo. Eles apontam também um descompasso entre os conteúdos das áreas e a falta de formação continuada. Esses apontamentos confirmam as discussões elencadas anteriormente sobre a permanência de estruturas escolares que reforçam a compartimentação de saberes (Japiassu, 2006; Frigotto, 2008; Fazenda, 2011).

Ao serem questionados a respeito de como o PPC aborda a interdisciplinaridade, os docentes apontam que, considerando o que está indicado no documento e o que acontece no cotidiano do curso, ainda é um desafio a ser consolidado. A falta de orientações específicas a respeito da temática, acaba deixando a efetivação das ações sob responsabilidade dos docentes. A ausência de articulação é apontada, inclusive como um problema na própria construção do documento, como enfatizado por um dos participantes, “os PPC são elaborados por decreto; em geral se forma uma equipe, tipo colcha de retalhos e cada área só cuida da sua; se houvesse uma visão mais integradora se poderia avançar nessa perspectiva” (Docente participante, 2025).

Os docentes também destacaram desafios do ponto de vista cultural presente na prática docente, como a resistência ao trabalho colaborativo e o isolamento entre áreas. Frigotto (2008) explica que esses elementos também são fruto de uma formação docente fragmentada e, segundo Japiassu (2006, p. 1) da “especialização sem limites” e da própria organização escolar que dificulta a construção de práticas interdisciplinares, como vimos na análise do PPC.

Além disso, a resistência ao trabalho colaborativo e o isolamento entre áreas, relatados pelos docentes, sinalizam a permanência de uma atitude ainda vinculada à lógica da educação bancária. Tais práticas dificultam a construção da dialogicidade freireana, essencial para que a interdisciplinaridade deixe de ser uma ação pontual e se torne um compromisso com a formação humana integral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou analisar como o trabalho pode ser abordado de forma interdisciplinar no ensino médio integrado, articulando fundamentos teóricos, diretrizes curriculares e práticas docentes, tendo em vista o fortalecimento da formação humana integral. Os resultados mostram que, embora o PPC do curso mencione princípios como formação integral, articulação entre teoria e prática e entre formação geral e profissional, ele não explicita de modo consistente uma concepção de trabalho ou destaca sua dimensão formativa, nem oferece mecanismos estruturantes para a interdisciplinaridade, o que limita a efetivação dessa proposta no cotidiano pedagógico.

A ausência de uma base teórica clara que fundamente a concepção formativa e de orientações curriculares mais estruturadas compromete a materialização da formação interdisciplinar, deixando a responsabilidade pela articulação de saberes a cargo dos docentes em um contexto permeado por desafios institucionais, formativos e culturais. As percepções docentes revelam concepções distintas sobre o trabalho, pois, enquanto uns reconhecem seu caráter histórico, ontológico e formativo, outros o associam predominantemente à prática profissional e à preparação para o mercado de trabalho. Do mesmo modo, a compreensão da interdisciplinaridade varia entre perspectivas mais aprofundadas, que a assumem como atitude dialógica e cooperativa, e concepções mais operacionais restritas a ações pontuais, reiterando limites estruturais e conceituais ainda presentes no ensino médio integrado.

Os desafios destacados, como a fragmentação curricular, a falta de tempo e de espaços para planejamento coletivo, a ausência de formação continuada e a resistência ao trabalho colaborativo, indicam que a consolidação da formação humana integral exige maior

intencionalidade institucional. Nesse sentido, fortalecer a abordagem interdisciplinar do trabalho implica, de forma mais objetiva, na revisão do PPC com a explicitação da concepção de trabalho como princípio educativo e sua articulação com as diretrizes da EPT; no redesenho dos componentes curriculares, com definição mais clara de objetivos formativos, critérios de acompanhamento e integração entre áreas; na institucionalização de tempos e espaços regulares para planejamento coletivo; e na implementação de políticas de formação docente continuada centradas na interdisciplinaridade e nos fundamentos críticos do trabalho.

É importante destacar que a pesquisa apresenta limitações relacionadas ao seu recorte metodológico e empírico. O número reduzido de participantes, ainda que de forma intencional, e a análise restrita a um único PPC limitam generalizações e sugerem que os dados sejam interpretados considerando o

contexto investigado. Ainda assim, a análise do PPC contribuiu para dialogar com as percepções docentes, mostrando aproximações e tensões entre o currículo prescrito e as práticas pedagógicas, o que reforça a consistência interpretativa do estudo e permite avançar na compreensão dos desafios da interdisciplinaridade no ensino médio integrado.

Por fim, indicam-se como direções para pesquisas futuras: em que medida a formação continuada dos docentes impacta na incorporação do trabalho como princípio educativo no contexto da EPT? De que forma a organização institucional dos IFs pode favorecer, de modo mais efetivo, o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, tendo em vista a real articulação entre formação geral e profissional? As respostas a essas questões podem apontar caminhos para o aprofundamento das condições concretas de efetivação da formação humana integral no ensino médio integrado no contexto dos IFs.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Joanez Aparecida. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9930>. Acesso em: 17 nov. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2021. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 nov. 2025.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.
- CIAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 5, p. 164-183, 2017. DOI: <https://doi.org/10.29148/labor.v1i5.6645>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1135-1156, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000300002>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:**

efetividade ou ideologia? 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a. E-book.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b. E-book.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. E-book.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Ideação, S.l.S.l., v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 15 nov. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **O espírito interdisciplinar**. Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 1-15, out. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cebape/a/J3xx9Xfc8NqRnzdJzQ3rGk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O trabalho como referência para a formação e a democracia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, S.l.S.l., v. 1, n. 23, p. 1-14, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/15167>. Acesso em: 19 maio 2025.

MARTINS, Wesley Cosmo; LIMA, Patrícia Feitosa Ribeiro; FREIRE, Luciana Braga de Oliveira. A interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, e72911634, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1634>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 20 ago. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79. E-book.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, p. 131-152, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2021.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO E EQUIDADE EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Nickolas Luiz de Andrade Almeida¹, Gabriel Santos de Castro² e Lima e Sergio Roberto Silveira³

¹ Mestre em Ciências pela Escola de Educação Física e Esporte (EEFE-USP). E-mail: nickolasandrade@usp.br

² Doutorando em Educação Física (USP). E-mail: gabrielpslima@usp.br

³ Professor Associado ao Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano (EEFE-USP). E-mail: sslveira@usp.br

RESUMO

A Educação Física Escolar (EFE) constitui-se como um espaço marcado pelas pluralidades e singularidades dos estudantes; contudo, frequentemente não promove inclusão e equidade em relação às questões de gênero e sexualidade, resultando na marginalização de meninas e da comunidade LGBTQIA+. Essa problemática é frequentemente agravada pela falta de conhecimentos pedagógicos e de formação inicial adequada dos professores para abordar essas temáticas. Diante dos aspectos deficientes na formação de professores e as questões de exclusão social na EFE, o objetivo deste estudo foi analisar as estratégias empregadas por professores e pesquisadores da área da EFE cujas intervenções promoveram ambientes mais inclusivos e equitativos em relação ao gênero e à sexualidade. A metodologia consistiu em uma revisão sistemática da literatura, utilizando o guia PRISMA e os descritores “Educação Física Escolar AND Inclusão OR Exclusão AND Sexualidade” em nove bases de dados, considerando estudos publicados entre 2017 e 2025, em português e inglês. Dos 424 registros inicialmente identificados, seis estudos de intervenção foram selecionados para análise temática. As estratégias foram organizadas em duas frentes: (1) intervenções na formação docente e (2) intervenções na prática escolar. As ações formativas envolveram a elaboração de currículos e o uso de conceitos e recursos audiovisuais para sensibilizar futuros professores. Já na prática escolar destacaram-se o diálogo entre professor e estudantes, a utilização de conteúdos transversais, a introdução de atividades físicas não tradicionais e discussões em grupo para problematizar estereótipos de gênero e comportamentos heteronormativos. Conclui-se que a ampliação das práticas corporais e uma formação docente abrangente são fundamentais para a construção de ambientes mais inclusivos na EFE.

PALAVRAS-CHAVE: educação inclusiva; gênero; práticas corporais; formação docente.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EN GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

RESUMEN

La Educación Física Escolar (EFE) constituye un espacio marcado por las pluralidades y singularidades de los estudiantes; sin embargo, con frecuencia no promueve la inclusión y la equidad en relación con las cuestiones de género y sexualidad, lo que resulta en la marginación

de las niñas y de la comunidad LGBTQIA+. Esta problemática suele verse agravada por la falta de conocimientos pedagógicos y de formación inicial adecuada por parte de los docentes para abordar estas temáticas. Dadas las deficiencias en la formación del profesorado y los problemas de exclusión social en la Educación Física, el objetivo de este estudio fue analizar las estrategias empleadas por profesores e investigadores del área de la EFE cuyas intervenciones promovieron ambientes más inclusivos y equitativos en relación con el género y la sexualidad. La metodología consistió

en una revisión sistemática de la literatura utilizando la guía PRISMA y los descriptores “School Physical Education AND Inclusion OR Exclusion AND Sexuality” en nueve bases de datos, considerando estudios publicados entre 2017 y 2025 en portugués e inglés. De los 424 registros inicialmente identificados, seis estudios de intervención fueron seleccionados para el análisis temático. Las estrategias se organizaron en dos enfoques principales: (1) intervenciones en la formación docente y (2) intervenciones en la práctica escolar. Las acciones formativas incluyeron la elaboración de currículos y el uso de conceptos y recursos audiovisuales para sensibilizar a los futuros docentes. En la práctica escolar se destacaron el diálogo entre profesor y estudiantes, el uso de contenidos transversales, la introducción de actividades físicas no tradicionales y discusiones grupales para problematizar estereotipos de género y comportamientos heteronormativos. Se concluye que ampliar el repertorio de prácticas corporales y fortalecer la formación docente son aspectos fundamentales para construir entornos más inclusivos en la EFE.

Palabras clave: educación inclusiva; género; prácticas corporales; formación docente.

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR INCLUSION AND EQUITY IN GENDER AND SEXUALITY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT

School Physical Education (SPE) is a space characterized by the pluralities and unique characteristics of students; however, it often fails to promote inclusion and equity regarding

gender and sexuality issues, resulting in the marginalization of girls and the LGBTQIA+ community. This issue is often aggravated by teachers' lack of pedagogical knowledge and insufficient initial training to address these themes. Given the shortcomings in teacher training and the issues of social exclusion in SPE, the objective of this study was to analyze the strategies employed by teachers and researchers in the field of SPE whose interventions promoted more inclusive and equitable environments regarding gender and sexuality. The methodology consisted of a systematic literature review using the PRISMA guidelines and the descriptors “School Physical Education AND Inclusion OR Exclusion AND Sexuality” across nine databases, considering studies published between 2017 and 2025 in Portuguese and English. From the 424 records initially identified, six intervention studies were selected for thematic analysis. The strategies were organized into two main approaches: (1) interventions in teacher education and (2) interventions in school practice. Training actions included the development of curricula and the use of conceptual and audiovisual resources to raise awareness among future teachers. In school practice, emphasis was placed on teacher-student dialogue, the use of transversal content, the introduction of non-traditional physical activities, and group discussions to problematize gender stereotypes and heteronormative behaviors. It is concluded that expanding the repertoire of bodily practices and comprehensive teacher training are fundamental for building more inclusive environments in SPE.

Keywords: inclusive education; gender; bodily practices; teacher education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar (EFE) é uma disciplina repleta de individualidades, pluralidades e características únicas de estudantes que deverão participar de um plano pedagógico que vise a inclusão e a equidade de todos, pensando nas práticas por gênero, temos as meninas, que são frequentemente distanciadas das práticas corporais, e a comunidade LGBTQIA+ (Louro, 1997; 2000; Goellner, 2010).

Pensando nos processos de equidade de gênero que devem ser geridos no campo escolar, entendemos sua definição como: “Equidade é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância.” (UNESCO, 2019).

A discussão inicia-se nos aspectos da construção social e cultural de gênero a partir das concepções das historiadoras feministas Simone de Beauvoir (1967), Judith Butler (1988) e Joan Scott (1995), nesse contexto difundiu-se o conhecimento inicial sobre o que entenderíamos hoje por gênero, sexualidade, sexo e orientação sexual. A escola, como sendo uma das instituições que reprime e molda nossos comportamentos (Foucault, 1988) também faz parte do desenvolvimento dessa identidade.

De acordo com Louro (1997, p. 61):

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras (...)

Visando promover uma educação inclusiva em gênero e sexualidade, temos que identificar meios para que a escola possa desconstruir os estigmas e preconceitos do sistema heteronormativo. Para isso, documentos oficiais sugerem que essa temática seja abordada de modo transversal nas instituições educacionais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que possuem um capítulo específico para a orientação sexual (Brasil, 1997).

O panorama do tema no Brasil e no mundo perpassa por dificuldades dos professores em abordar o assunto, seja por negligência pessoal ou a falta de preparo durante sua jornada na formação inicial. Diversos estudos das últimas décadas destacam que os docentes apontam uma carência de conhecimento pedagógico para discutir gênero em sala de aula (Ferreira; 2015; Campos, 2021; Herrick; Duncan, 2022; Gomes; Neves Júnior, 2024), para além da EFE, demais disciplinas também relatam essa mesma dificuldade.

Enquanto não concebemos docentes capazes de reconhecer as violências de gênero e sexualidade na escola, acompanhamos o problema da exclusão social em distintas disciplinas, especialmente na EFE, que trata do corpo e seus aspectos. As exclusões, segundo Dévis-Dévis et al. (2017), Thorjussen (2020), Lima, Pessoa e Pereira (2022) e Silva e Werle (2024) consistem em imposições de práticas por gênero, discriminações devido a habilidade motora dos praticantes e a falta de diversidade nas atividades propostas.

Assim sendo, há a necessidade de identificar ao longo dos últimos anos as estratégias utilizadas por professores/pesquisadores para a inclusão e equidade em gênero e sexualidade na EFE. As identificações servirão como base para o pensamento de desconstrução nos cursos de preparação profissional em Educação Física e Esporte, para o conhecimento específico sobre gênero

e a para equidade social na educação básica.

A partir das concepções citadas anteriormente, o objetivo central desse estudo foi analisar as estratégias utilizadas por professores/pesquisadores da área da EFE em que as intervenções propiciaram um ambiente mais inclusivo e equitativo no que tange às questões de gênero e sexualidade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conceito de gênero e sexualidade

A história acerca das questões de gênero se inicia no final do século XIX, a partir do movimento sufragista que buscava alguns direitos para as mulheres como o voto e acesso à educação, esta é considerada a primeira onda do feminismo (Monteiro; Grubba, 2017). Nos anos 1960-1990, com a segunda onda, buscava-se a visibilidade feminina em sociedade e academia, criticando a ciência chamada neutra (Silva; Carmo; Ramos, 2021).

Nesta fase, nos deparamos com a ascensão de autoras como Simone de Beauvoir e a publicação de sua obra “O segundo sexo: A experiência vivida” e Judith Butler, com “Performative Acts and Gender Constitution: An essay in phenomenology and feminist theory”, ambas buscaram, em um primeiro momento, desconstruir a concepção biologizante de gênero e apontar os meios para identificá-lo com uma construção social.

Beauvoir (1967, p. 9) afirma: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, nos convidando a compreender as questões de construção da identidade feminina ao longo do tempo e através de uma série de aspectos socioculturais que corroboram com essa construção. Butler (1988) descreveria a relação entre a cultura estabelecida em certo espaço e como os atos são consolidados através do tempo.

A partir da década de 90, com a terceira onda do feminismo, encontramos a interseccionalidade entre gênero, raça, classe e sexualidade, rompendo com a visão homogênea do que significaria ser mulher, a teoria queer e o movimento punk feminino (Silva; Carmo; Ramos, 2021).

A concepção mais conhecida de gênero – e talvez mais acreditada –, surge com a historiadora Joan Scott (1995), definido gênero como (p. 13): “Gênero é um meio de decodificar o sentido e compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.” Assim, ao longo da história das questões de gênero, perpassando pelas lutas das mulheres até hoje incorporando o feminismo nas lutas raciais e de orientação sexual.

Figueiró (2007) defende que não se nasce homossexual, mas torna-se. O tornar-se aqui é similar às concepções de Beauvoir (1967), portanto, o termo não se trata de um sinônimo de ‘escolha’, mas sim, a relação que o multiculturalismo, família e história de vida pessoal pode conceber na construção da identidade sexual humana.

Nesse sentido, Louro (2000) compreende que a sexualidade seria o modo que vivemos nossos prazeres e desejos, e, ainda, a vivência sexual é influenciada pelo meio cultural, a partir dos discursos que são feitos sobre ela e como deve ser vivida mediante a ótica dos demais sujeitos da sociedade.

As categorias foram inventadas posteriormente em razão de distinguir os indivíduos, assim, para buscar definir a homossexualidade, colocou-se em pauta a heterossexualidade, essa que separaria os indivíduos que se interessam no sexo oposto (Katz, 1996; Weeks, 2000). Apesar dessas definições e contextualizações, a sociedade ainda possui receios acerca da construção da identidade dos sujeitos, especialmente as crianças.

Louro (1997) coloca em destaque como

as instituições de poder buscam ‘proteger’ as crianças de uma certa perversidade das questões sexuais, entretanto, ainda que a escola se preocupasse em vigiar a sexualidade dos alunos, como se os recém-nascidos fossem ‘pequenos heterossexuais’ (Britzman, 1996).

Ao longo da história da sexualidade, apesar de seus avanços, ainda é visto certa incipiência principalmente pensando na questão de estudos de identidade de gênero, no que tange os sujeitos cis e transsexuais. Santos e Silva (2021) e Silva e Marani (2022) destacam como essa temática ainda não está presente em sua totalidade nos cursos de formação inicial, tópico fundamental que abrange esse estudo.

2.2 Formação inicial em educação física sobre gênero e sexualidade

A graduação em Educação Física e Esporte, que se insere no contexto da universidade, deve conter em seu curso os três pilares da educação superior: ensino, extensão e pesquisa (Tani, 2011). Tani (2011) afirma que ainda a Educação Física é incipiente na questão da pesquisa científica e desenvolvimento do conhecimento próprio, sem advir de outras áreas, como Psicologia, Medicina, Antropologia, dentre outras.

Visto isso, a graduação na área era, segundo Silveira (2019), pautada em ensinar as habilidades motoras que os futuros professores deverão saber executar com perfeição, por exemplo, o atletismo, ginástica, futebol, basquetebol, handebol, e demais modalidades esportivas.

A partir dos anos 80, os alunos deveriam aprender didaticamente como ensinar modalidades esportivas e demais manifestações da cultura de movimento (Silveira, 2019). Percebemos aqui, como a formação inicial perpassou por ondas de desenvolvimento das quais ainda não se pensava em como incluir grupos periféricos nas aulas, como pessoas com

deficiência, alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como enfoque desse estudo, indivíduos que se enquadram nas questões de gênero e sexualidade (meninas e comunidade LGBTQIA+).

Dada a crise de identidade constatada nesse período (Hunger et al., 2009; Tani, 1991; 1996; 2011; Silveira, 2019), alguns autores propuseram formas de identificar o objeto de estudo da Educação Física e Esporte, Tani (1991; 1996) compreendeu a Educação Física em quatro aspectos: como área de conhecimento, como curso de preparação profissional, como disciplina acadêmica e como profissão.

De acordo com Hunger et al. (2009), em relação ao conhecimento sobre o corpo, de modo geral, sempre recaiu em seu aspecto biológico, contudo o projeto pedagógico deve ser repensando e necessita também de discussões acerca dos aspectos filosóficos que tangem o corpo, considerando a realidade do campo de atuação profissional, o desenvolvimento e a construção de identidade sexual das crianças.

As evidências sobre a falta de preparo de professores para discutir gênero e sexualidade na escola são diversas, e justifica-se visto que durante a formação inicial, não foram preparados de forma teórico-prática para lidar com essas questões (Silva, 2019; Martins, 2021; Matos, 2021).

Esse preparo na formação de professores é fundamental para a inclusão e equidade em gênero e sexualidade na EFE, a exclusão social identificada no espaço escolar, abrange tópicos como: segregação de gênero e orientação sexual, imposição de práticas por sexo e falta de diversidade de práticas propostas (Dévis-Dévis et al., 2017; Storr et al., 2021; Herrick; Baum; Duncan, 2022; Lima; Pessoa; Pereira, 2022).

O professor deve servir como agente de prevenção às discriminações e estigmas em todos os parâmetros, além de promover, não

só pensando na EFE, mas no dinamismo de toda a instituição escolar, meios para que as questões de gênero e sexualidade sejam levadas em conta de modo transversal, assim como se sugere nos documentos oficiais, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre orientação sexual (Brasil, 1997; 2017).

3. METODOLOGIA

A pesquisa possui cunho qualitativo, exploratório e descritivo, sendo que estudos qualitativos possuem o intuito de entender o porquê dos fenômenos analisados, permitindo a criação de hipóteses e não se atendo especificamente nos dados numéricos. O método exploratório facilita a familiarização com o tema, tornando-o mais explícito (Gil, 2002).

O procedimento utilizado foi uma revisão sistemática da literatura sem o uso de metanálise. Os métodos para esse tipo de estudo são, de acordo com Galvão e Pereira (2014, p. 183):

Os métodos para elaboração de revisões sistemáticas preveem: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados.

Utilizou-se a lista de checagem Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) como aporte para conduzir os passos a serem seguidos, gerando maior confiabilidade nos dados produzidos (Page et al., 2021). Além disso, o estudo está registrado na plataforma International Prospective Register of Ongoing Systematic Reviews (PROSPERO) com o seguinte código: CRD420251009122.

Os critérios para a seleção dos estudos considerados elegíveis para a presente pesquisa foram:

- Estudos de intervenção dos quais a população de intervenção foram futuros professores, docentes de Educação Física e/ou alunos de EFE.
- Estudos completos realizados no período de 2017 e 2025, escritos em português ou inglês.
- Estudos onde houve intervenções ativas realizadas pelo pesquisador em prol da promoção da inclusão e/ou equidade em gênero e sexualidade.
- Não foram selecionados estudos dos quais a intervenção não propôs uma solução ou desfecho para uma problemática, por exemplo, entrevistas e questionários com professores e/ou alunos que somente identificaram uma situação-problema.

Os descritores utilizados foram: “Educação Física escolar E Inclusão OU Exclusão E Sexualidade”, traduzido também ao inglês como “School Physical Education AND Inclusion OR Exclusion AND Sexuality” nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo Coletivo das Bibliotecas da USP (DEDALUS), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Periódicos, Educational Resources Information Center (ERIC), Google Acadêmico, Latin American and Caribbean Health Sciences Literature (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus e Social Science Citation Index (SSCI).

As bases de dados apresentadas foram consultadas pela última vez, nas seguintes datas respectivamente: BDTD em 12 de março de 2025; Google Acadêmico em 14 a 18 de março de 2025; LILACS em 19 de março de 2025; Capes Periódicos em 19 a 21 de março de 2025; SSCI em 21 de março de 2025; Scopus em 22 de março de 2025; ERIC em 02 de maio de 2025; SciELO em 05 de maio de 2025; e DEDALUS em 06 de maio de 2025.

Como estratégia de busca, foi realizada uma pesquisa avançada a partir dos descritores supracitados, considerando um recorte temporal de oito anos (2017-2025). A escolha desse recorte se deu através de fases: 1) análise ampla de dados a partir de um recorte temporal de 5 anos, onde houve um número pequeno de publicações a serem investigadas; 2) recorte de 8 anos para maior abrangência de estudos; 3) aumento para um recorte de 10 anos, que não foi possível perceber uma diferença explícita na quantidade de estudos relacionados ao tema visto a emergência da temática; 4) decisão final por um recorte de 8 anos, a partir de 2017, ano da promulgação da BNCC.

A análise de dados utilizada foi a análise temática, segundo Braun e Clarke (2006; 2021), sendo útil para verificar padrões de resultados nas análises a partir de seis passos: 1. Familiarizar-se com os dados coletados; 2. Gerando códigos iniciais; 3. Procurando por temas; 4. Revisando temas; 5. Definindo e nomeando temas; 6. Produzindo o relatório.

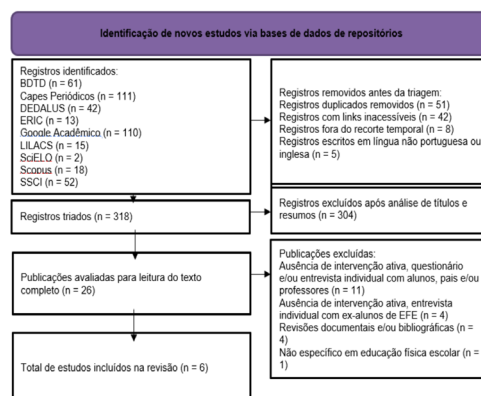
Para garantir o processo de seleção e codificação dos estudos e temas, além do autor principal do estudo, os coautores e orientador realizaram o procedimento de análise de títulos e resumos a fim de obter uma maior qualidade na inclusão final.

Através da revisão sistemática realizada, seguindo o guia PRISMA para revisões, foi encontrado o total de 424 pesquisas que se encaixaram nos descritores selecionados, dos quais foram selecionados para análise de títulos e resumos 318 (75%) estudos. Após a revisão dos títulos e resumos dos trabalhos, foram incluídos 26 (8%) estudos para a leitura completa, restando 6 (23%) estudos para a análise final (Gerdin; Mooney, 2019; Lisaunter et al., 2022; Fonseca; Cardozo; Oliveira, 2023; Silveira, 2023; Gerdin; Schenker; Linnér, 2024; Pereira; Ferreira, 2024).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O fluxograma a seguir delimita como se procedeu o processo de seleção dos artigos.

Figura 1 - Modelo de fluxograma PRISMA 2020 para revisões sistemáticas.



Fonte: Adaptado de Page et al. (2021).

O quadro 1 descreve resumidamente a partir da análise temática (Braun; Clarke, 2006; 2021) o objetivo de cada estudo incluído e seu respectivo desfecho.

Quadro 1 – Relação entre objetivos e desfechos encontrados nos estudos incluídos.

Ano	Autores	Objetivo	Desfecho
2019	Gerdin e Mooney	Interrogar os "jogos da verdade" que os meninos negociam em suas experiências em Educação Física, esporte e cultura escolar em geral.	O prazer demonstrou ser o objeto que (re)produz a heteronormatividade e a desigualdade entre os alunos, colocando aqui a necessidade de desconstrução.
2022	Lisaunter et al.	Analisar o papel dos órgãos de ensino da Educação Física e como podem trabalhar a conscientização e educação Intersetorial.	O projeto transversal promoveu uma compreensão positiva sobre a intersexualidade em espaços educacionais, currículos e pedagogias, diretrizes e políticas.
2023	Fonseca, Cardozo e Oliveira	Problematicar os processos de inclusão/exclusão envolvendo questões de gênero, que emergiram nas aulas de EFE.	A coeducação onde meninas e meninos compartilham espaços, experiências e potencializadas pelas diferenças.
2023	Silveira	Investigar uma ação sistemática e contínua na formação de professores de EFE para a futura atuação com atendimento a equidade e diversidade.	As ações de desconstrução do conceito de gênero, sensibilizações e práticas aproximaram os alunos da realidade do campo profissional e a atuação pela inclusão e a eliminação de preconceitos. Os professores desenvolveram pedagogias que visavam criar:
2024	Gerdin, Schenker e Linnér	Fornecer compreensão de como professores suecos de EFE (podem) implementar valores de inclusão, equidade na prática.	(1) "condições para a construção de relacionamentos"; (2) "envolvimento contínuo de professores e alunos"; (3) "envolvimento e reflexão dos alunos"; e (4) "conexões com e dentro do assunto".
2024	Pereira e Ferreira	Compreender as experiências de estudantes com as aulas e construir uma ação de enfrentamento das relações opressoras de gênero.	Os resultados são apresentados em dois temas: ampliando a compreensão sobre marginalização das meninas, e construindo novas aprendizagens para todos(as) com as práticas esportivas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dentre os estudos incluídos, definimos as estratégias introduzidas para a inclusão e equidade em gênero e sexualidade divididas por duas frentes: 1) Estudos que realizaram intervenções na informação inicial e/ou continuada na área da Educação Física e Esporte, promovendo o conhecimento teórico-prático para professores e/ou futuros professores de EFE; 2) Estudos que realizaram intervenções diretamente na escola, espaço esse que é acentuado por discriminações e exclusões, assim, os estudos buscaram solucionar uma problemática da realidade analisada.

Os estudos que intervíram na formação de professores foram: Lisahunter et al. (2022), Silveira (2023) e Gerdin, Schenker e Linnér (2024). Os estudos que intervíram diretamente no espaço escolar foram: Gerdin e Mooney (2019), Fonseca, Cardozo e Oliveira (2023) e Pereira e Ferreira (2024).

Quadro 2 – Modelo simplificado das estratégias utilizadas pelos pesquisadores.

Ano	Autores	Estratégia
2019	Gerdin e Mooney	Observações iniciais e desconstrução de preconceitos e estigmas em gênero e sexualidade na EFE através de discussões em grupo.
2022	Lisahunter <i>et al.</i>	Construção de um currículo pedagógico na graduação que seja pensado na inclusão e equidade de gênero e sexualidade na EFE.
2023	Fonseca, Cardozo e Oliveira	Aplicação de conteúdos de ensino para desconstruir as questões de gênero e sexualidade nas aulas de EFE.
2023	Silveira	Aplicação de temas transversais ou como conteúdo de ensino para desconstruir as questões de gênero e sexualidade na graduação.
2024	Gerdin, Schenker e Linnér	Construção de um currículo pedagógico na formação continuada que seja pensado na inclusão e equidade de gênero e sexualidade na EFE.
2024	Pereira e Ferreira	Observações iniciais e desconstrução de preconceitos e estigmas em gênero e sexualidade na EFE através de práticas corporais e discussões em grupo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os estudos incluídos na revisão sistemática centraram suas estratégias em dois momentos: a formação do Professor de Educação Física e a atuação do Professor de Educação Física, ambos pensando na inclusão e equidade de gênero e sexualidade na EFE. As discussões aqui apresentadas buscarão associar a literatura acadêmica e as estratégias proporcionadas por cada estudo.

Dentre os estudos que formam professores (Lisahunter et al., 2022; Silveira, 2023; Gerdin; Schenker; Linnér, 2024), Lisahunter et al. (2022) e Gerdin, Schenker e Linnér (2024) propiciaram um programa curricular de semanas sobre questões de gênero e a sexualidade no ambiente escolar, a partir de propostas advindas dos próprios estudantes com posters e debates sobre a linguagem acessível diante das identidades representadas na instituição escolar.

O cuidado deve ser fundamental pensando em identificar as violências e a pré-existência de um sexismo na realidade analisada, visto que há outros motivos para discriminações já apresentados, como por exemplo, a habilidade motora insatisfatória (Sousa; Altmann, 1999; Chan-Vianna; Moura; Mourão, 2010; Matos et al., 2016; Lins, 2018).

Na percepção de identidades não cisgênero, também devemos reconhecer a importância que deve ser atribuída a comunicação clara e o respeito com os pronomes que os sujeitos solicitam que sejam chamados (Jones et al., 2016). Segundo Prado (2014), não devemos ocultar a existência desses indivíduos, a EFE serve como disciplina que exerce poder sobre os corpos e viabiliza a construção de identidades.

Silveira (2023) por sua vez, sensibilizou seus participantes transversalmente através de conceitos de gênero e recursos audiovisuais para discutir as questões de gênero. A partir das sensibilizações, os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física tiveram que propor intervenções a serem aplicadas nas aulas de EFE para desconstruir estigmas e preconceitos de identidade de gênero e orientação sexual.

O uso de práticas transversais é a proposta mais aceita atualmente e se correlaciona com o PCN de orientação sexual (Brasil, 1997, p. 87):

[...] optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por meio da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento.

Pensando na atuação do Professor de Educação Física, temos as estratégias utilizadas por Gerdin e Mooney (2019), Fonseca, Cardozo e Oliveira (2023) e Pereira e Ferreira (2024). O diálogo entre professor e aluno e a inserção de currículos práticos para a desconstrução das questões de gênero nas aulas de EFE foram fundamentais para alcançar os objetivos de inclusão nesses estudos.

Gerdin e Mooney (2019) entretanto, possui uma diferença em seu meio de alcançar a inclusão e equidade: o uso exclusivo de discussões e sensibilizações em grupo, não se atrelando a práticas corporais que possam desconstruir conceitos e estereótipos dos alunos, ainda mais no contexto estudado, que é uma escola exclusiva para meninos.

Apesar do apagamento do termo gênero na BNCC (Costa, 2021), o uso de práticas corporais não usuais apresentou um resultado satisfatório visto que foi uma maneira a qual os estudantes puderam se equiparar em termos de habilidade motora. Pereira e Ferreira (2024) introduziu o tênis, o ultimate frisbee, o beisebol, a bocha etc., como modalidades a serem repensadas para a equidade na escola.

A esportivização e a imposição de práticas padronizadas são um problema da EFE visto a exclusão e a violência que esse modelo acarreta (Gerdin et al., 2018; Lima; Pessoa; Pereira, 2022), contudo, quando as aulas são direcionadas a contribuir para novos aprendizados e novas práticas corporais, abre-se ali a oportunidade para a desconstrução de preconceitos. Pereira (2025) sugeriu em seu estudo práticas corporais

mistas, como pique-bandeira, minijogos de futsal, minijogos de handebol para atingir esse objetivo.

O segundo ponto aqui recaiu sobre a discussão em grupo sobre aspectos de gênero e sexualidade na EFE, Gerdin e Mooney (2019) provocaram os meninos para repensarem comportamentos heteronormativos e atitudes que podem gerar a exclusão nas aulas. Fonseca, Cardozo e Oliveira (2023) por sua vez, apresentou em forma de conteúdo de ensino, vídeos, fotos e práticas corporais que geralmente são praticadas por meninas, como ginástica e dança, para a desconstrução dos temas de gênero.

Relembramos novamente dos documentos como os PCNs e a BNCC (Brasil, 1997; 2017), que reforçam a necessidade de uso de temas transversais nas aulas com o objetivo de promover a equidade entre os estudantes. Fato esse que estudos como de Gerdin e Mooney (2019), Lisahunter et al. (2022) e Fonseca, Cardozo e Oliveira (2023) não apresentaram.

Citando Santos e Silva (2021, p. 11): “[...] a heteronormatividade é o regimento conhecido e disseminado que ensina práticas educativas de socialização nas instituições e em família e que automaticamente nos induz a estarmos frisando sempre o que é certo ou errado a determinado gênero.”

Aqui se retoma a discussão sobre o conhecimento específico do docente, pois, sem o preparo adequado, o professor não possuirá as fontes necessárias para debater as problemáticas nas aulas. As produções audiovisuais, bem como o uso da linguagem serão práticas pedagógicas futuras que serão adotadas, visto as necessidades da instituição escolar atual e a compreensão da realidade social, política e discursiva (Carreira; Carvalho, 2024).

Os conteúdos de ensino aplicados por Fonseca, Cardozo e Oliveira (2023) compreendem métodos dos quais os Professores de Educação Física podem desconstruir pré-conceitos em

sala de aula. As danças, bem como as ginásticas (conteúdos geralmente associados ao público feminino) permitiu que os estudantes ressignificassem estereótipos de gênero.

Portanto, reforça a ampliação do espectro de atividades como um bom meio de repensar as práticas corporais que são impostas nas aulas de EFE, visando a inclusão e equidade de todos os estudantes (Cairney et al., 2012; Ferreira, 2015; Fonseca; Ramos, 2017). Segundo Fonseca, Cardozo e Oliveira (2023), tais estratégias permitiram que o imaginário social do que representa gestos e atitudes masculinas ou femininas foram desconstruídos e propiciou um ambiente plural de prática.

Em síntese, todas as estratégias apresentadas desconstruíram algum aspecto de exclusão na escola, incipiência pedagógica ou meios para a inclusão e equidade. Contudo, os temas apresentados necessitam que seja promovida uma inter-relação entre eles, pois, a simples aplicação de conteúdos que refletem gênero na formação inicial não garantem sua aplicação e eficácia.

Do mesmo modo, a aplicação de estratégias de inclusão nas aulas de EFE, podem não surtir o efeito esperado a longo prazo, visto que a EFE é só uma disciplina ao longo da educação escolar, e essa proposta de reconhecimento e valores de aceitação do 'outro' devem ser apegados ao longo de toda a vida do sujeito. Aqui se compreende a necessidade dita por Ribeiro (2023) sobre que a importância de tratar do assunto recai sobre todas as disciplinas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se concentrou em analisar as estratégias utilizadas por professores/pesquisadores da área da EFE em que as intervenções propiciaram um ambiente mais inclusivo e equitativo no que tange às questões de gênero e sexualidade.

Partindo dessa premissa, identificamos que os estudos incluídos na revisão sistemática realizada sustentaram suas estratégias em duas frentes: estudos de intervenção na formação inicial ou continuada de Professores de Educação Física; e estudos de intervenção na atuação do Professor de Educação Física na instituição escolar.

No ambiente de formação, os estudos focaram em desenvolver caminhos pedagógicos para que os (futuros) professores pudessem obter o conhecimento necessário sobre a temática e para que sejam capazes de intervir no campo de atuação. Para a escola, os estudos evidenciaram práticas corporais distintas do padrão, discussões em grupo e conteúdos de ensino sobre mulheres no esporte, gênero e inclusão para desconstruir estereótipos carregados na mentalidade das crianças.

Como limitações, podemos identificar que não é possível garantir que as estratégias utilizadas por estudos na formação inicial ou continuada garantem a inclusão e equidade no que visando gênero na escola, visto que as realidades e as individualidades que serão encontradas nesses espaços são imprevisíveis, portanto, é necessário que seja feita uma avaliação correta das deficiências que o local de aplicação esteja demandando.

Durante a revisão, também percebemos que o uso do termo 'sexualidade' a fim de especificar melhor o tema proposto, pode ter sido uma limitação pois demais artigos que poderiam ou não serem úteis a fim de responder o objetivo desse trabalho não foram apresentados nas bases de dados citadas.

Sugerimos como novos encaminhamentos, analisar a possibilidade de aplicação de intervenções transversais e como conteúdo de ensino durante a formação inicial, com intuito que o graduando adquira o conhecimento para lidar com as problemáticas de gênero e sexualidade durante a atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: A experiência vivida**. Traduzido por Sérgio Millet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. 499 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. 596 p.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. p. 72-110.
- BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada Amor: Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644/0>. Acesso em: 27 ago. 2025.
- BUTLER, J. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. **Theatre Journal**, [S.l.], v. 40, n. 4, p. 519-531, dez. 1988. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3207893?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents. Acesso em: 01 ago. 2025.
- CAIRNEY, J. et al. Gender, Perceived competence and the Enjoyment of Physical Education in Children: A longitudinal examination. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, [S.l.], v. 9, [S.n], p. 26, 2012. Disponível em: <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-9-26>. Acesso em: 01 out. 2025.
- CAMPOS, L. S. Gênero na formação docente da UFRRJ e na Educação Física escolar do Ensino Médio: um debate sobre discriminações. 2021. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, Seropédica/Nova Iguaçu, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13140>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- CARREIRA, R. A. R.; CARVALHO, L. F. S. **Linguagem neutra e letramento inclusivo-incisivo. Descentrada**, Buenos Aires, v. 8, n. 1, p. e221, mar./ago. 2024. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/169325>. Acesso em: 24 set. 2025.
- CHAN-VIANNA, A. J.; MOURA, D. L.; MOURÃO, L. **Educação Física, Gênero e Escola: Uma análise da produção acadêmica. Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149-164, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9492>. Acesso em: 09 set. 2025.
- COSTA, S. N. Gênero e sexualidade na escola: em cena o estudo das contribuições das políticas para a formação docente no Ensino Médio, os Núcleos de Gênero e Projeto Andanças em Pernambuco. 2021. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco**, Recife, 2021. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9050#preview-link0>. Acesso em: 24 set. 2025.
- DEVÍS-DEVÍS, J. et al. Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. **Physical Education and Sport Pedagogy**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 103–116. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>. Acesso em: 01 ago. 2025.
- FERREIRA, L. D. Relações de Gênero no Cotidiano da Educação Física: Reprodução ou Desconstrução? **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-65, jan. 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/351>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Homossexualidade e Educação Sexual: Construindo o respeito à diversidade**. Londrina: UEL, 2007. 101 p.

FONSECA, M. P. S.; CARDOZO, L. F.; OLIVEIRA, V. B. G. Questões de gênero em movimento na Educação Física escolar: tensionamentos e reflexões na perspectiva inclusiva. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 1, p. 414–439, 2023. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17954>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FONSECA, M. P. S.; RAMOS, M. M. R. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. In: PONTES JUNIOR, J. A. F. (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza: EDUECE, 2017. p. 184-208.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. Traduzido por Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 178 p.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan./mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018. Acesso em: 25 ago. 2025.

GERDIN, G. et al. Researching social justice and health (in)equality across different school Health and Physical Education contexts in Sweden, Norway and New Zealand. **European Physical Education Review**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 273-290, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X18783916>. Acesso em: 24 set. 2025.

GERDIN, G.; MOONEY, A. Pleasure games (of truth) in boys' schooling: Interrogating Gender and Sexuality Through a Pleasure Lens. In: MANTIN, A. D.; STROM, K. J. (Org.). **Exploring Gender and LGBTQ Issues in K–12 and Teacher Education: A Rainbow Assemblage**. Charlotte: Information Age Publishing, 2019. p. 53-69.

GERDIN, G.; SCHENKER, K.; LINNÉR, S. Understandings and enactments of social justice pedagogies in Swedish physical education and health practice. **European Physical Education Review**, [S.l.], v. 20, n. 0, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X241285619>. Acesso em: 26 ago. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GOELLNER, S. V. A educação dos Corpos, dos Gêneros e das Sexualidades e o reconhecimento da Diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 31 jul. 2025.

GOMES, B. B. R.; NEVES JÚNIOR, C. L. **Educação Física escolar: inclusão, equidade e competição - conceitos e ações**. **Evidência**, [S.l.], 2024. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/415>. Acesso em: 31 jul. 2025.

HERRICK, S. S. C.; BAUM, T.; DUNCAN, L. R. Recommendations from LGBTQ+ adults for increased inclusion within physical activity: a qualitative content analysis. **Translational Behavioral Medicine**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 454–465, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/tbm/ibab154>. Acesso em: 02 set. 2025.

HERRICK, S. S. C.; DUNCAN, L. R. A systematic scoping review of physical education experiences from the perspective of LGBTQ+ students. **Sport, Education and Society**, [S.l.], v. 28, n. 9, p. 1099–1117, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2071253>. Acesso em: 31 jul. 2025.

HUNGER, D. A. C. F. et al. **Formação acadêmica em Educação Física: “Corpos” (Docente e Discente)**

de conhecimentos fragmentados... Motriz, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 79-91, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2155>. Acesso em: 02 set. 2025.

JONES, T. et al. **Intersex: Stories and Statistics from Australia**. Cambridge: Open Book Publishers, 2016. 274 p.

KATZ, J. N. **A Invenção da Heterossexualidade**. Traduzido por Clara Fernandes. 1. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. 272 p.

LIMA, E. S.; PESSOA, K. L. E. C.; PEREIRA, A. S. M. **Dentro e fora da fronteira: corpos que subvertem a norma hegemônica de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física**. Motrivivência, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/85841>. Acesso em: 01 ago. 2025.

LINS, L. B. M. **A Educação Física escolar e as questões de gênero: um relato de experiência**. EFDeportes, Buenos Aires, v. 23, n. 243, p. 1, 2018. Disponível em: <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/131/246>. Acesso em: 09 set. 2025.

LISAHUNTER. et al. Intersex awareness and education: what part can health and physical education bodies of learning and teaching play? Sport, **Education and Society**, [S.l.], v. 28, n. 9, p. 1047-1067, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2022.2115477>. Acesso em: 26 ago. 2025.

LOURO, G. L. Corpo, Escola e Identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 31 jul. 2025.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

MARTINS, C. K. O. Os Saberes sobre Gênero e Sexualidade na Formação Inicial e Continuada de Professores e Professoras de ciências da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. 2021. **Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4279>. Acesso em: 02 set. 2025.

MATOS, J. M. C. Educação sexual e gênero: representações sociais de professoras (es) que atuam no ensino médio. 2021. **Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Araraquara**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c9f309cd-1953-4b48-941f-73ece1e927a4/content>. Acesso em: 02 set. 2025.

MATOS, N. R. et al. **Discussão de gênero nas aulas de Educação Física: uma revisão sistemática**. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 261-277, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p261>. Acesso em: 09 set. 2025.

MONTEIRO, K. F.; GRUBBA, L. S. A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de sufragettes às sufragistas. **Direito & Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 261-278, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/view/563>. Acesso em: 27 ago. 2025.

PAGE, M. J. et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. The British Medical Journal**, Londres, v. 372, n. 71, p. 1-9, mar. 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n71.full.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PEREIRA, A. P.; FERREIRA, H. J. **Relações de gênero na marginalização dos corpos nas aulas de Educação Física: um processo coletivo de enfrentamento com estudantes do ensino médio. Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. e2428, 2024. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasmedfisicaescolar/article/view/4201>. Acesso em: 26 ago. 2025.

PEREIRA, C. A. C. Vivências e reflexões entre estudantes sobre os conflitos nas aulas de Educação Física. 2025. **Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista**, Bauru, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/487c2593-afc9-4f0a-99ae-4a225e71b3bd>. Acesso em: 24 set. 2025.

PRADO, V. M. Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física. 2014. **Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”**, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/016ccc09-eb78-4227-b74d-7e340cf1f984>. Acesso em: 09 set. 2025.

RIBEIRO, S. L. Relações de gênero na Educação Física: revisão sistemática a partir de periódicos científicos da Educação Física brasileira. 2023. **Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Sergipe**, São Cristóvão, 2023. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/19242/2/Sara_Lopes_Ribeiro.pdf. Acesso em: 29 abr. 2026.

SANTOS, G. F.; SILVA, J. S. Formação Docente e Diversidade de Gênero no Ensino Superior: Uma análise das matrizes curriculares. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v.10, n. 12, p. e113101219937, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19937>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SCOTT, J. **Gênero: Uma categoria útil para análise histórica**. Traduzido por Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. 2. ed. Recife: SOS CORPO – Gênero e Cidadania, 1995. 21 p.

SILVA, F. A. F. Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega. 2019. **Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36147>. Acesso em: 02 set. 2025.

SILVA, G. G. M.; MARANI, V. H. Gênero, Sexualidade e Educação Física: Reflexões acerca do currículo em universidades federais brasileiras. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62174>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SILVA, J. P. A.; CARMO, V. M.; RAMOS, G. B. J. R. As quatro ondas do feminismo: lutas e conquistas. **Revista de Direitos Humanos em Perspectiva**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 101-122, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0197/2021.v7i1.7948>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SILVA, W. A.; WERLE, V. As relações de gênero e o trabalho pedagógico do professor e da professora

de Educação Física escolar: temas persistentes e emergentes. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. e2428, 2024. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4205>. Acesso em: 01 ago. 2025.

SILVEIRA, S. R. Preparação profissional e Formação de professor em Educação Física e Esporte: Perspectivas a partir da prática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 145-155, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/170282>. Acesso em: 02 set. 2025.

SILVEIRA, S. R. Questões de gênero na formação de professores de Educação Física Escolar: pensando e formando para a equidade, diversidade cultural e educação inclusiva. 2023. **Tese (Livre Docência) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/39/tde-02042025-125327/pt-br.php>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar**. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WmskFBM75bMM855MZYhYvgb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2025.

STORR, R. et al. ‘Game to play?’: barriers and facilitators to sexuality and gender diverse young people’s participation in sport and physical activity. **Sport, Education and Society**, [S.l.], v. 27, n. 5, p. 604–617, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2021.1897561>. Acesso em: 02 set. 2025.

TANI, G. A Educação Física e Esporte no contexto da Universidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. esp., p. 117-126, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16848>. Acesso em: 01 set. 2025.

TANI, G. **Cinesiologia, Educação Física e Esporte: Ordem emanante do caos na estrutura acadêmica**. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9-50, dez. 1996. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/motus-corporis-1996-n2-v3/>. Acesso em: 02 set. 2025.

TANI, G. **Perspectivas para a Educação Física Escolar**. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 61-69, jan./dez. 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138267>. Acesso em: 02 set. 2025.

THORJUSSEN, I. M. Social inclusion in multi-ethnic physical education classes: Contextualized understandings of how social relations influence female students’ experiences of inclusion and exclusion. **European Physical Education Review**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 384-400, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1356336X20946347>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Traduzido por Laís Canuto. Brasília: UNESCO, 2019. 42 p.

WEEKS, J. **O Corpo e a Sexualidade**. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 24-61. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30353576.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

SÍNDROME DE BURNOUT NA PRÁTICA DOCENTE E NO COTIDIANO ESCOLAR: REVISÃO NARRATIVA

Nathalia Cristina Santos da Silva ¹ Mariceli Leal dos Santos ² Luiz Maria de Souza Aguiar ³

¹Mestranda em Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Assunção (UAA), Paraguai. E-mail: nathaliac.santos@hotmail.com

²Mestranda em Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Assunção (UAA), Paraguai. E-mail: maryleeeal@gmail.com

³Doutor em Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Assunção (UAA), Paraguai. E-mail: luiz.aguiar@educacao.mg.gov.br

RESUMO

O cotidiano escolar configura-se como um espaço marcado por múltiplas interações, exigências pedagógicas e desafios institucionais que incidem diretamente sobre a prática docente. Nas últimas décadas, transformações sociais, políticas e educacionais têm intensificado o trabalho dos professores, ampliando responsabilidades e contribuindo para o desgaste físico e emocional. Nesse contexto, a Síndrome de Burnout apresenta-se como um fenômeno recorrente no ambiente escolar, especialmente em profissões caracterizadas pelo contato interpessoal contínuo. Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos da Síndrome de Burnout no cotidiano escolar, discutindo suas implicações para a prática docente diante dos desafios contemporâneos da educação. Trata-se de um estudo de natureza teórica, desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica narrativa de produções científicas nacionais e internacionais que abordam o burnout, o trabalho docente e a saúde mental. Os estudos analisados indicam que o burnout docente está fortemente associado à intensificação do trabalho, à sobrecarga de funções, à pressão por resultados e à fragilização do suporte institucional, produzindo impactos significativos sobre a prática pedagógica e sobre o bem-estar profissional. Conclui-se que o enfrentamento do burnout exige ações institucionais e coletivas voltadas à valorização docente e à promoção da saúde mental no contexto escolar.

PALAVRAS – CHAVE: Síndrome de Burnout; Prática docente; Ambiente escolar; Saúde mental.

SÍNDROME DE BURNOUT EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y EN EL COTIDIANO ESCOLAR: REVISIÓN NARRATIVA

RESUMEN

El cotidiano escolar se configura como un espacio marcado por múltiples interacciones, exigencias pedagógicas y desafíos institucionales que inciden directamente en la práctica docente. En las últimas décadas, transformaciones sociales, políticas y educativas han intensificado el trabajo de los profesores, ampliado sus responsabilidades y contribuido al desgaste físico y emocional. En este contexto, el Síndrome de Burnout se presenta como un fenómeno recurrente en el ambiente escolar, especialmente en profesiones caracterizadas por el contacto

interpersonal continuo. Este artículo tiene como objetivo analizar los fundamentos teóricos del Síndrome de Burnout en el cotidiano escolar, discutiendo sus implicaciones para la práctica docente frente a los desafíos contemporáneos de la educación. Se trata de un estudio de naturaleza teórica, desarrollado mediante una revisión bibliográfica narrativa de producciones científicas nacionales e internacionales que abordan el burnout, el trabajo docente y la salud mental. Los estudios analizados indican que el burnout docente está fuertemente asociado con la intensificación del trabajo, la sobrecarga de funciones, la presión por resultados y la fragilidad del apoyo institucional, produciendo impactos significativos en la práctica pedagógica y en el bienestar profesional. Se concluye que el afrontamiento del burnout exige acciones

institucionales y colectivas orientadas a la valorización docente y a la promoción de la salud mental en el contexto escolar.

Palabras clave: Síndrome de Burnout; Práctica docente; Ambiente escolar; Salud mental.

BURNOUT SYNDROME IN TEACHING PRACTICE AND THE SCHOOL ENVIRONMENT: A NARRATIVE REVIEW ABSTRACT

ABSTRACT

School daily life is characterized by multiple interactions, pedagogical demands, and institutional challenges that directly affect teaching practice. In recent decades, social, political, and educational changes have intensified teachers' work, expanded their responsibilities, and contributed to physical and emotional strain. In this context, Burnout Syndrome has emerged as a recurring

phenomenon in the school environment, especially in professions characterized by continuous interpersonal contact. This article aims to analyze the theoretical foundations of Burnout Syndrome in school daily life, discussing its implications for teaching practice in light of the contemporary challenges of education. It is a theoretical study developed through a narrative literature review of national and international scientific publications addressing burnout, teaching work, and mental health. The studies analyzed indicate that teacher burnout is strongly associated with work intensification, role overload, pressure for results, and weakened institutional support, producing significant impacts on pedagogical practice and professional well-being. It is concluded that addressing burnout requires institutional and collective actions aimed at valuing teachers and promoting mental health in the school context.

Keywords: Burnout syndrome; Teaching practice; School environment; Mental health.

1. INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar constitui-se como um espaço complexo, permeado por múltiplas interações, exigências pedagógicas e desafios institucionais que incidem diretamente sobre a prática docente. Nas últimas décadas, transformações sociais, políticas e educacionais têm ampliado as responsabilidades atribuídas aos professores, intensificando o trabalho pedagógico e impactando significativamente suas condições de atuação profissional. Esse cenário contribui para o aumento do sofrimento psíquico docente e para a ampliação dos debates sobre saúde mental no contexto educacional.

Nesse cenário, a Síndrome de Burnout emerge como fenômeno recorrente no ambiente escolar, especialmente em profissões marcadas por envolvimento emocional contínuo. Conforme Maslach (2009), o burnout

constitui uma resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho, não se reduzindo a um estado momentâneo de cansaço. Trata-se, portanto, de um fenômeno psicossocial que expressa o desgaste da relação do sujeito com sua atividade profissional.

No campo educacional, o burnout assume especificidades em razão da natureza relacional da docência. O acúmulo de estressores psicossociais compromete a saúde do professor e interfere na qualidade das relações pedagógicas, impactando os processos de ensino e aprendizagem (CARLOTTO, 2002). Assim, compreender a Síndrome de Burnout no cotidiano escolar implica superar abordagens individualizantes e considerar as condições concretas de trabalho e os desafios contemporâneos da docência.

Revisões recentes também reforçam a

relevância do tema ao indicar ampla variação na prevalência e nos fatores associados ao burnout docente em diferentes contextos, como níveis e etapas de ensino (especialmente na educação básica), redes e sistemas escolares, e no período recente marcado por mudanças nas condições de trabalho e reorganizações institucionais (AGYAPONG et al., 2022; OZAMIZ-ETXEBARRIA et al., 2023).

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos da Síndrome de Burnout no cotidiano escolar, discutindo suas implicações para a prática docente à luz dos desafios contemporâneos da educação.

2. DIMENSÕES DO BURNOUT E SUA APLICAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE

2.1. Modelo tridimensional e dimensões do burnout

O modelo tridimensional proposto por Maslach e Jackson constitui um dos principais referenciais teóricos para a compreensão da Síndrome de Burnout. Nessa perspectiva, o burnout é composto por três dimensões inter-relacionadas: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional (MASLACH; JACKSON, 1981).

Em síntese, essas três dimensões são amplamente utilizadas em pesquisas contemporâneas sobre burnout em professores, inclusive em estudos de meta-análise que discutem fatores associados a exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional (ROLOFF et al., 2022).

A exaustão emocional refere-se ao sentimento de esgotamento físico e psíquico diante das demandas do trabalho. A despersonalização manifesta-se por distanciamento afetivo, cinismo e objetificação das relações interpessoais. A redução da realização profissional, por sua

vez, expressa sentimentos de incompetência, desvalorização e perda de sentido no trabalho.

2.2. Aplicação ao trabalho docente

No contexto da docência, essas dimensões assumem particular relevância, uma vez que o trabalho docente se caracteriza por intenso envolvimento emocional e pela centralidade das relações humanas. Carlotto (2002) assinala que o exercício da docência reúne estressores psicossociais relacionados tanto à natureza das funções desempenhadas quanto ao contexto institucional e social em que essas funções se realizam. Quando persistentes, tais estressores podem contribuir para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, afetando o desempenho profissional, a saúde docente e o ambiente educacional.

Assim, o burnout docente não se restringe a um problema individual, mas pode ser compreendido como um fenômeno produzido no interior das relações de trabalho e das condições concretas do cotidiano escolar.

3. BURNOUT NO COTIDIANO ESCOLAR E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA DOCÊNCIA

3.1. Desafios contemporâneos da docência

Ao tratar dos desafios contemporâneos da docência, considera-se um conjunto de condições que atravessam o cotidiano escolar e intensificam a exposição a estressores ocupacionais. Entre esses desafios, destacam-se: (i) intensificação e sobrecarga de trabalho; (ii) ampliação da carga horária e acúmulo de funções pedagógicas e administrativas; (iii) violência escolar (verbal, física e simbólica); (iv) pressão por resultados e responsabilização individual, frequentemente associadas a avaliações externas; (v) reformas educacionais recorrentes e instabilidade curricular; e (vi)

redução da autonomia pedagógica docente.

Esses elementos repercutem na organização do trabalho docente, na qualidade das interações escolares e nas possibilidades de planejamento e intervenção pedagógica, configurando um cenário de maior desgaste físico e emocional para os professores.

3.2. Burnout como expressão das condições de trabalho no cotidiano escolar

Esse conjunto de fatores configura um cenário de elevada tensão, no qual o sofrimento psíquico docente tende a ser naturalizado como parte inerente da profissão. Dalcin e Carlotto (2017), ao analisarem pesquisas sobre burnout em professores no Brasil, indicam associação com elementos como carga horária excessiva, múltiplos vínculos empregatícios, sobrecarga de funções, pressão por resultados e fragilização do suporte institucional.

No período recente, discussões internacionais destacam que mudanças nas condições de trabalho (incluindo reconfigurações impostas pela pandemia) podem intensificar estresse e burnout, ao mesmo tempo em que evidenciam o papel de fatores organizacionais, como liderança e apoio institucional, na proteção do bem-estar docente (WESTPHAL et al., 2022; DREER, 2023).

Nesse sentido, o burnout docente pode ser compreendido como expressão de contradições presentes no trabalho educativo contemporâneo. Isso exige análises que considerem o cotidiano escolar como espaço de produção de tensões, conflitos e sofrimento psíquico, mas também como locus potencial para a construção de estratégias institucionais de cuidado e valorização profissional.

Em termos analíticos, os desafios contemporâneos da docência tendem a intensificar estressores ocupacionais e a fragilizar recursos de apoio no cotidiano

escolar, criando condições favoráveis ao avanço das dimensões do burnout. Nessa direção, compreender como tais desafios se expressam na experiência docente contribui para explicar seus efeitos sobre o trabalho pedagógico e para fundamentar estratégias institucionais de prevenção e cuidado.

4. IMPLICAÇÕES DO BURNOUT PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1. Impactos do burnout na prática pedagógica

As implicações da Síndrome de Burnout para a prática pedagógica são amplas. Professores em processo de esgotamento emocional tendem a apresentar dificuldades de engajamento profissional, redução da criatividade pedagógica, fragilização dos vínculos com os estudantes e comprometimento do planejamento didático.

Carlotto (2002) observa que o burnout compromete o ambiente educacional, interfere na consecução dos objetivos pedagógicos e favorece processos de alienação, desumanização e intenção de abandono da profissão docente. Assim, o burnout não incide apenas sobre o professor individualmente, mas compromete o clima institucional da escola e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o enfrentamento da Síndrome de Burnout constitui condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais qualificadas, sustentáveis e humanizadas, uma vez que a saúde mental docente se relaciona diretamente à qualidade da mediação pedagógica e das relações estabelecidas no ambiente escolar.

4.2. Estratégias de enfrentamento e prevenção

Além disso, a literatura internacional sobre bem-estar docente aponta relações consistentes

entresádeocupacional, vínculos pedagógicos, permanência na carreira e qualidade do trabalho escolar, reforçando a necessidade de estratégias institucionais de prevenção e cuidado (DREER, 2023). Nesse sentido, revisões recentes também sistematizam intervenções voltadas ao bem-estar e à redução do burnout, com destaque para ações de desenvolvimento socioemocional, mindfulness, formação e apoio coletivo (AVOLA et al., 2025).

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1. Tipos de estudo e abordagem

Este artigo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica narrativa de natureza teórica. Essa definição foi adotada por se tratar de um estudo orientado à problematização conceitual e interpretativa da literatura sobre a Síndrome de Burnout na docência, sem a finalidade de mensurar efeitos, estimar prevalência por protocolo exaustivo ou realizar síntese estatística dos achados. Diferentemente de revisões sistemáticas e de escopo, que operam com procedimentos mais rigidamente protocolados e, em geral, com objetivos de mapeamento abrangente ou avaliação reprodutível da evidência, a revisão bibliográfica narrativa permite integrar contribuições clássicas e recentes, explorar categorias analíticas centrais e construir uma interpretação crítica do fenômeno à luz das condições de trabalho e do cotidiano escolar. Ainda assim, foram explicitados os procedimentos de busca bibliográfica, seleção dos estudos e síntese narrativa, a fim de conferir maior transparência ao percurso metodológico.

5.2. Estratégia de busca, critérios e análise

A busca bibliográfica concentrou-se em publicações disponíveis entre 2000 e 2025,

recorte que permitiu reunir tanto obras de referência quanto estudos recentes sobre burnout docente e transformações no trabalho escolar. Foram consultadas bases nacionais e internacionais, com buscas em português, inglês e espanhol. Os principais descritores, bases consultadas e parâmetros gerais da busca bibliográfica estão sintetizados no Quadro 1.

A seleção dos estudos ocorreu em etapas qualitativas. Inicialmente, procedeu-se à leitura exploratória de títulos, resumos e palavras-chave dos materiais identificados. Em seguida, realizou-se a triagem por pertinência temática, com exclusão de textos duplicados, publicações sem relação consistente com a docência, estudos centrados em outras categorias profissionais sem possibilidade de diálogo analítico com o objeto e materiais que apenas mencionavam burnout de forma lateral, sem contribuição efetiva para a discussão proposta. Foram considerados elegíveis estudos teóricos, estudos empíricos e revisões que abordassem diretamente a relação entre burnout, trabalho docente, prática pedagógica, saúde mental e cotidiano escolar, bem como obras de referência reconhecidas na área. Por se tratar de revisão bibliográfica narrativa, não se buscou estabelecer uma amostra fechada de caráter exaustivo, mas constituir um corpus analítico coerente e relevante para responder ao objetivo do artigo.

A análise dos estudos selecionados foi desenvolvida por meio de síntese narrativa com orientação temática e interpretativa. Após a leitura integral dos textos considerados mais pertinentes, procedeu-se à identificação de eixos recorrentes, à aproximação entre autores e à organização das contribuições em núcleos analíticos, tais como dimensões do burnout, condições de trabalho docente, cotidiano escolar, impactos sobre a prática pedagógica e estratégias de enfrentamento. Na etapa seguinte, os estudos foram cotejados quanto a convergências, tensões e lacunas, possibilitando

uma interpretação crítica do fenômeno. Esse procedimento permitiu articular resultados de diferentes tipos de publicação sem reduzir a análise a mera descrição, conferindo transparência à síntese narrativa apresentada nas seções analíticas do artigo.

Quadro 1 – Indicadores da estratégia de busca e seleção de estudos (revisão narrativa)

Item	Descrição
Bases consultadas	SciELO; Google Acadêmico; ERIC; PubMed/MEDLINE; Scopus; Web of Science; APA PsycINFO
Idiomas	Português; inglês; espanhol
Recorte temporal	Publicações entre 2000 e 2025, de modo a contemplar obras de referência e estudos recentes sobre burnout docente
Estratégia de busca (exemplos)	PT: "Síndrome de Burnout" AND professores/docência; EN: "teacher burnout" AND teaching practice/school; ES: "burnout docente" AND escuela/docencia
Descritores	"Síndrome de Burnout"/"burnout syndrome"; "burnout docente"/"teacher burnout"; "prática docente"/"teaching practice"; "ambiente escolar"/"school environment"
Tipos de estudo	Estudos teóricos, estudos empíricos, revisões e obras de referência
Crítérios de elegibilidade	Estudos teóricos, estudos empíricos e revisões sobre burnout e docência, com pertinência para prática pedagógica, saúde mental e cotidiano escolar, no recorte temporal e nos idiomas definidos
Procedimento de análise	Leitura exploratória e integral, organização temática e síntese narrativa de caráter interpretativo

5.3. Comentários

A leitura interpretativa da literatura revisada permite sustentar que a Síndrome de Burnout, no cotidiano escolar, não pode ser adequadamente compreendida como mera resposta individual ao excesso de demandas, mas como expressão de um regime de trabalho marcado por intensificação, sobrecarga funcional, pressão por resultados e fragilização dos dispositivos institucionais de apoio. Nessa perspectiva, o adoecimento docente não se explica apenas por características subjetivas dos professores, ainda que estas possam interferir na forma de vivenciar o trabalho, mas pela articulação entre exigências emocionais da docência e condições objetivas de exercício profissional. O burnout, portanto, emerge como categoria analítica relevante para compreender como determinadas formas de organização do trabalho escolar convertem desgaste recorrente em sofrimento psíquico persistente.

Essa interpretação desloca o debate de

leituras psicologizantes ou moralizantes, que tendem a atribuir o esgotamento à suposta insuficiência adaptativa do professor, para uma análise das mediações institucionais que estruturam a experiência docente. Em vez de reduzir o problema à resiliência individual, a literatura examinada indica que o burnout deve ser analisado em conexão com políticas educacionais, formas de gestão, condições materiais de trabalho e reconhecimento profissional. Com isso, a discussão deixa de tratar o sofrimento como evento privado e passa a situá-lo como questão pedagógica, organizacional e política, com repercussões diretas sobre a qualidade das relações escolares e sobre a capacidade da escola de sustentar processos educativos consistentes.

Em chave comparativa, os estudos mobilizados nesta revisão convergem com achados internacionais recentes ao indicar que o burnout docente resulta da interação entre vulnerabilidades situadas e constrangimentos estruturais. A metanálise de OZAMIZ-ETXEBARRIA et al. (2023), ao apontar elevada prevalência e expressiva heterogeneidade entre contextos, reforça que o adoecimento se distribui desigualmente segundo condições de trabalho, gênero, etapa de ensino e reorganizações institucionais. Já ROLOFF et al. (2022) evidenciam que traços de personalidade podem se associar às dimensões do burnout, mas não possuem força explicativa suficiente para deslocar o foco analítico das condições organizacionais em que a docência se realiza. Em conjunto, esses estudos permitem sustentar que fatores individuais modulam a exposição e a resposta ao sofrimento, mas não substituem a centralidade do trabalho escolar como mediação fundamental do burnout.

No mesmo sentido, a literatura sobre intervenção sugere que estratégias efetivas de prevenção e enfrentamento não podem se limitar ao fortalecimento de competências individuais

desvinculadas do contexto institucional. A revisão de AVOLA et al. (2025) mostra que práticas como mindfulness, regulação emocional, atividade física, desenvolvimento profissional e formatos mistos de apoio podem produzir efeitos relevantes, mas sua efetividade tende a ser maior quando articulada a ações coletivas e organizacionais. Analiticamente, isso significa que intervenções centradas apenas na adaptação subjetiva do professor correm o risco de administrar sintomas sem incidir sobre as condições que os produzem. Desse modo, o conjunto dos estudos revisados sustenta a necessidade de uma abordagem multicausal do burnout docente, capaz de integrar cuidado individual, apoio coletivo e transformação das condições de trabalho que estruturam o cotidiano escolar.

Cabe registrar, ainda, que os achados aqui apresentados devem ser interpretados à luz das limitações próprias de uma revisão bibliográfica narrativa. Por não se tratar de revisão sistemática, a seleção dos estudos envolve maior margem de subjetividade, não opera com protocolo exaustivo de rastreamento e pode estar mais exposta a vieses de confirmação e de interpretação. Além disso, a heterogeneidade dos contextos, desenhos e enfoques analíticos dos estudos revisados impõe cautela na generalização dos resultados. Tais limites, contudo, não invalidam a contribuição do estudo; antes, delimitam seu alcance e reforçam seu caráter interpretativo e teórico.

REFERÊNCIAS

- AGYAPONG, Belinda; OBUOBI-DONKOR, Gloria; BURBACK, Lisa; WEI, Yifeng. Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 17, p. 10706, 2022. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9518388/>. Acesso em: mar. 2026.
- AVOLA, Pauliina; SOINI-IKONEN, Tiina; JYRKIAINEN, Anne; PENTIKAINEN, Viivi. Interventions to teacher well-being and burnout: a scoping review. **Educational Psychology Review**, v. 37, art. 11, 2025. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-025-09986-2>. Acesso em: mar. 2026.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar os fundamentos teóricos da Síndrome de Burnout no cotidiano escolar e discutir suas implicações para a prática docente à luz dos desafios contemporâneos da educação. A síntese narrativa desenvolvida permite concluir que o burnout docente se constitui como fenômeno multifatorial, produzido na articulação entre exigências emocionais da docência, intensificação do trabalho, sobrecarga de funções, pressão por resultados e fragilização do suporte institucional. Seus efeitos ultrapassam o plano individual, alcançando a prática pedagógica, a qualidade das relações escolares e as condições de realização do trabalho educativo.

À luz desses achados, sustenta-se que o enfrentamento do burnout requer políticas e práticas institucionais orientadas à melhoria das condições de trabalho, ao fortalecimento do apoio organizacional e à promoção da saúde mental docente, com atenção simultânea às dimensões individuais e coletivas do problema. Para a pesquisa, o tema demanda investigações empíricas e revisões com desenho mais sistemático que aprofundem diferenças entre etapas de ensino, contextos institucionais e estratégias de prevenção. Para a prática, reafirma-se que valorizar o trabalho docente e construir ambientes escolares mais sustentáveis são condições decisivas para prevenir o adoecimento e qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

CARLOTTO, MarySandra. AsíndromedeBurnouteotrabalhodocente. **PsicologiaemEstudo, Maringá**, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFpgCNgqLHS3ppm/>. Acesso em: mar. 2026.

DALCIN, Larissa; CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores no Brasil: considerações para uma agenda de pesquisa. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 745-770, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682017000200013. Acesso em: mar. 2026.

DREER, Benjamin. On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. **Frontiers in Psychology**, v. 14, 1205179, 2023. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1205179/full>. Acesso em: mar. 2026.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MASLACH, Christina. Comprendiendo el burnout. **Ciencia & Trabajo**, Santiago, v. 11, n. 32, p. 37-43, 2009. Disponível em: <https://www.vitoria-gasteiz.org/http/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/40/51640.pdf>. Acesso em: mar. 2026.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, Chichester, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030020205>. Acesso em: mar. 2026.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. **Burnout: the cost of caring**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1997.

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

OZAMIZ-ETXEBARRIA, Naiara; LEGORBURU FERNANDEZ, Idoia; LIPNICKI, Darren M.; IDOAGA MONDRAGON, Nahia; SANTABARBARA, Javier. Prevalence of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic: a meta-analysis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 6, 4866, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/20/6/4866>. Acesso em: mar. 2026.

ROLOFF, Janina; KIRSTGES, Janine; GRUND, Simon; KLUSMANN, Uta. How strongly is personality associated with burnout among teachers? A meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 34, p. 1613-1650, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-022-09672-7>. Acesso em: mar. 2026.

WESTPHAL, Andrea; KALINOWSKI, Eva; HOFERICHTER, Clara Josepha; VOCK, Miriam. K-12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: a systematic review. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 920326, 2022. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.920326/full>. Acesso em: mar. 2026.

AValiação EXTERNA E BONIFICAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA “EDUCA SÃO LUÍS” À LUZ DO SEAMA E SAEB

Jadson Gabriel da Silva Sousa¹ Kelly de Sant Anna Magalhães da Fonseca²

¹ Mestrando em Educação - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: jadsongabrieldasilvasousa@gmail.com

² Mestranda em Educação - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: magalhaesdafonsecaadv@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa o Programa “Educa São Luís”, política municipal de bonificação docente vinculada ao desempenho dos estudantes em avaliações externas de larga escala (SEAMA e SAEB/IDEB). A partir de uma abordagem qualitativa e análise documental, examinam-se os dispositivos legais do programa, especialmente o Decreto Municipal nº 61.353/2025, que regulamenta a concessão de premiações financeiras com base em metas de proficiência e condicionalidades processuais. O estudo demonstra que o programa se insere na lógica da accountability gerencial, convertendo resultados avaliativos em incentivos monetários e condicionando a autonomia pedagógica à adesão a protocolos centralizados. Discutem-se as implicações dessa modelagem, como a focalização em séries específicas, a pressão sobre professores, a potencial distorção curricular e a transformação da avaliação em instrumento de regulação, em detrimento de sua função formativa. Conclui-se que, apesar de apresentado como mecanismo de valorização docente, o programa prioriza uma racionalidade performativa, fragmentando o coletivo escolar e desvinculando-se de uma concepção ampla de qualidade educacional, que incluiria carreira, formação e condições de trabalho.

PALAVRAS – CHAVE: Avaliação externa; Accountability; Educa São Luís; Bonificação docente.

EVALUACIÓN EXTERNA Y BONIFICACIÓN DOCENTE: UN ANÁLISIS DEL PROGRAMA “EDUCA SÃO LUÍS” A LA LUZ DEL SEAMA Y SAEB

RESUMEN

Este artículo analiza el Programa “Educa São Luís”, una política municipal de bonificación docente vinculada al desempeño de los estudiantes en evaluaciones externas a gran escala (SEAMA y SAEB/IDEB). A partir de un enfoque cualitativo y análisis documental, se examinan los dispositivos legales del programa, en especial el Decreto Municipal nº 61.353/2025, que regula la concesión de premios financieros con base en metas de proficiencia y condicionalidades procesales. El estudio demuestra que el programa se inscribe en la lógica de la accountability gerencial, convirtiendo los resultados evaluativos en incentivos monetarios y condicionando la autonomía pedagógica

a la adhesión a protocolos centralizados. Se discuten las implicaciones de este diseño, como el enfoque en grados específicos, la presión sobre los docentes, la potencial distorsión curricular y la transformación de la evaluación en instrumento de regulación, en detrimento de su función formativa. Se concluye que, aunque se presenta como mecanismo de valorización docente, el programa prioriza una racionalidad performativa, fragmentando el colectivo escolar y desvinculándose de una concepción amplia de calidad educativa, que incluiría carrera, formación y condiciones de trabajo.

Palabras clave: Evaluación externa; Accountability; Educa São Luís; Bonificación docente

EXTERNAL EVALUATION AND TEACHER BONUS: AN ANALYSIS OF THE “EDUCA SÃO LUÍS” PROGRAM IN THE LIGHT OF SEAMA AND SAEB

ABSTRACT

This article analyzes the “Educa São Luís” Program, a municipal teacher bonus policy linked to student performance in large-scale external evaluations (SEAMA and SAEB/IDEB). Using a qualitative approach and documentary analysis, it examines the program’s legal provisions, especially Municipal Decree No. 61.353/2025, which regulates the granting of financial awards based on proficiency goals and procedural conditionalities. The study demonstrates that the program fits into the logic of managerial accountability, converting evaluation results into monetary incentives and conditioning pedagogical autonomy on adherence to

centralized protocols. The implications of this design are discussed, such as the focus on specific grades, pressure on teachers, potential curricular distortion, and the transformation of evaluation into a regulatory instrument, to the detriment of its formative function. It concludes that, although presented as a mechanism for teacher valorization, the program prioritizes a performative rationality, fragmenting the school collective and disconnecting from a broad conception of educational quality, which would include career, training, and working conditions

Keywords: External evaluation; Accountability; Educa São Luís; Teacher bonus

1. INTRODUÇÃO

Avaliações externas de caráter censitário configuram, no Brasil e em diversos países, um instrumento central para o desenvolvimento de políticas públicas, visando monitorar, controlar e orientar programas e projetos educacionais. Seus resultados são utilizados pelo Ministério da Educação (MEC), pelas secretarias estaduais e municipais e por gestores escolares e coordenadores pedagógicos como subsídio para o diagnóstico das redes de ensino, na busca pela garantia de qualidade em todas as etapas da educação básica. Contudo, a efetividade e os impactos dessas políticas são mediados e reinterpretados pelos atores responsáveis por sua implementação no cotidiano das escolas.

O município de São Luís implementa um sistema de avaliações externas mesclado por distintas esferas administrativas, que compõem um diagnóstico multidimensional da educação básica. No âmbito municipal, destaca-se o SAEV – Sistema de Avaliação Educar pra Valer. Conforme documentado por Costa (2025) em sua análise sobre o programa “EpV - Educar pra Valer” na rede municipal de São Luís, trata-se de um sistema informatizado de avaliação

externa, desenvolvido e adotado no âmbito do programa EpV em parceria com a Associação Bem Comum e a Fundação Lemann. O SAEV aplica testes objetivos de Língua Portuguesa e Matemática para alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além de testes de leitura oral (fluência). A avaliação é aplicada em ciclos nos anos iniciais (2º ao 5º ano) e gera relatórios de resultados para escolas e municípios, utilizados para diagnóstico, planejamento pedagógico e monitoramento das metas do programa, com ênfase em intervenções pontuais a partir da análise da fluência em leitura. No plano nacional, o SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica avalia os 5º e 9º anos e 3º ano do ensino médio, sendo a base para o cálculo do IDEB – indicador central para a fixação de metas e para políticas de accountability e premiação, como o programa “Educa São Luís”. Em âmbito estadual, o SEAMA - Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão, avalia os 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, servindo também como referência para bonificações vinculadas ao desempenho. Conforme analisado por Costa (2025), trata-se de uma avaliação externa de larga escala aplicada em parceria com o CAEd/UFJF, que gera dados utilizados no

planejamento educacional e na distribuição do ICMS Educacional no estado do Maranhão. Por fim, integrado ao CNCA (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada), a avaliação da Plataforma PARC foca especificamente na alfabetização dos alunos do 2º ano. Enquanto o SAEV atua como ferramenta interna de gestão do processo de ensino, o SAEB e o SEAMA funcionam predominantemente como instrumentos externos de gestão de resultados e prestação de contas, esse conjunto gera uma dinâmica complexa na rede.

Tais mecanismos, juntamente com a accountability, termo frequentemente traduzido como “prestação de contas” ou “responsabilização” consolidaram-se como ferramentas de gestão e regulação dos sistemas de ensino, tornando gestores, escolas e professores corresponsáveis pelos resultados obtidos. No contexto brasileiro, esse modelo materializou-se de forma emblemática em torno do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, a partir de 2007, passou a ser o principal indicador de qualidade, associado à fixação de metas bianuais para escolas e redes de ensino. Conforme assinala Schneider (2019, p. 470), “os documentos da reforma procuram criar o que Jameson (1997) denomina de hegemonia discursiva em torno das mudanças requeridas”, promovendo uma narrativa de participação e transparência vinculada à accountability, mas que, na prática, orienta-se por uma lógica gerencial.

Conforme Freitas (2018), as políticas educacionais não ocorrem de maneira neutra; elas são postas em meio aos interesses do capital, alinhando-se a um projeto global que articula fundações, institutos e organismos internacionais, visando à subordinação da escola pública à lógica do mercado. Essa lógica mercantil se estabelece a partir da agenda neoliberal, definida por Harvey (2008, p. 12) como:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas [...] se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. (Harvey, 2008, p. 12).

Nessa perspectiva, a criação de programas de bonificação docente atrelados a avaliações externas insere-se no movimento mais amplo de mercantilização da educação. Nesse processo, o Estado ao instituir a lógica de competição, performance e responsabilização individualizada, transfere para professores e escolas a responsabilidade por resultados que são fortemente influenciados por fatores estruturais e socioeconômicos.

Assim, o surgimento de programas de bonificação configura-se como ferramenta para garantir maiores desempenhos e propagar as características empresariais na educação. Exemplos desta tendência têm sido implementados em diversas redes municipais e estaduais, como o Prêmio Escola Nota Dez, no Ceará, e o Programa de Bonificação por Resultados (PBR), no estado de São Paulo. Dessa forma, o programa “Educa São Luís” emerge como mecanismo municipal para operacionalizar a lógica da accountability, ao vincular diretamente a remuneração de professores e gestores ao desempenho dos alunos nas avaliações externas de larga escala. Este artigo tem como objetivo analisar os critérios e os mecanismos desse programa de bonificação, tomando como base os resultados do SEAMA e

do SAEB/IDEB. Busca-se compreender como os dispositivos legais do programa, em especial o Decreto Municipal nº 61.353/2025 traduzem indicadores de proficiência em categorias de premiação financeira, e quais as implicações desse modelo de responsabilização com incentivos para a gestão escolar e a prática docente na rede municipal de São Luís.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, a pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa, que conforme Filho e Gamboa (2007), busca compreender a ação humana a partir do significado que o próprio indivíduo lhe atribui, do tipo análise documental. Esta, conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 174), caracteriza-se por ter “a fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Adotando uma abordagem crítico-descritiva que, além de descrever sistematicamente os documentos normativos do programa “Educa São Luís”, submete seus conteúdos a uma análise interpretativa e problematizadora.

Os documentos de fontes primárias que constituem o corpo principal da análise são documentos normativos municipais e técnicos de avaliação externa. Como afirmam Marconi e Lakatos (2003, p. 174), a pesquisa documental caracteriza-se por ter “a fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Como fonte central, adota-se o Decreto Municipal nº 61.353/2025, que regulamenta o Prêmio de Desempenho Educacional – Educa São Luís. Complementarmente, busca-se a Lei Municipal nº 7.686/2024, que institui o programa. Em seguida, como documentos de sustentação técnica e métrica, utilizam-se os editais, relatórios técnicos e manuais do SAEB e do SEAMA, disponíveis nos portais oficiais do INEP e da SEDUC/MA, respectivamente. Esses

materiais permitem compreender em detalhe os critérios de avaliação que fundamentam a concessão das bonificações.

Os procedimentos de análise de dados seguirão a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), percorrendo três etapas principais:

1. Pré-Análise: Consiste em estabelecer “contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1977, p. 96). Esta fase organiza as primeiras leituras e a preparação do material.

2. Exploração do Material (Codificação): Nesta fase, o texto é organizado em unidades significativas passíveis de análise sistemática. A codificação é o processo de traduzir o texto em dados estruturados, mediante recorte, agregação e enumeração (Bardin, 1977), criando categorias que permitem classificar, quantificar e interpretar o conteúdo.

3. Tratamento e Interpretação: Por fim, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 1977, p. 101). É o momento de síntese analítica e diálogo com o referencial teórico.

3. O PROGRAMA “EDUCA SÃO LUÍS”: MECANISMOS E CRITÉRIOS DE BONIFICAÇÃO

A análise dos ciclos de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 revela que as metas pertencentes a valorização docente, em especial as Metas 15 (formação superior específica) e 16 (pós-graduação e formação continuada), não foram alcançadas (Brasil, Inep, 2024). Conforme apresentado por Lourenço e Militão (2024), apesar de apresentar avanços percentuais, a meta de 100% de docentes com formação adequada em 2024 distanciou-se da realidade, com índices que, no melhor cenário, atingiram 74,9% nos anos iniciais do ensino fundamental. Na pós-graduação,

o indicador chegou a 48,1%, também aquém dos 50% almejados. Esse cenário foi agravado por fatores estruturais, como a Emenda Constitucional 95/2016, que, ao limitar gastos públicos, “provocou efeitos danosos, reduzindo repasses financeiros para a educação” (idem), e pela pandemia de COVID-19.

Apresentando um paradoxo entre a legislação nacional e a efetiva materialização de políticas, onde “o PNE é impreciso em termos utilizados, pouco específico por vezes, ora repetitivo e redundante” (Hypolito, 2015, p. 526) refletindo a fragilidade de um sistema que não garantiu os investimentos e a colaboração federativa necessários. O desafio para o PNE 2025-2035 será superar este modelo fragmentado e centralizado, construindo políticas de valorização que, de fato, articulem de forma orgânica e com financiamento adequado às dimensões da formação, da carreira, da remuneração digna e das condições de trabalho, assegurando a colaboração efetiva entre os entes federados, conforme preconizado pela meta 15 do plano anterior, mas não realizado.

Neste contexto de déficit, emerge no âmbito municipal a Política de Bonificação por Resultados Educacionais, instituída pela Lei Municipal nº 7.686, de 18 de outubro de 2024, e regulamentada pelo Decreto nº 61.353, de 28 de abril de 2025, em conjunto com a Portaria SEMED nº 378/2025. Seu objetivo declarado é “valorizar os profissionais da educação” e “melhorar os indicadores de qualidade do ensino” (Lei 7.686/2024, Art. 1º), buscando resolver o problema público da baixa eficiência educacional medida por avaliações externas, apoiando-se no compromisso com a educação de qualidade e no estímulo à meritocracia. Tais termos não são neutros; eles se inserem na lógica da accountability gerencial definida por Afonso (2009) como um sistema que, ao se apoiar predominantemente em testes padronizados e rankings, opera uma “despolitização e tecnificação

das formas tendencialmente dominantes de accountability” (Afonso, 2009, p. 14), por meio das relações educativas, dando ênfase na meritocracia, individualizando a responsabilidade pelos resultados, transferindo para professores e escolas a culpa por problemas sistêmicos.

Portanto, programas como este de bonificação representam o ponto de ligação entre a lógica gerencial e as ações concretas, tendo consequências diretas sobre os atores envolvidos. Assim, a prefeitura de São Luís converte os dados quantitativos das avaliações em larga escala (como o SAEB e o SEAMA) em consequências materiais diretos para as escolas, sob a forma de premiações financeiras. Essa performance na valorização do docente envolve formação sólida, carreira e condições de trabalho, Hypolito (2015, p. 530) critica as políticas que reduzem a valorização à bonificação por resultados, defendendo que “a valorização docente implica em uma carreira consistente, em uma remuneração salarial digna e uma formação sólida, além da garantia de boas condições de trabalho.”

3.1. MECANISMOS DE ELEGIBILIDADE E CONTROLE PROCESSUAL: A GOVERNANÇA POR CONDICIONALIDADES

A concessão do “Prêmio de Desempenho Educacional – Educa São Luís” está longe de ser automática, exigindo o cumprimento simultâneo e obrigatório de duas dimensões interligadas: a Dimensão dos Resultados e a Dimensão dos Processos. Essa arquitetura de dupla condicionalidade transforma a bonificação em um mecanismo de governança que vincula a premiação financeira a uma adesão restrita a protocolos específicos.

Na primeira dimensão, a escola deve atingir metas de proficiência definidas, correspondentes aos padrões “Adequado” ou “Avançado” no SEAMA ou às metas do IDEB.

Conforme a publicação oficial do sistema avaliativo, os “Padrões de desempenho [são] intervalos da escala de proficiência correspondentes ao desenvolvimento de determinadas habilidades e competências, nos quais estão alocados estudantes com desempenho similar” (Maranhão, 2019, p. 39). Paralelamente, a Dimensão dos Processos requer que a escola e seus profissionais adiram a um conjunto detalhado de rotinas e procedimentos, estabelecidos pelo Decreto Municipal nº 61.353/2025 e minuciosamente regulamentados pela Portaria SEMED nº 378/2025.

Para sequer ingressar no ciclo de avaliação para a bonificação, a unidade de ensino deve satisfazer critérios preliminares de elegibilidade (ou “porta de entrada”), conforme o Decreto: 1) taxa mínima de participação de 90% (noventa por cento) dos estudantes em todas as avaliações do SEAMA (Art. 3º, II); 2) atendimento aos critérios nacionais do INEP para divulgação dos resultados do SAEB (Art. 3º, III); 3) matrícula mínima de 10 (dez) estudantes em turmas regulares nos anos avaliados (Art. 3º, I); e 4) comprovação de, no mínimo, 06 (seis) meses de exercício contínuo do servidor na unidade de ensino premiada (Art. 7º).

Contudo, são as condicionalidades processuais contínuas, estabelecidas pela Portaria SEMED nº 378/2025, que efetivamente atrelam o prêmio à conformidade com rotinas administrativas e pedagógicas ao longo de todo o ano letivo. Dentre estas condicionalidades, destacam-se: a) frequência mínima de 75% para professores e 90% para gestores nas formações continuadas promovidas ou validadas pela SEMED (Art. 4º, I e Parágrafo único, I); b) frequência regular e efetivo exercício das funções (Art. 4º, II e Art. 5º, I); c) registro regular e em tempo hábil de informações pedagógicas e administrativas nos sistemas institucionais, especialmente a frequência dos estudantes e dados de aplicação de avaliações (Art. 4º, III); e d) para

gestores, o cumprimento de responsabilidades administrativas como o fechamento de atas e o acompanhamento sistemático para assegurar a qualidade e pontualidade do lançamento de dados pela equipe (Art. 4º, Parágrafo único, III). A Portaria é taxativa ao estabelecer que o não cumprimento de qualquer critério “implicará na inabilitação automática do profissional ou da unidade escolar ao recebimento do Prêmio, mesmo que as metas de aprendizagem tenham sido atingidas” (Art. 7º).

Essa lógica operacional tem implicações diretas na distribuição dos benefícios. A legislação especifica um leque de profissionais elegíveis que vai além do corpo docente, incluindo gestores, equipe de apoio pedagógico e técnicos da SEMED. A lógica financeira, porém, é seletiva: o valor fixo de R\$ 6.000,00 por profissional está vinculado à categoria de meta atingida (Art. 6º do Decreto), e a premiação é concedida por categoria específica (SEAMA Alfabetização, Anos Iniciais, Anos Finais, IDEB Anos Iniciais, IDEB Anos Finais), conforme Arts. 2º e 3º da Portaria. Isso significa que uma escola pode ser premiada apenas no 5º ano, fazendo com que somente os professores dessa etapa recebam o benefício, aprofundando diferenciações internas.

O instrumento de governança por condicionalidades, ao operar sob essa lógica, pode gerar efeitos perversos. Ao focar recursos e esforços nas séries “foco” (5º e 9º anos), pode segregar o ensino e gerar tensões intraescolares, incentivando até a mobilidade docente para turmas com maior potencial de bonificação. A fachada do “mérito coletivo”, criada pela inclusão de gestores e equipe de apoio, torna-se uma cortina de fumaça para uma hierarquização financeira concreta que distingue claramente quem é e quem não é valorizado monetariamente dentro da mesma comunidade escolar.

O programa vai além de um simples estímulo financeiro, o governo, neste

caso, instrumentaliza a bonificação como um dispositivo de controle que alinha o comportamento dos atores escolares a um padrão operacional específico, submetendo a autonomia da unidade escolar a diretrizes e mecanismos centralizados. A estratégia da bonificação funciona simultaneamente como incentivo e como ferramenta de exclusão, condicionando o benefício à obediência a um modelo de gestão que, paradoxalmente, pode fomentar a distorção de práticas. Como adverte Afonso (2015, p. 1323), sistemas de governança baseados em números e rankings podem induzir “práticas de corrupção em educação [...] anulando completamente as expectativas legítimas em torno da transparência dos processos educacionais e das decisões políticas”.

As condicionalidades processuais imbuídas nessa perspectiva de avanço da educação, como frequência em formações, registro de dados, cumprimento de prazos, evidenciam que o programa opera menos como incentivo à melhoria da aprendizagem e mais como instrumento de controle e padronização das rotinas escolares. Nessa direção, Freitas (2018, p. 77-78) alerta que “a introdução da lógica empresarial vai criando novas exigências para as escolas públicas [...] que as tornam objeto de sanção/redirecionamento de sua atuação e até mesmo de seu fechamento, transformando-as em mais terceirizadas”. A autonomia docente e a gestão democrática cedem lugar à obediência a protocolos externos, sob pena de exclusão do benefício.

4. DISCUSSÃO: ENTRE A RESPONSABILIZAÇÃO E A APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA

4.1. A lógica da accountability e os incentivos financeiros

O arranjo institucional do Programa Educação São Luís, ao articular metas de desempenho, avaliações em larga escala e incentivos

financeiros diretos, inscreve-se de forma inequívoca no paradigma da accountability educacional de orientação gerencial. Tal paradigma, conforme problematizado por Afonso (2009; 2015), desloca o eixo da política educacional da garantia estrutural do direito à educação para a responsabilização dos atores escolares pelos resultados mensuráveis, produzindo uma racionalidade na qual o desempenho passa a operar como principal critério de legitimação das ações públicas.

Nesse contexto, a bonificação por resultados assume dupla função: por um lado, apresenta-se como mecanismo de valorização docente; por outro, consolida-se como instrumento de indução comportamental, orientando práticas pedagógicas, administrativas e organizacionais das escolas. A responsabilização, portanto, não se limita à aferição de resultados, mas se estende ao controle dos processos, como evidenciado pela ampla gama de condicionalidades que regulam o acesso ao prêmio. Tal configuração reforça uma lógica de governança que transforma a autonomia pedagógica em adesão regulada a protocolos definidos centralmente. Como colocado por Freitas (2018, p.141), “A política de testar e punir apenas cria condições para se privatizar a educação, através de avaliações estreitas e da tentativa de desgastar a imagem da educação pública e encontrar uma justificativa para transferi-la à iniciativa privada”. Essa responsabilização verticalizada e autoritária, ao transferir para professores e gestores a culpa por problemas estruturais, ignora a complexidade dos fatores que incidem sobre o processo educativo. A qualidade do ensino não pode ser mensurada apenas por resultados em testes padronizados, pois depende de um conjunto complexo de fatores que envolvem condições de trabalho, financiamento adequado e enfrentamento das desigualdades socioeconômicas.

A literatura crítica tem apontado que políticas

dessa natureza tendem a produzir uma inflexão no sentido atribuído às avaliações educacionais. Em vez de constituírem instrumentos de diagnóstico e reflexão pedagógica, os resultados passam a ser apropriados prioritariamente como dispositivos de ranqueamento e acesso a recompensas financeiras (Ball, 2012; Freitas, 2014). No caso do Educa São Luís, essa inflexão é intensificada pela materialidade do incentivo, uma vez que o desempenho avaliado se converte diretamente em ganho monetário individual ou setorial, reforçando uma racionalidade competitiva no interior da escola.

Essa dinâmica coloca em evidência a tensão central entre responsabilização e apropriação pedagógica. Enquanto o discurso oficial do programa sustenta que os dados das avaliações devem subsidiar o planejamento pedagógico e a melhoria da aprendizagem, o desenho do sistema cria condições objetivas para que tais dados sejam compreendidos como moeda de troca, isto é, como meio para obtenção da bonificação. Nesse cenário, o risco não reside apenas no estreitamento curricular ou no ensino voltado para o teste, mas na resignificação do próprio sentido da avaliação, que deixa de operar como ferramenta formativa para assumir caráter performativo e regulador.

Além disso, a individualização e a segmentação da premiação, ao distinguirem etapas, séries e categorias profissionais, tendem a fragmentar o coletivo escolar, enfraquecendo práticas colaborativas e reforçando desigualdades internas. A responsabilização, longe de se constituir como um mecanismo de fortalecimento institucional, passa a incidir de forma seletiva, desconsiderando as condições desiguais de oferta, o perfil socioeconômico dos estudantes e os limites estruturais do sistema municipal de ensino.

Dessa forma, a política de bonificação analisada revela-se menos como estratégia de valorização docente em sentido amplo — que

pressuporia carreira estruturada, remuneração digna e condições adequadas de trabalho — e mais como um dispositivo de regulação gerencial, alinhado a uma concepção restrita de qualidade educacional. O desafio que se impõe, portanto, não é apenas o de aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, mas o de reorientar o uso dos resultados, de modo que estes possam ser apropriados pedagogicamente pelas escolas, sem que estejam subordinados à lógica da recompensa financeira e da culpabilização dos profissionais.

4.2 Potenciais distorções: foco em testes, reducionismo, pressão sobre professores

A implementação do Programa Educa São Luís, ao vincular premiações financeiras a resultados específicos em avaliações padronizadas, expõe os profissionais da educação a pressões significativas e produz potenciais distorções pedagógicas. Conforme evidenciado por Afonso (2015), sistemas de accountability centrados em testes e rankings tendem a gerar práticas de ensino orientadas prioritariamente para a preparação dos estudantes para avaliações, em detrimento de um currículo mais amplo e integral.

Freitas (2018), ao abordar a vinculação dos salários dos professores aos resultados obtidos pelos alunos em avaliações padronizadas, apresenta o estudo realizado pela Rand Education e pelo American Institutes for Research (Stecher et al., 2018). A pesquisa, conduzida ao longo de seis anos com financiamento da Fundação Bill Gates, avaliou o programa “Intensive Partnerships for Effective Teaching” e concluiu que a vinculação da remuneração docente ao desempenho dos alunos não produziu melhorias significativas na aprendizagem. Essa conexão entre salários e resultados, como ressalta Freitas (2018, p. 110), constitui “uma pedra angular no pensamento da reforma empresarial da educação que insiste em que o pagamento do magistério deve depender, em parte pelo menos,

dos resultados obtidos com os alunos em testes”, e que os professores que não corresponderem às metas devem ser substituídos por outros mais “eficientes”. No Brasil, o estado de São Paulo gastou bilhões em bônus sem melhoria do aprendizado, o que reforça a tese de que tais políticas atendem mais a uma agenda de controle do que à efetiva valorização docente.

No caso do Educa São Luís, a concentração da bonificação em etapas específicas do ensino — como o 5º e o 9º anos — cria incentivos para que escolas priorizem essas séries, relegando outras turmas a menor atenção pedagógica. Essa segmentação pode provocar redução do foco educacional, reforçando desigualdades internas e fragmentando a experiência escolar dos estudantes. A lógica do teste padronizado reduz a complexidade do processo educativo a competências mensuráveis, estabelecendo um parâmetro estreito de qualidade, que não contempla habilidades socioemocionais, criatividade, pensamento crítico ou desenvolvimento integral.

Além disso, a pressão associada à obtenção de resultados mensuráveis recai de forma direta sobre os docentes e gestores. A exigência de cumprimento de condicionalidades processuais — frequência em formações continuadas, registro correto e tempestivo de dados, observância de rotinas pedagógicas e administrativas — transforma o trabalho escolar em uma constante vigilância por desempenho. Essa tensão pode gerar efeitos negativos sobre o clima organizacional, a motivação profissional e a autonomia docente, aumentando riscos de estresse ocupacional e desvalorização do conhecimento tácito que não é mensurado pelas avaliações.

Por fim, a centralidade do teste como critério de bonificação tende a reduzir a avaliação a um instrumento de recompensa, em detrimento de sua função formativa. Assim, a lógica do programa, ao condicionar ganhos financeiros ao

desempenho em avaliações externas, contribui para a adoção de práticas pedagógicas reativas, cujo objetivo primário é atender a padrões quantitativos, e não promover aprendizagem significativa e sustentável.

4.3. O desafio da apropriação: os resultados das avaliações como insumo para a melhoria do ensino vs. Como moeda de troca para bonificação

O dilema central aparente em sua lógica de funcionamento, é a tensão entre a utilização dos resultados das avaliações como insumo pedagógico e sua instrumentalização como moeda de troca para bonificação. Por um lado, os dados do SEAMA e do IDEB possuem potencial para subsidiar o planejamento didático, identificar lacunas de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas contextualizadas, configurando uma apropriação formativa que fortalece a prática docente e a qualidade do ensino (Freitas, 2014; Ball, 2012).

Por outro lado, ao vincular diretamente a performance em avaliações a incentivos financeiros, o programa cria um cenário em que os resultados passam a ser percebidos como recompensa material, deslocando seu sentido pedagógico original. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser instrumento de reflexão coletiva sobre o aprendizado dos estudantes e torna-se mecanismo de regulação do comportamento docente, alinhado à lógica da accountability gerencial e da meritocracia (Afonso, 2009; Hypolito, 2015).

A tensão entre esses dois usos potenciais evidencia desafios estruturais e culturais. Em escolas que já enfrentam desigualdades socioeconômicas e limitações de infraestrutura, a priorização do prêmio sobre a aprendizagem pode exacerbar práticas de ensino voltadas para o teste, estreitar o currículo e reforçar desigualdades internas. A percepção de que os

dados têm valor monetário imediato pode, ainda, induzir estratégias voltadas exclusivamente à maximização da performance em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, a apropriação pedagógica dos resultados avaliativos depende não apenas da existência de mecanismos normativos, mas da construção de condições institucionais e formativas que permitam às escolas interpretar, analisar e utilizar os dados de maneira crítica e orientada à melhoria do ensino. O desafio é, portanto, equilibrar responsabilização e incentivo financeiro com a autonomia pedagógica e a função formativa das avaliações, evitando que o valor do aprendizado seja subordinado à lógica da recompensa monetária.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Programa Educa São Luís, à luz da literatura crítica sobre políticas de accountability educacional, permite evidenciar que sua arquitetura institucional está fortemente ancorada em uma racionalidade gerencial, na qual avaliação em larga escala, metas de desempenho e incentivos financeiros operam de forma integrada como mecanismos de regulação do trabalho escolar. Ao longo da discussão, demonstrou-se que essa configuração desloca o sentido da avaliação educacional de uma perspectiva formativa e diagnóstica para uma lógica performativa, orientada pela mensuração de resultados e pela responsabilização dos atores escolares.

No que se refere à lógica da accountability e aos incentivos financeiros, observou-se que a bonificação por desempenho, embora apresentada no discurso oficial como estratégia de valorização docente, assume predominantemente a função de indução comportamental. Ao condicionar o acesso ao prêmio ao cumprimento de metas e

condicionalidades processuais, o programa restringe a autonomia pedagógica das escolas, transformando-a em adesão regulada a protocolos centralmente definidos. Tal dinâmica reforça uma concepção restrita de qualidade educacional, centrada em indicadores quantitativos, e minimiza a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

As potenciais distorções decorrentes dessa lógica tornam-se particularmente visíveis na centralidade atribuída aos testes padronizados. A priorização de determinadas etapas e séries, a redução curricular e a intensificação da pressão sobre professores e gestores configuram efeitos colaterais recorrentes em políticas de responsabilização de alto impacto. Esses efeitos não apenas tensionam o cotidiano escolar, mas também fragilizam práticas colaborativas, aprofundam desigualdades internas e comprometem a construção de um projeto pedagógico coletivo e integral.

O dilema entre a apropriação pedagógica dos resultados avaliativos e sua instrumentalização como moeda de troca para bonificação sintetiza o principal desafio do programa. Embora os dados produzidos pelas avaliações externas possuam potencial para subsidiar o planejamento pedagógico e orientar intervenções qualificadas, o vínculo direto entre desempenho e recompensa financeira tende a ressignificar esses resultados como valor econômico imediato. Nesse contexto, a avaliação perde sua função formativa e passa a operar como dispositivo de controle e regulação do trabalho docente. Fica evidente, portanto, que, mesmo quando apresentado como mecanismo de valorização, o modelo de bonificação por resultados reproduz a lógica excludente e individualista que caracteriza a reforma empresarial. Diante do exposto, cabe recuperar a advertência ética de Luiz Carlos de Freitas (2018, p. 125-126):

Não parece ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses [...] do empresariado e suas fundações. [...] o nível de questionamento posto à reforma empresarial da educação recomenda que ela seja mantida fora das escolas e da política pública. (Freitas, 2018, p. 125-126).

Diante desse cenário, conclui-se que o desafio central não reside apenas no aperfeiçoamento técnico dos instrumentos avaliativos ou na calibragem dos incentivos financeiros, mas na redefinição do lugar que a avaliação ocupa na política educacional municipal. Reorientar o Programa Educa São Luís implica fortalecer condições institucionais, formativas e materiais que possibilitem às escolas uma apropriação crítica e pedagógica dos dados, desvinculada da lógica de culpabilização e da recompensa

monetária. Somente assim será possível tensionar o paradigma da accountability gerencial e avançar na construção de uma política educacional comprometida com a garantia do direito à educação, a valorização docente em sentido amplo e a promoção de uma aprendizagem significativa e socialmente referenciada.

Pesquisas posteriores podem investigar, por meio de abordagens qualitativas, como professores e gestores da rede municipal de São Luís percebem e reagem às condicionalidades do programa, bem como analisar os efeitos de médio prazo na organização do trabalho pedagógico e na qualidade da educação oferecida, especialmente em escolas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação**. Educação e Pesquisa, v. 41, n. spe, p. 1313-1326, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ckxNpRZNL4rNfNVsrZTWn4L/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação** - PNE 2014-2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2024. 625 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.
- COSTA, Marciane Martins. **Formação continuada de professores da rede municipal de São Luís: uma análise sobre o programa educar pra valer**. 2025. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2025. Disponível em: <https://www.ppge.uema.br/wp-content/uploads/2026/04/DISSERTACAO-FINAL-E-PRODUTO-DE-MARCIANE-MARTINS-COSTA-1.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2026.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. **Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho**. Cadernos Cedes, v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MBxtWzyDKPwx8N3LL9f74pM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

LOURENÇO, Flávia Oliveira e Assis; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. MATERIALIZAÇÃO DAS METAS DO PNE 2014-2024: avanços e desafios atinentes à formação e valorização docente no Brasil. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 3, p. 481-492, 2024. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/556>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Revista do Sistema: SEAMA 2019 – Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão**. Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), 2019. v. 3. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Revista-do-Sistema-SEAMA-2019.pdf> Acesso em: 10 jan. 2026.

SÃO LUÍS (MA). **Lei nº 7.686, de 18 de outubro de 2024**. Institui o Programa “Educa São Luís”, e dá outras providências. Diário Oficial de São Luís, 18 out. 2024. Edição nº 815/XLIV. Disponível em: <https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/documento/view/26751/lei-n-7686-de-18-de-outubro-de-2024>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SÃO LUÍS (MA). **Decreto nº 61.353, de 28 de abril de 2025**. Institui o “Prêmio de Desempenho Educacional – Educa São Luís” para os profissionais do magistério, em efetivo exercício de suas funções na Rede Municipal de Ensino de São Luís, e dá outras providências. Diário Oficial de São Luís, 28 abr. 2025. Edição nº 094/XLV. Disponível em: <https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/documento/view/35288>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SÃO LUÍS (MA). Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Portaria nº 378, de 5 de setembro de 2025**. Dispõe sobre a definição das metas das Unidades de Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís e estabelece os critérios complementares para elegibilidade ao “Prêmio de Desempenho Educacional – Educa São Luís”. Diário Oficial de São Luís, 5 set. 2025. Edição nº 218/XLV. Disponível em: <https://diariooficial.saoluis.ma.gov.br/documento/view/42485>. Acesso em: 10 jan. 2026.

TECHER, B. M. et al. (2018). **Improving teaching effectiveness: Final Report**. RAND Education. Disponível em: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR2200/RR2242/RAND_RR2242z2.addendum.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 469-493, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2019000100469&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jan. 2026.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA CRECHE EM SÃO LUÍS

Sara Sousa dos Reis¹, Rosa Maria Diniz Sousa Amorim² e Jackeline Santos Tigre Magalhães³

¹Licenciatura em Pedagogia. E-mail: sarasousadosreis8@gmail.com

² Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rosamariadinizamorim1111@gmail.com

³Mestre em Teoria de la Literatura y Literatura Comparada (Universitat de Barcelona). E-mail: jacks-tigre@gmail.com

RESUMO

Este artigo investiga o papel da formação continuada de professoras da Educação Infantil para a implementação da educação inclusiva em uma creche pública de São Luís (MA). Por meio de uma abordagem qualitativa, combinou-se pesquisa bibliográfica e estudo de caso descritivo-analítico. Os dados empíricos foram coletados mediante questionários aplicados a nove docentes da Creche-escola Maria de Jesus Carvalho. Os resultados revelam que, embora as professoras apresentem concepções afinadas com os princípios inclusivos e realizem adaptações pedagógicas, enfrentam barreiras estruturais e formativas expressivas: excesso de crianças atípicas por turma, carência de recursos materiais e humanos, e insuficiência da formação continuada oferecida. Estudos recentes (Diniz & Henriques, 2024; Brandão, 2024; Silva, 2023; Guimarães, 2023; Baptista, Correia & Melo, 2023) corroboram esses achados, evidenciando que a lacuna na formação docente é um desafio nacional. Conclui-se que a efetivação da inclusão na Educação Infantil demanda não apenas políticas públicas consolidadas, mas uma articulação sistêmica entre formação inicial, formação em serviço, condições de trabalho e suporte institucional.

PALAVRAS – CHAVE: Educação inclusiva; Formação continuada de professores; Educação Infantil; Políticas públicas; Creche.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CONTINUA PARA LOS DOCENTES DE GUARDERÍAS EN SÃO LUÍS

RESUMEN

Este artículo investiga el papel de la formación continua de docentes de Educación Infantil para la implementación de la educación inclusiva en una guardería pública de São Luís (MA). A través de un enfoque cualitativo, se combinó la investigación bibliográfica con un estudio de caso descriptivo-analítico. Los datos empíricos fueron recolectados mediante cuestionarios aplicados a nueve docentes de la Guardería-escola Maria de Jesus Carvalho. Los resultados revelan que, aunque las docentes presentan concepciones alineadas con los principios

inclusivos y realizan adaptaciones pedagógicas, enfrentan barreras estructurales y formativas significativas: exceso de niños atípicos por aula, carencia de recursos materiales y humanos, e insuficiencia de la formación continua ofrecida. Estudios recientes (Diniz & Henriques, 2024; Brandão, 2024; Silva, 2023; Guimarães, 2023; Baptista, Correia & Melo, 2023) corroboran estos hallazgos, evidenciando que la brecha en la formación docente es un desafío nacional. Se concluye que la efectivización de la inclusión en la Educación Infantil demanda no solo políticas públicas consolidadas, sino una articulación sistémica entre formación inicial, formación en servicio, condiciones de trabajo y apoyo institucional.

Palabras clave: Educación inclusiva; Formación continua de docentes; Educación Infantil;

Políticas públicas; Guarderia.

INCLUSIVE EDUCATION: THE IMPORTANCE OF CONTINUING EDUCATION FOR DAYCARE TEACHERS IN SÃO LUÍS

ABSTRACT

This article investigates the role of continuing education for early childhood teachers in the implementation of inclusive education in a public daycare center in São Luís (MA). Using a qualitative approach, it combines bibliographical research with a descriptive-analytical case study. Empirical data were collected through questionnaires applied to nine teachers at the Maria de Jesus Carvalho Daycare-School. The results reveal that, although teachers hold conceptions aligned with

inclusive principles and carry out pedagogical adaptations, they face significant structural and training barriers: excessive number of atypical children per class, lack of material and human resources, and insufficient continuing education offered. Recent studies (Diniz & Henriques, 2024; Brandão, 2024; Silva, 2023; Guimarães, 2023; Baptista, Correia & Melo, 2023) corroborate these findings, evidencing that the gap in teacher training is a national challenge. It is concluded that effective inclusion in early childhood education requires not only consolidated public policies but also a systemic articulation between initial training, in-service training, working conditions, and institutional support.

Keywords: Inclusive education; Continuing teacher education; Early childhood education; Public policies; Daycare.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos pilares das políticas educacionais contemporâneas, reiterada em instrumentos normativos nacionais e internacionais como condição indispensável à construção de sociedades democráticas e equitativas. No Brasil, esse princípio adquiriu força legal a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) e, sobretudo, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Não obstante os avanços no plano normativo, a concretização da inclusão no cotidiano escolar permanece um desafio multidimensional, envolvendo desde a acessibilidade arquitetônica até a transformação das práticas pedagógicas e das representações docentes.

Entre os múltiplos fatores que condicionam o êxito da educação inclusiva, a formação de professores ocupa posição central. Como mediadores do processo de ensino-

aprendizagem, os docentes são responsáveis por traduzir princípios inclusivos em ações concretas em sala de aula. Contudo, estudos têm apontado consistentemente que a formação inicial ainda confere tratamento insuficiente ou fragmentado às questões da educação especial e inclusiva (Medeiros, 2009; Glat & Nogueira, 2003), recaindo sobre a formação continuada a tarefa de suprir lacunas e responder às demandas emergentes da prática.

Na Educação Infantil, essa problemática assume contornos específicos. Trata-se de etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, na qual se constroem as bases da socialização, da linguagem, da autonomia e do respeito à diversidade (Aquino & Coutinho, 2023; Mendes, 2010). A LDB (1996), em seu art. 29, define que essa primeira etapa “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família

e da comunidade” (Brasil, 1996). A inclusão precoce é fundamental para que a criança com deficiência experimente aquilo que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando: brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, afeto e socialização (Schirmer et al., 2007). Portanto, a inclusão nesse nível de ensino não pode ser tratada como mera antecipação de procedimentos do ensino fundamental, mas exige uma abordagem que integre cuidado e educação, respeite os tempos de desenvolvimento e valorize a experiência lúdica e relacional (Bruno, 2007).

Diante desse contexto, este artigo busca responder à seguinte questão central: de que modo a formação continuada oferecida às professoras de uma creche pública de São Luís contribui — ou limita — a implementação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil? Como objetivos específicos, pretende-se: (a) discutir a trajetória histórica e normativa da educação inclusiva no Brasil; (b) analisar as percepções e práticas de nove docentes acerca da inclusão e de sua própria formação; (c) identificar os principais desafios enfrentados por essas professoras no cotidiano escolar; e (d) avaliar o papel da gestão educacional municipal na oferta de formação continuada.

O estudo justifica-se pela necessidade de produzir evidências empíricas situadas, capazes de subsidiar o aprimoramento de políticas formativas em contextos municipais, frequentemente marcados por disparidades entre o prescrito legal e as condições reais de trabalho. A investigação combinou levantamento bibliográfico com pesquisa de campo, adotando um delineamento qualitativo de estudo de caso único (Yin, 2015), realizado na Creche-escola Maria de Jesus Carvalho, em São Luís (MA).

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Factualmente, pessoas com deficiência

foram sistematicamente excluídas do direito à educação, sendo tratadas sob uma lógica assistencial, clínica ou segregacionista. Historicamente, foram privadas de direitos sociais, políticos e educacionais, sendo deixadas à margem da sociedade e sofrendo processos de discriminação (Sassaki, 1997; Mazzotta, 1999; Januzzi, 2006).

No Brasil, as primeiras iniciativas estatais de atendimento especializado datam do Império — com a criação do Instituto de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant — IBC) em 1854 e do Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos — INES) em 1857. Posteriormente, surgiram o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Até meados do século XX, em termos de atendimentos educacionais, havia forte movimento de patologização e separação dos alunos por características, usadas para justificar rótulos como “anormais” (Pletsch, 2014; Kassar, 2012).

A partir da década de 1990, a Educação Inclusiva ganhou impulso internacional com a Conferência Mundial de Educação Especial e a proclamação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse documento definiu que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras — crianças deficientes, superdotadas, crianças de rua, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais (UNESCO, 1994, p. 3).

No âmbito interno, a Constituição de 1988 já assegurava o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A LDB de 1996, em seu Capítulo V, consolidou a obrigatoriedade de serviços de apoio especializado e flexibilização curricular. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, o Decreto n. 6.094/2007 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçaram a

necessidade de acessibilidade arquitetônica, salas de recursos multifuncionais e formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar desse arcabouço, estudos empíricos indicam que a mera presença de alunos com deficiência em classes comuns não garante sua participação efetiva nem sua aprendizagem (Pletsch, 2010; Mendes, 2010). Persistem barreiras atitudinais, curriculares e estruturais. Conforme Sasaki (2022, p. 41), é fundamental equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo pessoas com deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e naturais. Assim, a educação inclusiva permanece um campo de tensões entre o proclamado legalmente e o vivido nas escolas.

Pesquisas recentes têm aprofundado essa análise. Diniz e Henriques (2024), ao investigarem a formação de professores para a inclusão de crianças autistas na Educação Infantil, identificaram que os significados produzidos pelas docentes em relação à inclusão são marcados por angústias relacionadas à falta de preparo e à ausência de suporte institucional. As autoras concluem que as políticas de formação continuada precisam considerar não apenas os aspectos técnico-pedagógicos, mas também as dimensões emocionais e relacionais do trabalho docente.

No mesmo sentido, Brandão (2024), em pesquisa realizada na rede municipal de Paulista (PE), constatou que as políticas de inclusão na Educação Infantil enfrentam fragilidades na oferta de vagas, na acessibilidade arquitetônica e, sobretudo, na formação continuada de professores. A autora destaca a necessidade urgente de investimento na valorização docente e no combate ao capacitismo no ambiente escolar.

Silva (2023), investigando a realidade de um centro de Educação Infantil em Marabá (PA), identificou como principais desafios a aceitação

familiar, a morosidade no encaminhamento para profissionais de saúde, a falta de estagiários de apoio e a lacuna na formação docente. A autora ressalta que a falta de formação continuada dos professores cria desafios na realização do trabalho pedagógico, e o poder público precisa investir na formação docente, bem como na estruturação e reorganização da educação infantil.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As políticas públicas são instrumentos essenciais para garantir igualdade de condições no acesso e permanência escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) sistematizou as diretrizes ao assegurar: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil-MEC, 2008, p. 14).

De acordo com Mendes (2010), o lançamento deste documento reflete uma preocupação em garantir o que foi acordado entre Salamanca e os governantes brasileiros. Para Balbinot (2018), há uma preocupação do setor público em disponibilizar um atendimento especializado, principalmente através da ampliação das vagas para a educação especial. A implementação dessa política ampliou as matrículas na educação especial por meio de ações como salas de recursos multifuncionais, acessibilidade, formação continuada de professores, Benefício

de Prestação Continuada (BPC) e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Contudo, como se verá adiante, a efetivação dessas diretrizes na Educação Infantil ainda é fragmentada.

No que tange à Educação Infantil, especificamente, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, estabeleceu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, buscando garantir a todas as crianças de zero a cinco anos o acesso e a permanência na creche e na pré-escola, bem como a qualidade e a equidade na oferta educacional (Brasil, MEC, 2024). Essa resolução representa um avanço na regulamentação da etapa, ao estabelecer parâmetros para a gestão educacional, a infraestrutura, os ambientes educativos e os processos pedagógicos que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Baptista, Correia & Melo, 2023).

Guimarães (2023), ao desenvolver e aplicar um programa de formação continuada para professoras da Educação Infantil com foco em habilidades sociais, constatou que as estratégias utilizadas no formato online produziram bom engajamento das participantes e riqueza de discussões. O curso foi considerado um meio efetivo de formação profissional continuada, com as professoras mencionando estratégias adaptativas e funcionais que as ajudaram a lidar com suas próprias dificuldades socioemocionais e as de seus alunos (Guimarães, 2023, p. 235). Este achado é relevante para a discussão sobre metodologias de formação continuada mais adequadas ao contexto das docentes.

4. EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A formação continuada de professores é amplamente reconhecida como fator crítico para a melhoria da qualidade do ensino. No campo da educação inclusiva, sua relevância é ainda

mais premente, uma vez que as necessidades educacionais específicas dos alunos demandam conhecimentos, estratégias e sensibilidades que extrapolam o currículo tradicional da formação inicial. Conforme Glat e Nogueira (2003), considera-se que o despreparo docente é uma das principais barreiras para a inclusão.

Mantoan (2015, p. 81) argumenta que “formar professor na perspectiva da Educação Inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas”. Trata-se, portanto, de uma transformação epistemológica e ética, não meramente técnica. Carneiro (2012, p. 83-84) acrescenta que a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Espera-se da escola inclusiva competências para desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloquem de forma equitativa em condições de acessar oportunidades iguais.

Entretanto, estudos também apontam limites significativos nas ofertas de formação continuada: frequência insuficiente, caráter pontual ou descontextualizado, ausência de articulação com as reais dificuldades vivenciadas em sala de aula e, por vezes, um enfoque meramente instrucional. Mantoan (2003) observa que os professores reagem inicialmente à metodologia de formação em serviço porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos. Grande parte desses profissionais concebe a formação como

sendo mais um curso de extensão, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo.

Baptista, Correia e Melo (2023), ao analisarem a formação continuada de professores da Educação Infantil no âmbito do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI), destacam que o programa foi concebido com base no reconhecimento da insuficiência das políticas de formação docente especificamente voltadas para questões relacionadas à linguagem escrita na Educação Infantil. Os autores enfatizam que a proposta do programa está fundamentada na compreensão da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, em alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A perspectiva interacionista e sociocultural adotada concebe a apropriação da linguagem escrita como um processo cultural complexo que começa antes da alfabetização formal, destacando a importância das interações sociais significativas mediadas pela linguagem no contexto da Educação Infantil.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso de caráter descritivo-analítico (Lakatos & Marconi, 2003; Yin, 2015). O objeto de investigação foi a formação continuada de professoras da Educação Infantil no contexto da educação inclusiva, tendo como locus a Creche-escola Maria de Jesus Carvalho, unidade pública da rede municipal de São Luís (MA).

A escolha da instituição justificou-se por seu reconhecido trabalho na área da inclusão, evidenciado em observações preliminares realizadas no âmbito de uma disciplina de Gestão Escolar. A escola, fundada em 1999, atende 381 alunos em período integral, conta com 18 salas de aula, rampas de acesso, brinquedoteca, salas de música, psicomotricidade, auditório, quadra

esportiva, bebedouros adaptados e banheiros acessíveis. Seu corpo docente é composto por 35 professores efetivos, com reuniões de planejamento quinzenais e formação continuada mensal.

Participaram da pesquisa nove professoras da educação infantil, selecionadas por conveniência e disponibilidade. Os dados foram coletados entre março e abril de 2024 por meio de um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e fechadas sobre: (a) concepção de educação inclusiva; (b) participação em cursos de formação continuada na área; (c) oferta de capacitações pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED); (d) metodologias adotadas em sala de aula; e (e) desafios percebidos para a promoção da inclusão.

Em função da rotina intensa das docentes — que alternavam regência de classe e reuniões de formação —, três questionários foram respondidos em formato físico e seis por meio de formulário eletrônico (Google Forms). Os dados foram analisados mediante análise temática de conteúdo (Bardin, 2011), com categorias definidas a priori (formação continuada, desafios estruturais, práticas pedagógicas) e emergentes (quantidade de crianças atípicas por sala, suporte de equipe multiprofissional). O estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, garantindo anonimato e consentimento informado.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1. Perfil das participantes e concepções sobre educação inclusiva

As nove professoras entrevistadas possuem formação em Pedagogia, sendo que uma delas possui especialização em Educação Inclusiva e outra em Educação Infantil. O tempo de

docência varia de 10 meses a mais de 30 anos, com predominância de profissionais experientes (sete delas com mais de sete anos de magistério). Esse perfil sugere um corpo docente estável e com vivência significativa, o que potencialmente favorece a reflexão sobre a prática.

Quadro 1. Perfil das professoras entrevistadas

NOME	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
Professora 1	F	Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva; Especialista em psicologia da Educação e graduanda em gestão e coordenação escolar.	10 anos
Professora 2	F	Pedagogia	10 meses
Professora 2	F	Pedagogia	10 meses
Professora 3	F	Pedagogia	7 anos
Professora 4	F	Pedagoga e Especialista em Educação infantil	21 anos
Professora 5	F	Pedagogia	16 anos
Professora 6	F	Pedagogia	7 anos
Professora 7	F	Pedagogia	mais de 30 anos
Professora 8	F	Pedagogia	25 anos
Professora 9	F	Licenciatura em pedagogia	7 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No que tange à concepção de educação inclusiva, as respostas convergem para a ideia de direito universal à educação, respeito às diferenças e participação plena.

P1: “Acredito que a educação inclusiva é baseada na ideia de que todos, independente de suas habilidades, características ou condições específicas têm o direito de participar da mesma experiência educacional.”

P2: “Cada aluno tem suas particularidades e características que precisam ser respeitadas, todos os alunos têm que ser incluídos no sistema de ensino.”

P9: “É uma forma de incluir todos os alunos independente de suas condições e promover uma educação igualitária.”

Essas falas alinham-se ao princípio da inclusão como valor estruturante, superando a mera integração física (Sassaki, 1997; Mantoan, 2015). Contudo, como alertam Diniz e Henriques (2024), não basta que os alunos com deficiência estejam na escola regular; eles devem também participar plenamente da vida escolar. A pesquisa dessas autoras, ao investigar os significados produzidos por professoras em relação à inclusão de crianças autistas, revelou que mesmo docentes com concepções teoricamente alinhadas aos princípios inclusivos enfrentam dificuldades práticas significativas.

6.2 Formação continuada ofertada pela semed e percepções docentes

Quanto à formação continuada, cinco professoras relataram ter participado de cursos ou assessorias oferecidas pela SEMED, com destaque para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e para o programa “Projetea — Mão na Massa”, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão.

P3: “Sim, estratégia pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva oferecida pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Sim, Formação Projetea — Plano Educacional Individualizado (PEI) Mão na Massa.”

P4: “Não, apenas participei de algumas formações. Sim, o (PEI), a SEMED sempre traz essas formações para melhor assessorar o trabalho do professor em sala, acompanhado de tutores ou não.”

P1: “Sim, inclusive esse ano recebemos a presença de uma Especialista para auxiliar as professoras na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI).”

Esses dados indicam que a rede municipal tem implementado ações formativas direcionadas, o que corrobora o previsto na Proposta Curricular

para a Educação Especial do Município de São Luís (SEMED, 2023). Contudo, nenhuma das professoras afirmou que a formação é sistemática ou suficientemente aprofundada para responder à complexidade dos casos que enfrentam.

Este achado está em consonância com a pesquisa de Brandão (2024), que identificou fragilidades na formação continuada como um dos principais entraves para a efetivação da inclusão na Educação Infantil. A autora destaca que, mesmo quando há oferta de formação, ela tende a ser pontual e desarticulada das necessidades reais do cotidiano escolar. Brostolin e Souza (2022) também observaram que a formação que os professores da Educação Infantil têm recebido para trabalhar com crianças com deficiência ainda é uma ação em construção, em um momento ainda de estruturação das políticas de inclusão.

6.3 Metodologias e adaptações em sala de aula

Quando questionadas sobre suas metodologias, todas as professoras relataram realizar adaptações de atividades.

P5: “Ofereço atividades adaptadas às dificuldades ou necessidades dos alunos. Envolve sempre as crianças em tudo que é trabalhado em sala de aula de acordo com as demandas deles.”

P6: “Procuro sempre atender as necessidades individuais de todos os alunos, por meio de atividades adaptadas, independentemente de suas habilidades ou deficiências.”

Essas respostas revelam uma postura proativa e sensível das docentes, que buscam personalizar o ensino mesmo sem formação especializada robusta. A proposta curricular do município orienta nesse sentido: o educador, ao fazer uso de recursos pedagógicos e metodologias de ensino

adaptadas para o estudante com deficiência de forma adequada, irá propiciar a construção do conhecimento de forma significativa, autônoma e independente (SEMED, 2023).

No entanto, a Professora 1 trouxe um ponto crítico:

P1: “Tento adaptar as atividades de acordo com a realidade de cada criança, porém o número de alunos atípicos por sala dificulta e torna lento esse processo, pois são inúmeros os desafios em sala de aula.”

Essa fala evidencia um problema estrutural recorrente na literatura: a massificação da inclusão sem a correspondente redução do número de alunos ou ampliação do suporte (Glat et al., 2006; Duek, 2018). Silva (2023), em pesquisa similar, identificou que a falta de estagiários para acompanhamento das crianças e a insuficiência de recursos e materiais estão entre os principais desafios apontados pelos professores para a inclusão de crianças com deficiência.

6.4 Desafios estruturais e institucionais

As principais dificuldades apontadas pelas professoras concentram-se em três eixos: (a) sobrecarga quantitativa, (b) ausência de equipe multiprofissional e (c) insuficiência de recursos e de formação continuada.

P7: “A quantidade excessiva de crianças atípicas na sala, ausência de uma equipe múltipla, a escassez de recursos e até a falta de conhecimento docente e de empatia das famílias.”

P8: “Infraestrutura inadequada nas escolas, formação insuficiente de professores, recursos financeiros limitados, ausência de políticas e apoio governamental, que não são suficientes para dar o suporte necessário.”

Esses achados estão em consonância com as análises de Goffredo e Manzini (apud Sant'Ana, 2005), que apontam que a implementação da educação inclusiva esbarra em limites concretos de condições materiais e formação. Vale notar que a escola pesquisada possui infraestrutura relativamente boa (rampas, salas multifuncionais, parquinho adaptado), o que sugere que mesmo nesse contexto privilegiado — para os padrões brasileiros — persistem dificuldades relacionadas à organização do trabalho pedagógico e ao suporte especializado.

Brostolin e Souza (2022) reforçam que a adaptação do ambiente escolar que respeite as crianças com necessidades especiais conforme seu tempo é um desafio que não depende somente dos educadores, mas também do acompanhamento da família e da gestão da educação. Isso reforça a tese de que a inclusão efetiva requer não apenas recursos físicos, mas políticas de pessoal, redução de turmas e supervisão continuada (Pletsch, 2010; Mendes, 2010).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a importância da formação continuada para professoras de uma creche pública de São Luís, articulando as dimensões legal, formativa e prática da educação inclusiva. Os resultados indicam que, embora as docentes demonstrem concepções alinhadas aos princípios inclusivos e adotem estratégias de adaptação curricular, enfrentam obstáculos significativos: elevado número de crianças atípicas por turma, escassez de recursos, ausência de equipe multiprofissional e formação continuada insuficiente ou descontínua.

A pesquisa evidencia uma lacuna crítica entre o discurso normativo da inclusão e as condições reais de trabalho na Educação Infantil. Mesmo em uma escola com infraestrutura física razoável e oferta de formação pela SEMED, as professoras

sentem-se desamparadas diante da diversidade de necessidades especiais. Isso sugere que a formação continuada, para ser efetiva, precisa ser mais frequente, contextualizada, articulada com a prática cotidiana e acompanhada de condições estruturais que a viabilizem — como turmas menores, tempo para planejamento colaborativo e acesso sistemático a especialistas.

Estudos recentes corroboram esses achados em diferentes contextos brasileiros. Diniz e Henriques (2024) destacaram a necessidade de políticas de formação que considerem as dimensões emocionais do trabalho docente. Brandão (2024) apontou a urgência de investimento na valorização docente e no combate ao capacitismo. Silva (2023) evidenciou a importância da articulação intersetorial entre educação e saúde. Guimarães (2023) demonstrou que formações online bem estruturadas podem ser efetivas para o desenvolvimento profissional docente. Baptista, Correia e Melo (2023) reforçaram a necessidade de programas de formação continuada fundamentados na compreensão da criança como sujeito de direitos.

Recomenda-se que as secretarias municipais de educação invistam em programas de formação continuada que adotem metodologias baseadas na prática reflexiva e no estudo de caso, como comunidades de aprendizagem ou coaching pedagógico, bem como em formatos online que favoreçam a participação das docentes (Guimarães, 2023). Além disso, é necessário ampliar o suporte multiprofissional nas creches (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos) e fomentar a participação das famílias no processo inclusivo. A gestão escolar, juntamente com a SEMED, poderia realizar rodas de conversa periódicas para identificar as principais dificuldades vivenciadas pelas professoras e planejar formações mais direcionadas e assertivas.

Como limitação, este estudo concentrou-se em uma única unidade escolar, o que restringe

a generalização dos achados. Futuras pesquisas poderiam ampliar o escopo para diferentes regiões do município e incluir a observação direta das práticas em sala de aula, bem como a percepção dos gestores e das famílias. Ademais, estudos longitudinais seriam úteis para avaliar o impacto de programas específicos de formação continuada nas trajetórias de desenvolvimento

das crianças com deficiência.

Acredita-se que os resultados contribuem para o debate sobre a qualidade da educação infantil inclusiva em contextos municipais brasileiros, fornecendo subsídios para gestores, formadores e professores comprometidos com a construção de uma escola efetivamente democrática.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, A.; COUTINHO, D. A Educação Inclusiva na Educação Infantil: Promovendo a Diversidade e a Igualdade. **Revista REASE**, v. 09, n. 12, São Paulo, dez. 2023.
- BALBINOT, Alexandre Dido. Evolução da educação especial no Brasil, segundo dependência administrativa. **Revista Práxis**, v. 1, p. 139-152, 2018.
- BAPTISTA, M.; CORREIA, M.; MELO, F. Formação continuada de professores da Educação Infantil: a experiência do Pro-LEEI. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 2, p. 245-267, 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Maria Bernadete de Lacerda. **Inclusive Early Childhood Education in the context of practice: Teachers' Perceptions in the Paulista-PE School Network**. 2024. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 208, III.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n° 555/2007, prorrogada pela Portaria n° 948/2007. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Estabelece as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2024.
- BROSTOLIN, Marta; SOUZA, Tania Maria Filiú de. Educação Infantil e Educação Especial: implicações para a formação de professores em espaços inclusivos. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 60, p. 1-18, 2022.
- CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.
- DINIZ, Andreia Viana da Silva; HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Teacher Training and the Challenge of Inclusive Education. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e17537, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17537.

- DUEK, V. P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 15-30, 2018.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 3-8, 2004.
- GUIMARÃES, Cristiane de Azevedo. Formação continuada de professoras da Educação Infantil em habilidades sociais. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 10, n. 2, p. 221-241, 2023. DOI: 10.17979/reipe.2023.10.2.9785.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Summus, 2015.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MEDEIROS, C. **Saberes Docentes e Autonomia dos professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.
- SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- SEMED – São Luís. **Proposta Curricular da Educação Especial da rede pública municipal de São Luís**. São Luís, 2023.
- SILVA, Ronailde Lima. **Training processes: Practices and challenges for Inclusive Education in an early childhood education center in the city of Marabá-PA**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2023.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

- REIS, E. J. et al. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 229-253, 2006.
- RUBANO, M. C. **El malestar docente en la escuela media**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002. p. 63.
- SANTOS, G. B.; MENDONÇA, H. Sofrimento ético-político e desprofissionalização docente: revisão integrativa da literatura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 39, e39405, 2023.
- SCANDOLARA, T. B. et al. Avaliação dos níveis de estresse e depressão em professores da rede pública do município de Francisco Beltrão-PR. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 19, n. 1, 2015.
- SCHMIDT, B. et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, 2020.
- SEVILLA, U.; VILLANUEVA, R. **La salud laboral docente en la enseñanza pública**. Madrid: Publicaciones de la federación de enseñanza de CC. OO., 2000.
- SILVA, J. P.; ANDRADE, C. B.; ALMEIDA, R. A. Autonomia, controle externo e adoecimento docente: um estudo longitudinal. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 38, n. 5, e00123421, 2022.
- SILVA, O. G. M. A. Silenciosa doença do Professor: Burnout ou Mal-Estar Docente. **Revista Científica Integrada**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2011.
- SLIWINSKA-KOWALSKA, M. et al. The prevalence and risk factors for occupational voice disorders in teachers. **Folia Phoniatria et Logopaedica**, v. 58, n. 2, p. 85-101, 2006.
- SOCIEDADE MARANHENSE DE DIREITOS HUMANOS. **No Dia dos Professores, uma análise sobre a violência nas escolas do Maranhão**. São Luís, 2015.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TEIXEIRA, L. R.; LOPES, C. S. Apoio social e esgotamento emocional em professores da educação básica: um estudo multicêntrico. **Revista de Saúde Pública**, v. 57, n. 1, p. 1-12, 2023.
- VALE DO, P. C. S.; AGUILLERA, F. Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: Uma revisão de literatura. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 5, n. 1, 2016.
- VILLAGÓMEZ, M. P. Importancia del cuidado de la voz en la tarea docente. **Tese (Doutorado) – PUCE**, Quito, 2011.
- ZAINDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. **COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada**. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Org.). Pa.



REVISTA **PEDAGOGIA**
COTIDIANO
RESSIGNIFICADO

