

ESCOLA, FAMÍLIA E PRÁTICAS DOCENTES

*Educação
contemporânea
em foco*

José de Sousa Campos
Júnior (org)

**ESCOLA, FAMÍLIA E PRÁTICAS
DOCENTES: EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA EM FOCO**

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

**Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0
Internacional.**

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplicio

Es Michelly Rayane Romualdo Branco

Ms Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon Bezerra Seabra

Me. Marcos Vitor Costa Castelhana

Ms Maria José Bezerra da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

Dra. Lauriceia Galdino dos Santos

Dr. José de Sousa Campos Júnior

Esp. Damiana dos Santos Junqueira

Dr. Iure Coutre Gurgel

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

ESCOLA, FAMÍLIA E PRÁTICAS DOCENTES: EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA EM FOCO

José de Sousa Campos Júnior
(Organizador)

EDIÇÃO 1

CTP EDITORA

SÃO BENTO-PB

Edição: 2026 – Edição Brasileira
Editora: CTP Editora – Contemporânea: Agência Educacional
CNPJ: 46.679.708/0001-11
E-mail: contemporaneasrtigos23@outlook.com
Telefone: (83) 99840-0598
Local de publicação: São Bento – Paraíba – Brasil
Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana
Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana
Revisão de Texto: Autores
Produtor Editorial: José Fábio da Silva
Direitos Autorais: © Autores – Todos os direitos reservados.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E74 ESCOLA, família e práticas docentes: Educação contemporânea em
foco. José de Sousa Campos Júnior., (org.).
São Bento, PB: CTP Editora, 2026.
105p.
ISBN: 978-65-83034-55-7
DOI: 10.18378/gvaa-978-65-83034-55-7

1. Educação - Escola 2. Educação – Família 3. Práticas
Docentes 4. Educação Contemporânea I. Título.

CDD 370.1

Elaborado por Márcia Maria Feitosa Ferraz CRB-PB 824/O

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO ENSINO HÍBRIDO: NOVAS FUNÇÕES E DESAFIOS.....	9
CAPÍTULO 2- ENSINO DE MATEMÁTICA: O JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA.....	27
CAPÍTULO 3- PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	37
CAPÍTULO 4- EDUCAR PARA TODOS: PRÁTICAS INCLUSIVAS E ACESSIBILIDADE NO ENSINO MÉDIO.....	51
CAPÍTULO 5- FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E POLITICAS PÚBLICAS.....	67
CAPÍTULO 6- SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO SEBASTIÃO NA CIDADE DE BREJINHO-PE.....	83
CAPÍTULO 7- FAMÍLIA E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.....	93
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	105

APRESENTAÇÃO

Esta obra reúne reflexões sobre diferentes desafios e possibilidades presentes na educação contemporânea. Os capítulos abordam temas como ensino híbrido, práticas pedagógicas, gestão escolar, inclusão e formação continuada. Também são discutidas questões relacionadas à saúde mental docente e à participação da família no processo educativo. As discussões contemplam diferentes contextos e modalidades de ensino, valorizando práticas educacionais significativas. Assim, o livro busca contribuir para a reflexão sobre os múltiplos caminhos que atravessam o ensinar e o aprender.

CAPÍTULO 1- O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO ENSINO HÍBRIDO: NOVAS FUNÇÕES E DESAFIOS

Regina Maria Cavalcante de Siqueira

Graduada em Licenciatura em Letras, Pedagogia e Artes Visuais. Especialista em Psicopedagogia Institucional. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Camila Lúcia Lima da Silva

Licenciada em História. Especialista em Supervisão Escolar e Metodologia do Ensino em Geografia e História. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Georgia Leite de Vasconcelos

Graduada em Ciências Biológicas e Pedagogia. Especialista em Educação Ambiental, Biologia Marinha e Alfabetização e Letramento. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Jorge Luiz Cavalcante de Siqueira

Licenciado em Ciências com habilitação em Matemática. Especialista em Educação Matemática. Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Maria Luciete de Lira e Silva Cândido

Licenciada em Letras. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Língua Portuguesa. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Maurício Espedito de Araújo Nascimento

Licenciado em Matemática. Especialista em Ensino de Matemática. Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Andressa Leite Siqueira

Licenciada em Pedagogia e Biologia. Especialista em Psicopedagogia Institucional, Psicopedagogia Clínica, Gestão e Coordenação em Educação, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Especial e Inclusiva. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Resumo: A presença das tecnologias digitais no contexto educacional contemporâneo tem impulsionado transformações significativas nas práticas pedagógicas, exigindo novas competências e funções docentes. Nesse cenário, o ensino híbrido surge como possibilidade de integração entre atividades presenciais, recursos digitais e metodologias ativas, favorecendo práticas educativas mais flexíveis, interativas e centradas no estudante. O presente estudo tem como objetivo analisar o papel do professor mediador no ensino híbrido, evidenciando suas novas funções e os desafios enfrentados na mediação da aprendizagem em ambientes educacionais mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza básica e caráter exploratório e explicativo, desenvolvida por meio de uma revisão integrativa da literatura. A coleta de dados foi realizada nas bases *Google Scholar*, Portal de Periódicos da CAPES e *Scopus*, considerando estudos relacionados ao ensino híbrido, tecnologias digitais, metodologias ativas e mediação pedagógica. Os resultados evidenciaram que o ensino híbrido promove uma ressignificação da atuação docente, fazendo com que o professor deixe de atuar exclusivamente como transmissor de conteúdos para assumir papel de mediador da aprendizagem, orientando, acompanhando e estimulando a participação ativa dos estudantes. Além disso, verificou-se que a integração das TDIC's amplia as possibilidades pedagógicas, favorecendo autonomia, protagonismo e colaboração discente. Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à formação continuada docente, domínio das tecnologias digitais, adaptação metodológica e limitações estruturais das instituições de ensino. Conclui-se que o professor mediador permanece como elemento central para efetivação do ensino híbrido, sendo indispensável para organização das experiências pedagógicas e integração significativa das tecnologias digitais ao processo educativo contemporâneo.

Palavras-chave: Ensino híbrido; Tecnologias digitais; Metodologias ativas; Competências.

1. INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais tem aumentado consideravelmente no cotidiano da sociedade contemporânea, sendo visualizadas em atividades comuns do dia a dia, como comunicação, trabalho, acesso a informações e realização de serviços. Esse constante avanço da informática e das tecnologias, ampliou a circulação de informação e favoreceu a comunicação em escala global, resultando em mudanças relevantes nas relações sociais, econômicas e profissionais (Miranda *et al.*, 2020).

Autores como Roza (2020), Rocha e Nakamoto (2023), ressaltam que o surgimento de uma sociedade tecnológica está diretamente relacionado ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), assim como aos avanços da microeletrônica, que possibilitam novas formas de interação, de produção e de compartilhamento do conhecimento.

Vale destacar que tais transformações sociais e tecnológicas, têm impulsionado mudanças no campo educacional, exigindo uma reinvenção da educação como um todo. É nesse cenário que emergem as novas tendências educacionais cuja finalidade é alinhar o ensino às competências exigidas no mercado de trabalho e na vida em sociedade, tais como colaboração, criatividade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas (Hungaro *et al.*, 2025).

Miranda *et al.* (2020) afirmam que a tecnologia exerce influência direta sobre o desenvolvimento cognitivo, a formação de habilidades e no desempenho escolar dos sujeitos. Segundo esses autores, a aprendizagem efetiva envolve duas importantes concepções, a

informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser construído pelo aprendiz. Sob essa ótica, a utilização das tecnologias configura uma ferramenta que proporciona o acesso imediato, tornando o aluno mais independente para construir e compreender o conhecimento, após acessá-lo virtualmente.

Considerando essas informações, surge o seguinte problema de pesquisa: qual o papel do professor mediador no contexto do ensino híbrido e quais os desafios que enfrenta no desenvolvimento dessa prática pedagógica?

Considerando esse contexto de transformação educacional, o papel do professor também passa por um processo de resignificação. Assim, o que antes centrava-se predominantemente na transmissão de conteúdo, passa a incorporar funções relacionadas à mediação do processo de aprendizagem e à promoção de experiências educativas significativas (Hungaroet *al.*, 2025).

Nesse contexto, o professor assume o papel de orientar os estudantes na busca, seleção e construção do conhecimento, atuando de modo a estimular a participação ativa, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Para tanto, se faz necessária uma formação docente contínua e alinhada a essas novas exigências educacionais, somada a compreensão sobre tais tendências que têm influenciado as práticas pedagógicas na sociedade contemporânea (Freire; Oliveira, 2020).

O objetivo geral deste estudo foi analisar o papel do professor mediador no contexto do ensino híbrido, evidenciando suas novas funções e os desafios enfrentados na mediação da aprendizagem em ambientes educacionais apoiados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

A importância desse tema concentra-se na necessidade de repensar e reinventar as práticas pedagógicas frente às transformações tecnológicas que têm impactado a sociedade contemporânea e o contexto educacional. O ensino híbrido, nesse caso, surge como uma das possibilidades disponíveis para integrar as diferentes formas de aprendizagem, exigindo do professor novas competências e funções que ultrapassem o tradicional modelo de ensino, atuando como mediador do processo educativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Educação

As TDICs têm gerado transformações importantes nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando a construção de práticas pedagógicas marcadas por mais dinamismo, interatividade e colaboração (Santos; Cazuza; Aleixo, 2023). Tais recursos educacionais não apenas ampliam as formas de acesso à informação, como também favorecem a participação ativa dos estudantes, rompendo de vez com modelos tradicionais centrados exclusivamente na transmissão de conteúdo (Vieira; Montenegro, 2025). Contudo, sua efetiva incorporação na prática docente exige uma reconfiguração das estratégias pedagógicas, um desafio que persiste na contemporaneidade, dada a necessidade de integrar essas tecnologias de modo significativo ao processo educativo (Silva, 2025).

Torna-se fundamental, portanto, uma reflexão sobre o papel do professor diante das demandas do contexto digital, visto que, embora as tecnologias ampliem as possibilidades de ensino, elas não substituem a atuação docente; pelo contrário, reforçam sua importância estratégica na mediação da aprendizagem (Vieira; Montenegro, 2025). Sob essa ótica, o professor assume funções cruciais voltadas a orientação, a seleção de informações e a promoção de experiências educativas que estimulem o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Todavia, fatores como ausência de formação adequada, limitação de suporte institucional e resistência a mudanças ainda persistem como obstáculos à efetiva integração das TDICs, evidenciando a urgência de investimentos contínuos na formação e no desenvolvimento profissional docente (Schuartz; Sarmiento, 2020).

Nesse contexto, as TDICs assumem um papel central na transformação da sociedade moderna, gerando impactos diretos nas formas de comunicação, interação e produção do conhecimento. No que tange ao âmbito educacional, sua inserção se torna cada vez mais necessária para potencializar as experiências de aprendizagem, aproximando a instituição escolar da realidade cotidiana dos estudantes. Ressalta-se, contudo, que a mera introdução dessas tecnologias no ambiente escolar não garante transformações profundas, sobretudo quando sua utilização acontece de modo superficial, sem resultar em alterações estruturais nos processos de ensino e aprendizagem (Santos; Cazuza; Aleixo, 2023).

Entre os principais desafios para integração efetiva das TDICs na educação, destaca-se questões ligadas à formação docente, que frequentemente se mostra insuficiente para atender

às demandas do contexto digital (Araújo; Vasconcelos, 2025). Isto porque, muitas instituições formadoras ainda não incorporam consistentemente o uso pedagógico desses recursos em seus currículos, fazendo com que professores formados apresentem dificuldade em utilizá-las de modo crítico e intencional (Jucá *et al.*, 2024). Há, neste caso, a necessidade de uma formação contínua que ultrapasse o domínio técnico, contemplando também os aspectos pedagógicos que permitam a integração significativa das TDICs ao processo educativo (Silva, 2025).

Tal integração deve ser entendida como processo contínuo, envolvendo a figura do professor e de todos os atores que compõem o ambiente educacional, incluindo gestores, alunos e comunidade escolar. Nesse cenário, pode-se afirmar que representa uma construção coletiva, cujo foco não se limita à tecnologia, mas à aprendizagem dos estudantes. Assim, cada prática pedagógica figura espaço único de integração entre tecnologias, ensino e aprendizagem, exigindo uma constante adaptação por parte de todos os envolvidos recursos (Schuartz; Sarmiento, 2020).

Ademais, a crescente integração entre ambiente físico e digital reforça a necessidade de se repensar o papel da escola e do professor nos tempos atuais. Partindo desse pressuposto, as TDICs não devem ser visualizadas como elementos que se opõem ao ensino presencial, mas como recurso complementar efetivo cuja implementação garante uma ampliação das possibilidades de aprendizagem. É importante que seu uso esteja alinhado com objetivos pedagógicos claros, a fim de favorecer o desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas (Jucá *et al.*, 2024).

Como já mencionado, é importante que as TDICs sejam utilizadas de forma crítica e intencional, uma vez que não se trata simplesmente da substituição de recursos tradicionais por digitais, mas sim da promoção de mudanças significativas nas práticas pedagógicas, incentivando a participação ativa dos estudantes, o diálogo, a pesquisa e a construção do conhecimento. A figura do professor assume papel crucial na mediação dessas práticas, orientando a utilização desses recursos (Schuartz; Sarmiento, 2020).

Além disso, a integração das TDICs demanda uma reorganização geral das práticas educativas, de modo que favoreça modelos de ensino mais flexíveis e centrados no estudante. Sendo que, para garantir que isso aconteça, as instituições de ensino precisam adotar uma postura inovadora, que valorize a colaboração, interdisciplinaridade e aprendizagem contínua. Novamente a figura do professor desempenha um papel estratégico na articulação dos recursos tecnológicos com às necessidades pedagógicas (Araújo; Vasconcelos, 2025).

Dessa forma, fica evidente que a integração efetiva das TDICs na educação não depende exclusivamente da disponibilidade dos recursos tecnológicos, mas, principalmente, da capacidade de os docentes utilizá-las de modo alinhado aos objetivos educacionais. Por isso, o desenvolvimento profissional contínuo torna-se essencial para que o docente possa atuar de forma competente no contexto digital, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e significativas no cenário do ensino contemporâneo (Silva, 2025).

2.2 Características e possibilidades pedagógicas do ensino híbrido

Os primeiros registros do ensino híbrido surgiram nos Estados Unidos e Europa como alternativa para enfrentar os elevados índices de evasão escolar em cursos de modalidade à distância, frequentemente associados a sensação de isolamento e abandono vivenciada pelos estudantes. Nesse sentido, buscou-se justamente ampliar a interação entre alunos e professores, gerando maior acolhimento, acompanhamento pedagógico e motivação através da combinação de atividades virtuais e momentos presenciais de aprendizagem (Brito, 2020).

A partir desse contexto, o ensino híbrido passou a ganhar destaque no cenário educacional, consolidando-se como abordagem pedagógica baseada em metodologias ativas de aprendizagem. Esse modelo se apresenta como alternativa viável para às diferentes necessidades dos estudantes, uma vez que integra práticas presenciais e recursos digitais de modo articulado. Além disso, permite uma flexibilização no processo educativo, favorecendo um aprendizado personalizado, o protagonismo do estudante e o desenvolvimento da autonomia na construção do conhecimento (Azevedo *et al.*, 2024).

Os modelos de ensino híbrido apresentam diferentes possibilidades pedagógicas, que associam atividades presenciais e online de maneira estratégica. Entre os principais modelos, destacam-se o de rotação, o flexível e a sala de aula invertida, cada um com características e objetivos pedagógicos específicos. Essa diversidade permite que as instituições de ensino e os professores adaptem as metodologias considerando as necessidades dos estudantes e a realidade educacional de onde estão inseridos, favorecendo experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e personalizadas (Araújo *et al.*, 2025).

No modelo de rotação, os alunos alternam entre diferentes estações ou atividades de aprendizagem, com a combinação de tarefas presenciais e recursos digitais. Tal organização favorece a participação ativa dos estudantes, além de estimular o desenvolvimento de sua autonomia, permitindo que cada um acompanhe seu próprio ritmo de aprendizado. Vale

destacar, no entanto, que a implementação efetiva desse modelo requer planejamento e formação docente adequada, considerando as particularidades de cada turma e os objetivos pedagógicos que são propostos. Sendo assim, fica evidente que o ensino híbrido demanda tanto a utilização de tecnologias, como também necessita de uma reorganização das práticas educativas (Souza *et al.*, 2021).

O modelo flexível, por sua vez, busca oferecer uma maior autonomia aos estudantes, possibilitando que organizem os seus horários, ritmos e formas de aprendizagem conforme suas necessidades individuais. Nesse caso, o ensino online assume papel de destaque no processo educativo, sendo o professor o mediador das atividades desenvolvidas. O ensino híbrido flexível, portanto, influencia no desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e das competências digitais dos alunos, favorecendo uma aprendizagem mais personalizada e adaptadas às distintas realidades educacionais (Santos *et al.*, 2025).

Na sala de aula invertida, que configura um outro modelo amplamente utilizado, caracteriza-se pela disponibilização de conteúdos teóricos em ambientes virtuais para os estudantes, sendo o tempo em sala de aula destinado as discussões, atividades práticas e resolução de dúvidas. Tal abordagem amplia a interação entre os professores e os alunos, incentivando o protagonismo estudantil ao longo do processo de aprendizagem (Guarda *et al.*, 2023). Nesse sentido, o ensino híbrido se apresenta como proposta pedagógica flexível e inovadora, capaz de amplificar o engajamento dos alunos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais dentro do contexto educacional contemporâneo.

2.3 O professor mediador no ensino híbrido

De acordo com Braga e Nonato (2021), o ensino híbrido exige uma profunda mudança no papel do professor, de modo que este deixa de atuar meramente como transmissor de conteúdos, para assumir a função de mediador da aprendizagem. Ou seja, esse profissional passa a orientar, acompanhar e incentivar os estudantes durante o processo educativo, garantindo uma maior participação e autonomia de seus alunos. Em outras palavras, a mediação pedagógica no ensino híbrido favorece as relações interativas e colaborativas, fazendo com que o aprendizado se torne um processo mais dinâmico e significativo para os estudantes.

No ensino híbrido, é importante que o professor mediador desenvolva estratégias pedagógicas que integrem os recursos tecnológicos e as metodologias ativas de aprendizagem. Desse modo, sua atuação ultrapassa a simples explicação de conteúdo, pois envolve o

planejamento de atividades que estimulem a reflexão, participação e o protagonismo estudantil (Braga; Souza, 2021). Os teóricos Leite e Paulo (2024), argumentam que o uso das TDICs nessa modalidade de ensino pode ampliar as possibilidades de interação e construção do conhecimento e, considerando esse fato, exige do docente novas competências pedagógicas e tecnológicas.

Ademais, o acompanhamento individual dos estudantes é uma das principais atribuições do professor mediador, devendo identificar dificuldades e propor intervenções que levem em consideração as necessidades de cada aluno. A prática em questão contribui para promoção de uma aprendizagem mais personalizada, que configura uma das principais características do ensino híbrido (Braga; Nonato, 2021).

Cabe mencionar a importância de formação continuada dos professores para atuação no ensino híbrido, uma vez que o uso pedagógico das tecnologias e das metodologias ativas requer constante atualização profissional, para garantir que o docente seja capaz de acompanhar as transformações educacionais atuais. Sob essa perspectiva, é fundamental para o ensino híbrido a atualização das práticas de gestão na sala de aula e a reorganização do trabalho pedagógico, com ênfase na necessidade de capacitação docente para garantia de uma mediação eficiente (Novais; Costa; Cabau, 2020).

Outro aspecto relevante das atividades do professor mediador é a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo, em que se incentive a interação entre os estudantes e se promova experiências educativas mais participativas. Nesse caso, o ensino híbrido requer que o estudante deixe de ocupar uma posição passiva em seu aprendizado e desenvolva o seu conhecimento a partir de uma posição ativa, na qual o professor é o orientador do processo (Santos, 2021). Para Braga e Souza (2021), isso justifica a necessidade de que o docente que atua no ensino híbrido possua a capacidade de estimular o diálogo, a cooperação e o desenvolvimento cognitivo dos seus estudantes.

Assim, o ensino híbrido deixa evidente que o papel do professor continua sendo indispensável no processo educativo, mesmo levando em consideração os avanços das tecnologias digitais. Ademais, embora os recursos tecnológicos ampliem as possibilidades de ensino e aprendizagem, é a atuação do professor que organiza, orienta e dá sentido às experiências pedagógicas vivenciadas pelos estudantes. Por isso, o professor mediador representa um elemento central para a efetivação do ensino híbrido, contribuindo para uma educação mais flexível, interativa e que se alinha às demandas da sociedade contemporânea.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi delineada a partir de uma revisão bibliográfica da literatura acerca do assunto, desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza básica e com caráter exploratório e explicativo. Segundo Lunetta e Guerra (2023), o estudo bibliográfico caracteriza-se pelo levantamento de produções já publicadas acerca de um determinado tema, aliado à articulação das evidências teóricas presentes na literatura, possibilitando uma síntese analítica que amplia a compreensão do objeto investigado.

No que se refere à abordagem qualitativa, esta se aplica às pesquisas que buscam interpretar significados e identificar tendências que não podem ser mensuradas de forma quantitativa (Campos et al., 2023). Nessa perspectiva, trata-se de uma abordagem adequada quando se pretende compreender fenômenos complexos, permitindo que o pesquisador estabeleça relações entre diferentes categorias analisadas e produza interpretações aprofundadas. A investigação proposta neste estudo busca, portanto, analisar criticamente o papel do professor mediador no contexto do ensino híbrido, considerando as relações entre tecnologias digitais, metodologias ativas e os processos de ensino e aprendizagem, a partir das dimensões pedagógicas, formativas e interativas que envolvem a atuação docente na contemporaneidade.

O caráter exploratório justifica-se pela busca em ampliar a compreensão acerca do papel do professor mediador no ensino híbrido e dos desafios relacionados à integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Já o caráter explicativo fundamenta-se na análise de como as novas demandas educacionais e tecnológicas influenciam a atuação docente, a mediação da aprendizagem e a efetivação do ensino híbrido nos contextos educacionais contemporâneos. Para Gil (2019), as pesquisas exploratórias são importantes em áreas que ainda não foram completamente consolidadas. Já Ramos e Mazalo (2024) destacam que as pesquisas explicativas buscam discutir as razões para um dado fenômeno, de modo que, neste estudo, envolve a compreensão dos fatores que influenciam a atuação do professor mediador no ensino híbrido, considerando as transformações tecnológicas, pedagógicas e metodológicas presentes no cenário educacional contemporâneo.

Adotou-se como procedimento técnico uma revisão integrativa da literatura, cuja coleta de dados baseou-se em fontes secundárias obtidas no *Google Scholar*, Portal de Periódicos da CAPES e *Scopus*. Como estratégia de busca, foram utilizados os descritores em português e inglês, sendo eles “Ensino híbrido”, “Tecnologias digitais”, “Metodologias ativas”,

“Competências” e “Hybrid learning”, “Digital technologies”, “Active learning methodologies”, “Competencies”, combinados por operadores booleanos.

Os critérios de inclusão foram estudos com disponibilidade integral, gratuitos e com pertinência temática, publicados entre 2019 e 2026. Por sua vez, foram excluídos resumos simples, livros e capítulos de livros, artigos de opinião, notícias, cartas editoriais, assim como outras revisões de literatura. Além disso, a organização dos dados se deu por meio de um fichamento analítico, no qual cada estudo selecionado foi examinado considerando seus objetivos, metodologia e principais resultados. Tal organização possibilitou a identificação de padrões, assim como a observação de convergências e divergências entre os autores, permitindo inclusive a categorização dos conteúdos. A análise dos dados foi feita levando em consideração o procedimento proposto por Bardin (2011), que compreende um conjunto de técnicas sistemáticas de organização e interpretação das informações.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão que foram previamente estabelecidos, seis artigos foram selecionados para compor a presente revisão integrativa da literatura. Os estudos escolhidos apresentaram relação direta com a temática proposta, abordando aspectos referentes ao ensino híbrido, às TDICs, metodologias ativas e o papel do professor como mediador nos processos de ensino e aprendizagem com essas ferramentas.

A organização desses estudos possibilitou a identificação de contribuições relevantes no que diz respeito as novas funções docentes no contexto educacional híbrido, assim como dos principais desafios que são enfrentados pelos professores na integração das TDICs às práticas pedagógicas. A tabela 1, disponibilizada abaixo, apresenta a caracterização dos artigos selecionados, levando em consideração a autoria, ano, objetivo, metodologia e principais resultados.

Tabela 1: Artigos selecionados segundo autoria, ano, objetivo, metodologia e principais resultados.

Autor (ano)	Objetivo	Metodologia	Principais resultados
Martins; Pimentel (2019)	Apresentar um conjunto de reflexões teóricas a respeito da personalização e descentralização dos	Pesquisa qualitativa, aplicada e exploratória.	Os autores observaram que o ensino híbrido amplia as possibilidades pedagógicas a partir da integração das tecnologias digitais, metodologias ativas e

	espaços de aprendizagem que são possibilitadas pela utilização do ensino híbrido e dos espaços multimodais em contextos educacionais gamificados.		estratégias multimodais de aprendizagem. Também evidenciaram que o professor assume papel central como mediador no processo educativo, responsabilizando-se pelo planejamento de experiências de aprendizagem mais interativas, colaborativas e significativas. Além disso, verificou-se que a utilização de recursos digitais e práticas gamificadas favorecem o protagonismo, a autonomia e o engajamento dos estudantes. Contudo, os autores apontaram desafios relacionados à necessidade de formação continuada docente, adaptação de práticas pedagógicas e domínio das TDICs para efetivação desse ensino híbrido.
Freire; Oliveira (2020)	Realizar uma reflexão quanto ao papel do professor considerando a inserção das tecnologias digitais.	Pesquisa bibliográfica, qualitativa e reflexiva.	Os resultados apontaram que o ensino híbrido promove uma ressignificação da atuação docente, fazendo com que esse profissional deixe de apenas transmitir o conteúdo e passe a atuar como principal mediador, orientador e facilitador da aprendizagem. O estudo ainda destaca que a mediação pedagógica favorece a participação, autonomia e protagonismo dos estudantes no processo educativo. No que tange à integração das TDICs, identificou-se que exige o desenvolvimento de novas competências pedagógicas e tecnológicas pelos docentes, o que torna a formação continuada um recurso indispensável. Os autores destacaram entre os desafios a resistência às mudanças metodológicas, limitações estruturais e dificuldade de adaptação as novas demandas de ensino.

Muniz; Oliveira (2021)	Analisar o papel do professor na mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS);	Pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória.	Segundo os autores, as TDICs ampliam as possibilidades de interação, comunicação e construção do conhecimento no ambiente educacional, exigindo transformação significativa no papel do docente. Este, passa a atuar como mediador da aprendizagem, orientados os discentes no uso crítico e reflexivo das tecnologias digitais. Além disso, foi evidenciado que a efetiva integração das TDICs exige o desenvolvimento de competências pedagógicas e tecnológicas específicas, e que, a formação continuada desempenha importante papel nesses casos. No que tange aos desafios relacionados, destaca-se a resistência a mudanças, escassez de capacitação profissional e limitações estruturais.
Cardoso; Costa(2025)	Analisar o processo de mediação pedagógica na prática da educação híbrida em uma sala de aula do ensino básico utilizando o método rotação por estações.	Pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica.	Os resultados indicam que o ensino híbrido, sobretudo por meio do modelo de rotação por estações, favorece a participação, autonomia e engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Ademais, evidenciam que o professor assume função essencial como mediador pedagógico, sendo responsável pela organização das atividades, orientação dos estudantes e articulação entre os recursos tecnológicos e os objetivos educacionais. Ainda se verificou que a integração das TDICs contribui para práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e centradas no estudante. Apesar disso, os autores destacam desafios relacionados à necessidade de planejamento adequado, formação continuada do docente e adaptação das práticas pedagógicas.
Costa <i>et al.</i> (2025)	Analisar a integração entre o ensino híbrido e as metodologias	Pesquisa bibliográfica,	Os autores evidenciaram que a integração entre as TDICs e as metodologias ativas potencializam

	ativas, com foco na aplicação de tecnologias digitais no contexto educacional contemporâneo.	qualitativa e exploratória.	o ensino híbrido, favorecendo práticas pedagógicas flexíveis, participativas e centradas no estudante. Quanto ao professor, ficou claro que se trata do profissional que assume papel estratégico na mediação da aprendizagem, responsabilizando-se pela orientação, acompanhamento e estímulo da participação ativa dos alunos durante o processo educativo. Ainda se verificou que o ensino híbrido contribui para o pensamento crítico e competências digitais dos alunos. Contudo, formação docente, dificuldades estruturais e adaptação as novas metodologias configuram desafios relevantes para efetivação das práticas híbridas.
Costa; Teixeira (2025)	Explorar as contribuições das tecnologias digitais por a promoção da Cognição distribuída e inteligência coletiva no ensino híbrido, ressaltando o potencial dessas Ferramentas para transformar práticas pedagógicas e promover uma aprendizagem mais colaborativa e eficaz.	Pesquisa qualitativa, exploratória e bibliográfica.	Os resultados evidenciam que as práticas de ensino híbrido mediadas por tecnologias digitais favorecem a construção colaborativa do conhecimento, ampliando a interação entre os estudantes e os professores. Também demonstram que o professor assume papel central na mediação pedagógica, orientando processos de aprendizagem, estimulando a participação coletiva e promovendo experiências educativas mais interativas e colaborativas. Além disso, verificou-se que a utilização das tecnologias digitais contribui para o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e do protagonismo estudantil. Entretanto, são evidentes os desafios relacionados à necessidade de formação continuada docente, domínio das TDICs e reorganização das práticas pedagógicas.

Fonte: Tabela elaborada pelos autores (2026).

Os estudos analisados demonstram consenso com relação a transformação nas atribuições do docente no contexto do ensino híbrido, deixando evidente que a atuação desse profissional deixa de estar centrada exclusivamente na transmissão de conteúdo e passa a assumir uma perspectiva mediadora e orientadora da aprendizagem.

Autores como Freire e Oliveira (2020) e Muniz e Oliveira (2021), por exemplo, convergem entre si ao afirmarem que o docente passa a exercer funções relacionadas ao acompanhamento, orientação e estímulo à participação ativa dos estudantes. Por sua vez, essa mudança revela uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino, se aproximando de práticas pedagógicas mais colaborativas e centradas no estudante. Entretanto, apesar de reconhecerem a importância da mediação pedagógica, nem todos discutem profundamente as condições institucionais que são necessárias para que essa transformação ocorra, de fato, no ambiente escolar.

Outro importante aspecto evidenciado nos estudos diz respeito às contribuições das TDICs para ampliação das possibilidades pedagógicas no ensino híbrido. Nos estudos de Cardoso e Costa (2025) e Costa e Teixeira (2025) fica claro que a integração entre tecnologias digitais, metodologias ativas e estratégias híbridas possibilitam experiências de aprendizagem mais dinâmicas, interativas e colaborativas. Ademais, esses autores também destacam que o uso das TDICs favorece o desenvolvimento da autonomia, protagonismo e engajamento estudantil. Tais benefícios apontados, contudo, dependem diretamente de uma intencionalidade pedagógica docente, posto que a simples inserção de recursos tecnológicos não garante, por si só, inovação nas práticas educativas, assim como ressaltam Muniz e Oliveira (2021).

Se tratando das metodologias ativas, os estudos apontam que o ensino híbrido permite ampliar as possibilidades de personalização da aprendizagem e da participação do aluno. Cardoso e Costa (2025), ao abordarem o modelo de rotação por estação, reforçam que tal estratégia influi em uma maior autonomia dos estudantes, inclusive reorganizando a dinâmica em sala de aula. Semelhantemente, Costa *et al.* (2025), argumenta que metodologias ativas favorecem tanto o protagonismo do estudante quanto seu pensamento crítico e a resolução de problemas. No entanto, esses autores divergem com relação ao foco das discussões estabelecidas, pois enquanto um enfatiza predominantemente os benefícios pedagógicos dessas metodologias, outros ressaltam as dificuldades de implementação, especialmente nas instituições escolares caracterizadas por limitações estruturais e desigualdades no acesso aos recursos tecnológicos.

A formação continuada docente surge nas discussões dos teóricos selecionados como um dos principais desafios identificados nos estudos selecionados, sendo considerada como elemento essencial para garantia do ensino híbrido efetivo. Sobre isso, Martins e Pimentel (2019), Freire e Oliveira (2020) e Costa e Teixeira (2025) argumentam que muitos docentes ainda permanecem com dificuldades relacionadas ao domínio pedagógico e tecnológico das TDICs, conseqüentemente comprometendo a integração efetiva desses recursos no processo educativo. Nesse contexto, os autores supracitados defendem que cabe à formação docente ultrapassar aspectos meramente técnicos, contemplando reflexões pedagógicas e metodológicos acerca da utilização desses recursos. Contudo, o que se observa são limitações nas discussões voltadas a políticas institucionais de apoio à formação continuada que, por sua vez, são aspectos que podem favorecer a compreensão quanto as dificuldades enfrentadas pelos professores nesse quesito.

Os estudos também evidenciam que o ensino híbrido favorece práticas educativas colaborativas e interativas, alinhadas às demandas da sociedade contemporânea. Segundo Costa e Teixeira (2025), ambientes digitais potencializam processos de inteligência coletiva e a construção compartilhada do conhecimento, o que pode ampliar as possibilidades de interação entre professores e estudantes. Tal perspectiva assemelha-se as reflexões de Muniz e Oliveira (2021), ao defenderem que o docente mediador deve estimular o diálogo, a cooperação e a participação ativa dos alunos.

A partir disso, compreende-se que o ensino híbrido não representa apenas a combinação entre ensino presencial e recursos digitais, mas envolve uma reorganização ampla das práticas pedagógicas e da atuação docente. Quanto ao docente, sua atuação como mediador da aprendizagem torna-se indispensável para organização das experiências pedagógicas, orientação dos estudantes e integração significativa das TDICs ao ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se que o ensino híbrido representa uma importante transformação no contexto educacional atual, por promover a integração entre tecnologias digitais, metodologias ativas e práticas pedagógicas centradas no estudante. Além disso, a análise dos estudos selecionados reforçou como o docente desempenha papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, assumindo funções relacionadas à mediação pedagógica, orientação dos estudantes e articulação entre recursos tecnológicos e objetivos educacionais. Ainda se

verificou que o ensino híbrido favorece o desenvolvimento da autonomia, participação ativa, colaboração e protagonismo estudantil, contribuindo para experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas.

Entretanto, conforme argumentado pelos autores discutidos neste estudo, a efetivação do ensino híbrido ainda enfrenta desafios importantes, especialmente no que se refere à formação continuada docente, ao domínio das tecnologias digitais, à adaptação das práticas pedagógicas e às limitações estruturais das instituições de ensino. Torna-se necessário, portanto, ampliar os investimentos para capacitação profissional e infraestrutura tecnológica para garantir o sucesso do ensino híbrido, com práticas educativas inovadoras, críticas e colaborativas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. O. *et al.* Estratégias de apoio à autogestão da aprendizagem: um olhar sobre o ensino híbrido. **ARACÊ**, v. 7, n. 5, p. 28916-28923, 2025.

ARAÚJO, M. M.; VASCONCELOS, A. D. Tecnologias digitais na educação básica: o impacto na dinâmica professor-aluno e as implicações na prática pedagógica. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 19, n. 33, p. 302-316, 2025.

AZEVEDO, C. M. S. *et al.* Ensino híbrido: uma alternativa pedagógica para o século XXI. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 15, n. 43, p. 7850-7862, 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: **Edições 70**, 2011.

BRAGA, I. M. S.; NONATO, G. A. A docência aplicada em práticas de blended learning sob a ótica da mediação da aprendizagem: Mecanismo de inovação e mudança da sala de aula tradicional. **SCIAS-Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 3, n. 1, p. 44-64, 2021.

BRAGA, T. N. R.; SOUZA, K. P. Do entregador de informação a mediação pedagógica por meio das TDIC na educação híbrida: um estudo de caso de professores da educação básica. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 4, p. 121-139, 2021.

BRITO, J. M. S. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EAD em foco**, v. 10, n. 1, 2020.

CAMPOS, L. R. M. *et al.* A revisão bibliográfica e a pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 22, n. 57, 2023.

CARDOSO, I. N. B.; COSTA, C. J. S. A. Tecnologias digitais na educação híbrida e a mediação pedagógica: utilizando o método rotação por estações. **Redoc**, v.9, n.2, p. 1, 2025.

COSTA, P. J. C.; TEIXEIRA, A. C. Cognição Distribuída e Inteligência Coletiva no Contexto da Ciberultura: uma análise das práticas de ensino híbrido mediadas por tecnologias digitais. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 25, n. 1, 2025.

COSTA, V. M. *et al.* Ensino híbrido: integração entre Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas. **Missioneira**, v. 27, n. 2, p. 107-113, 2025.

FREIRE, T.; OLIVEIRA, G. Uma reflexão sobre o papel do professor na perspectiva do ensino híbrido. **Educação On-line**, v. 15, n. 35, p. 20-34, 2020.

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

GUARDA, D. *et al.* Validação de instrumento de avaliação da metodologia ativa de sala de aula invertida. **Educação e pesquisa**, v. 49, 2023.

HUNGARO, F. *et al.* O papel do professor na implementação de metodologias ativas e ensino híbrido: adaptação docente e protagonismo estudantil. **Revista Ilustração**, v. 6, n. 1, p. 55-64, 2025.

JUCÁ, A. A. V. *et al.* Transformando a Educação: Integrando Tecnologias Digitais e Metodologias Inovadoras para um Currículo Personalizado e Interativo. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 7, p. 155-166, 2024.

LEITE, B. R.; PAULO, J. R. O uso das TDICS pelos docentes em sala de aula na perspectiva da formação integral do sujeito. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 3, p. 1-12, 2024.

LUNETTA, A.; GUERRA, R. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. **Revista OWL (OWL Journal) – Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023.

MARTINS, J. C. D.; PIMENTEL, F. S. C.. Ensino híbrido e multimodalidade em contextos educacionais gamificados. **Revista e-Curriculum**, v.17, n.2, p. 646-672, 2019.

MIRANDA, R. V. *et al.* Ensino Híbrido: Novas habilidades docentes mediadas pelos recursos tecnológicos. **EaD em Foco**, v. 10, n. 1, 2020.

MUNIZ, D. S.; OLIVEIRA, B. S. O papel do professor na mediação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). **TICs&EaD em Foco**, v. 7, n. 2, p. 108-122, 2021.

NOVAIS, I. A. M.; COSTA, M. L. F.; CABAU, N. C. F. Ensino Híbrido: um processo contínuo de gestão de sala de aula. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 2, p. 179-193, 2020.

RAMOS, R. H.; MAZALO, J. V. Metodologias de investigação científica: passos para elaboração de artigos científicos. **Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 6, n. 2, p. 137-155, 2024.

ROCHA, R. S.; NAKAMOTO, P. T. Tecnologias digitais de informação e comunicação na sociedade contemporânea: um estudo teórico-crítico sobre sua utilização na educação. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 40, p. 351-371, 2023.

ROZA, R. H. O papel das tecnologias da informação e comunicação na atual sociedade. **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)**, v. 49, n. 1, p. 66-74, 2020.

SANTOS, A. N. S. *et al.* Ensino Híbrido: Estratégias para habilidades docentes, organização da sala e avaliação. **ARACÊ**, v. 7, n. 3, p. 11112-11142, 2025.

SANTOS, C. V. Práticas Pedagógicas com Ensino Híbrido-o que dizem as pesquisas?. **SCIAS-Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 3, n. 1, p. 65-84, 2021.

SANTOS, R. M.; CAZUZA, E. S.; ALEIXO, F. TDIC e educação: desafios e possibilidades na prática pedagógica. **Revista Exitus**, v. 13, p. e023064-e023064, 2023.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista katálysis**, v. 23, p. 429-438, 2020.

SILVA, I. B. Entre a inovação e o desafio: as tecnologias digitais na transformação do ensino. **Revista SL Educacional**, v. 7, n. 11, p. 63, 2025.

SOUZA, M. E. L. *et al.* Ensino Híbrido e Conectivismo: Desafios da educação na atualidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 3, p. 80-87, 2021.

VIEIRA, F. M.; MONTENEGRO, R. K. A. Integração das tdics no ensino: percepções docentes, desafios e caminhos para a inovação pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 9, p. 2412-2427, 2025.

CAPÍTULO 2- ENSINO DE MATEMÁTICA: O JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA

Márcio Santos Soares

Graduado em Ciências, com habilitação em Matemática pela FASP. Pós-graduado em Programação do Ensino da Matemática pela UPE e em Política e Gestão Educacional em Redes Públicas pela UFPE.

José de Sousa Campos Júnior

Graduado em Letras, mestre e doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atua no Ensino Médio e no Ensino Superior, desenvolvendo pesquisas nas áreas de ensino, literatura brasileira e estudos de gênero.

Resumo: Atualmente, há muitas reflexões a respeito das dificuldades de aprendizagem na área de Matemática em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, considerando as particularidades do público atendido por esta modalidade de ensino e as dificuldades de aprendizado destes estudantes, o objetivo deste artigo é discutir sobre a importância da contextualização no ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos e avaliar se esta prática pode contribuir na promoção de uma aprendizagem mais efetiva desta disciplina. Ressalta-se que a contextualização deve ser planejada e sistematizada de forma que o ensino não se restrinja a uma dimensão utilitarista. A partir da revisão bibliográfica, foi possível perceber que a contextualização é uma alternativa importantíssima para a permanência do aluno da Educação de Jovens e Adultos, visto que, ao associar os conteúdos abordados em sala de aula com a realidade do estudante, esta prática contribui para um melhor entendimento dos conteúdos e possibilita que os alunos vivenciem efetivamente a Matemática, resultando em uma aprendizagem mais efetiva desta disciplina.

Palavras-chave: EJA; formação de professores; transposição didática; aprendizagem significativa e cidadania.

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui uma prática social que consiste na apropriação do saber historicamente produzido, promovendo a atualização cultural e histórica do ser humano. Assim, seu horizonte de sentido é formar pessoas capazes de serem sujeitos de suas próprias vidas, conscientes de suas escolhas e comprometidas, como atores sociais, com um projeto de sociedade e de humanidade.

O presente estudo aborda o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo-o como um caminho para a construção de uma educação democrática. Nesse contexto, o ensino deve ser desenvolvido de modo a valorizar os conhecimentos prévios, as experiências profissionais e as vivências cotidianas dos jovens e adultos, possibilitando uma melhor compreensão dos problemas sociais.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta a seguinte problemática: quais são os conteúdos de Matemática para alunos da EJA? As hipóteses indicam que operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação), conforme a habilidade EF06MA11

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a resolução e a elaboração de problemas envolvendo números racionais positivos na representação decimal, utilizando as quatro operações fundamentais, a potenciação, diferentes estratégias e estimativas, constituem conteúdos relevantes para esse público.

Desse modo, o objetivo geral consiste em desenvolver o processo de formação humana e social dos discentes, respeitando sua cultura, suas experiências e os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, complementando-os com novos valores, saberes e conhecimentos técnicos e específicos. Como objetivos específicos, destacam-se: a) proporcionar o acesso à educação e à capacitação às pessoas que, por diversos motivos, não concluíram a Educação Básica na idade adequada; b) proporcionar a interação entre os alunos; e c) promover a construção do conhecimento por meio da criatividade e do desafio.

O interesse pelo tema justifica-se pela importância da Matemática na EJA, uma vez que essa disciplina, além de servir de suporte para as demais séries, contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico, de um olhar crítico sobre os conceitos construídos e da relação entre os conhecimentos aprendidos e as situações do cotidiano.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, com análise documental, de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica. Esse procedimento visa fundamentar as ideias com base em materiais já elaborados sobre o tema proposto, constituídos principalmente por livros, artigos, textos diversos e periódicos, impressos e eletrônicos, que abordam aspectos relacionados ao objeto desta pesquisa. O campo de investigação foi circunscrito à importância do ensino da Matemática para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2. PROCESSO HISTÓRICO NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O início da formação formal com influência dos conhecimentos e costumes europeus iniciou-se com a Educação Jesuítica, que era apenas para formação indígena e catequista da Igreja Católica. Passou por vários momentos de grande significado político-social, como movimentos, campanhas e ações para sua organização.

Com a vinda da família real para o Brasil, surgiu a necessidade da formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa, e, com isso, implantou-se o processo de escolarização de adultos com o objetivo de servirem como serviçais da corte e para cumprir as

tarefas exigidas pelo Estado. Segundo Piletti (1998), a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa.

Em 1854, surgiu a primeira escola noturna no Brasil, cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos. Iniciativa que se expandiu muito rapidamente. Até 1874 já existiam escolas, sendo que as mesmas possuíam fins específicos, como por exemplo no Pará, voltadas à alfabetização de indígenas, e no Maranhão, para esclarecer colonos de seus direitos e deveres, salienta Paiva (1987).

Em 9 de janeiro de 1881, foi concebido o Decreto nº 3.029, conhecido como "Lei Saraiva" em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, que foi o responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil, na qual instituiu pela primeira vez o "título de eleitor". Esta lei proibia o voto dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social. O analfabetismo, então, estava associado à incapacidade e à inabilidade social. A expulsão dos jesuítas no século XVIII desestruturou o ensino de adultos neste propósito, discussão esta que foi retomada no Império, concluiu Paiva (1987).

Nos anos de transição do Império-República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar, e as "ligas contra o analfabetismo", surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo, vislumbraram o voto do analfabeto, ressalta Paiva (1987). A afirmação destaca como a alfabetização foi instrumentalizada politicamente na Primeira República. As "ligas contra o analfabetismo" (surgidas a partir de 1910) usavam a educação com o objetivo latente de habilitar os trabalhadores para o voto, já que os analfabetos eram proibidos de votar pela Constituição de 1891.

O caráter qualitativo e a otimização do ensino tiveram como palco as melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, quando foram iniciadas mobilizações em torno da educação como dever do Estado, sendo este um período de intensos debates políticos.

Na década de 1920, surgiram questionamentos acerca do ensino destinado aos adultos e sobre o papel do Estado diante dessa necessidade, considerada uma questão de interesse público. Essas discussões intensificaram-se nas décadas de 1920 e 1930, especialmente com a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas e o processo de industrialização no Brasil. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começou a marcar seu espaço na história da educação brasileira:

as reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (Paiva, 1987, p.168).

Na década de 40, foi quando tudo começou na Educação de Jovens e Adultos, é nesse momento que é dada a partida na Política Educacional Nacional, segundo Ribeiro (2001), “se constituiu como política educacional”. E em 1942, iniciou a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário e junto com ele programas para o ensino de adultos e ampliação da educação dessa modalidade, pois o país possuía uma taxa alarmante de analfabetismo e esse fundo tentava dar uma resposta a isso, combatendo o analfabetismo adulto e infantil.

Sua política educacional não nasceu apenas no gabinete. Foi a defasagem educacional e a implantação das indústrias no Brasil, na política de Getúlio Vargas, junto com reivindicações da população brasileira que causaram a implantação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Assim, a EJA se mostrou, até hoje, uma modalidade de ensino resistente e forte com sua relevância de processo ligados a programas de Educação Popular.

Dessa forma, esse processo de educar através desse novo modelo educacional começa a ganhar forma, diferente do que existia antes, com uma educação de jovens e adultos mais completa. Na qual, analisa o sujeito, seu modo de aprender, a sua experiência de vida, o ambiente, pois agora possuem uma modalidade específica e que deve ser desenvolvida plenamente.

2.1 O USO DE JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A história do jogo confunde-se com a própria história da humanidade. Na obra *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, constata-se que jogo, civilização e cultura caminharam juntos na maior parte das fases históricas da existência humana. Nessa perspectiva, Huizinga (1980), autor dessa obra filosófica, objetivou integrar o conceito de jogo ao de cultura, procurando determinar até que ponto a própria cultura possui caráter lúdico. Para isso, buscou demonstrar, sob uma perspectiva filosófica, mais do que psicológica ou antropológica, os elementos lúdicos presentes nas principais atividades da sociedade e inseridos na cultura. Para ele,

o jogo é anterior à cultura, pois está em suas definições menos rigorosas, pressupõe a sociedade humana; mas os animais não esperaram que os homens o introduzissem nas atividades lúdicas. É possível afirmar com segurança que a civilização humana não

acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo (Huizinga, 1980, p.12).

Para Vygotsky (1984), o brinquedo e os jogos constituem uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem, pois possibilitam à criança satisfazer seus desejos por meio da imaginação e do "faz de conta". Nesse sentido, entende-se que os jogos e as brincadeiras matemáticas despertam o desenvolvimento cognitivo, intelectual e moral da criança.

Considerando que o brincar favorece a aprendizagem, o jogo deve ser compreendido como um importante instrumento pedagógico, especialmente para o ensino da Matemática. Por meio dos jogos com materiais concretos, os educandos percebem que é possível aprender de forma divertida, passando a compreender e utilizar convenções e regras que serão empregadas no processo de ensino e aprendizagem.

Uma prática pedagógica que utiliza atividades lúdicas favorece a autonomia dos educandos. De acordo com Nogueira (2005), isso proporciona uma melhor aprendizagem dos conteúdos trabalhados e demonstra que a escola não é o único espaço de realização de atividades matemáticas. Segundo Piaget, *apud* Kamii (1991),

uma educação conformista ou tradicional não encoraja o pensamento crítico nem o independente. As escolas precisam encorajar a autonomia do princípio se quiserem, eventualmente, serem bem sucedidas em ajudar indivíduos a atingirem níveis mais altos de desenvolvimento emocional e cognitivo (Kamii, 1991, p.54).

O educador necessita de um planejamento que lhe proporcione clareza e conhecimento sobre os conteúdos a serem trabalhados, pois jogos bem preparados tornam-se recursos pedagógicos eficazes na construção do conhecimento matemático. Para Grando (2000), a utilização de jogos em sala de aula deve contemplar sete momentos distintos: familiarização com o material do jogo, reconhecimento das regras, jogar para garantir as regras, intervenção pedagógica verbal, registro do jogo, intervenção escrita e jogar com competência.

Segundo Nogueira (2005), há inúmeros aspectos que justificam a introdução dos jogos em sala de aula, dentre os quais se destacam o caráter lúdico, a formação de relações sociais e o desenvolvimento intelectual. Sob a perspectiva do desenvolvimento intelectual, o uso de jogos nas aulas de Matemática oferece meios para que o aluno aprenda a disciplina, supere dificuldades de aprendizagem e construa seu conhecimento por meio do incentivo e da motivação, desenvolvendo o raciocínio lógico. Isso ocorre porque, durante os jogos, os alunos elaboram estratégias, formulam hipóteses e buscam soluções para a resolução de problemas.

2.1.1. O Ensino de Matemática na EJA

A Matemática faz parte da grade curricular da EJA, sendo de grande importância na formação do caráter socioeducacional do educando. Ao adentrar nessa modalidade de ensino, a EJA, o professor deve mostrar a Matemática como uma ferramenta construtora do conhecimento e não uma disciplina cheia de regras e aprendizagem mecânica.

Existem docentes que acreditam que o conhecimento matemático é possível apenas para privilegiados, não acessível a todos, segundo Ubiratan D'Ambrósio, alguns educadores matemáticos veem a Matemática como uma forma privilegiada de conhecimento, acessível apenas a alguns especialmente dotados, e cujo ensino deve ser estruturado levando em conta que apenas certas mentes, de alguma maneira “especial”, podem assimilar e apreciar a Matemática em sua plenitude (D'ambrosio, 1993, p.9).

Na tentativa de minimizar essa situação e trazer motivação para a sala de aula, buscamos através dessa pesquisa bibliográfica, tanto uma Matemática mais contextualizada para os alunos, quanto um caminho metodológico que proporcione melhores resultados onde o educador aproveite ao máximo a experiência de vida do aluno, estimule ideias novas, deixe que eles busquem na sua vivência soluções para situações problemas correlacionados ao seu meio social.

Para o Professor Ubiratan D'Ambrósio, essa prática é a etnomatemática em sala de aula, que sugere seguir um caminho mais abrangente de socializar e compartilhar saberes distintos. Segundo D'Ambrosio (1993), ensinar Matemática nesta concepção, significa respeitar o que esse aluno já sabe, consiste em reconhecer os saberes historicamente construídos em suas culturas, estabelecendo momentos de questionamentos críticos que renovem e ampliem os conhecimentos prévios de todos os participantes no processo de aprendizagem.

Atualmente, há muitas reflexões, discussões e pesquisas a respeito das dificuldades de aprendizado na área de Matemática em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na Educação de Jovens e Adultos. Os autores Bitencourt e Oliveira (2015) concordam e afirmam que no início do século XXI cresceu o número de pesquisas que se preocupam com o ensino de Matemática em modalidades diferenciadas, como é o caso da EJA.

2.1.2 O Ensino de Matemática na EJA através de jogos

O ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de jogos transforma a teoria em prática, reduzindo a ansiedade com a disciplina e promovendo um aprendizado significativo. Essa abordagem utiliza o lúdico para desenvolver o raciocínio lógico, aproximando os conceitos matemáticos da realidade e das experiências de vida dos estudantes.

Segundo Castilho e Tonus (2008), atividades lúdicas podem ser aplicadas em todas as faixas etárias e de várias formas diferentes, podendo ser aplicada também para alunos da EJA, onde o lúdico pode contribuir no ensino e aprendizagem. Eles também afirmam que tais atividades são de extrema importância, pois os alunos precisam de momentos de aprendizagem com descontração, e mesmo não sendo mais crianças, um dia já foram e certamente aprenderam com esse recurso.

Assim, o jogo pode se tornar um agente de mudança na vida de seus alunos. Para Soler (2006), os professores devem eliminar possíveis diferenças entre os alunos que são os jogadores, na qual possam valorizar suas potencialidades e limitações dando confiança e oferecendo oportunidades iguais a todos. Assim, fazendo que todos se sintam importantes no grupo.

É neste sentido que os jogos são importantes no ensino de Matemática na EJA. Tanto uma classe de alunos da EJA quanto uma sala do ensino regular são uma caixa de surpresa. Alguns alunos com facilidade para aprender e outros não. Independente dos fatores que facilitaram ou dificultaram o aprendizado, as expectativas do professor devem ser sempre de que há uma maneira de levar esse aluno a aprender e superar seus limites.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os jogos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são poderosos aliados pedagógicos. Na aprendizagem de adultos, o lúdico promove o resgate da autoestima, estimula a socialização e relaciona a matemática ao cotidiano, transformando o cálculo abstrato em experiência prática.

Os resultados esperados para o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) envolvem transformar a disciplina em uma ferramenta prática para o cotidiano. O objetivo é garantir a inclusão social e o desenvolvimento pessoal do aluno, superando o trauma escolar e validando suas experiências prévias. Espera-se que o aluno consiga aplicar conceitos (como proporções, porcentagens e noções de geometria) em situações reais, como cálculos de orçamentos, juros, leitura de contas e dosagem de medicamentos; capacidade de ler, interpretar

e analisar dados numéricos, gráficos e tabelas presentes em jornais, rótulos e no ambiente de trabalho.

A matemática para jovens e adultos muito presente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um foco essencialmente prático e contextualizado. O objetivo é desenvolver o raciocínio lógico e a cidadania, ensinando a lidar com situações do cotidiano como finanças, medidas, proporções e leitura de dados, conectando os números diretamente à realidade do aluno.

Pois os conteúdos de matemática para alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) são estruturados em cinco eixos principais, priorizando a aplicação prática no cotidiano, no trabalho e na cidadania. O currículo é dividido entre a alfabetização matemática básica e o raciocínio abstrato. A educação matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) conecta os saberes práticos e culturais dos alunos aos conceitos formais.

Essa abordagem utiliza a matemática como ferramenta para desvendar estruturas de poder, interpretar dados estatísticos e ler criticamente a realidade, promovendo a cidadania e a autonomia social. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a principal política pública para concluir os estudos na idade regular. Ao garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação e sejam valorizados em suas diferenças, estamos construindo uma base sólida para a equidade, o desenvolvimento pessoal e o progresso social.

Aumentar a interação entre os alunos exige dinâmicas estruturadas que quebrem o gelo e promovam a colaboração. Alunos conversam por dois minutos com um colega diferente a cada aula; os estudantes adivinham qual afirmação do colega é falsa; apresentem um dilema simples e peça para debaterem em pares antes de votar. O aluno pensa sozinho, discute em dupla e compartilha com a sala, alunos que entenderam a matéria explicam o conceito para quem tem dúvidas, grupos circulam pela sala resolvendo partes diferentes de um problema maior.

Promover a construção do conhecimento através da criatividade e do desafio transforma o aprendizado em um processo ativo, em vez de apenas memorizar conteúdos, o indivíduo é estimulado a investigar, errar, testar soluções originais e desenvolver resiliência, garantindo uma assimilação mais profunda e significativa.

A aplicação dessa abordagem no dia a dia envolve estratégias práticas que tiram o aluno da zona de conforto e o colocam no centro do processo de aprendizagem. Apresentar problemas reais ou desafios complexos, exigindo que o aluno busque informações, formule hipóteses e crie soluções práticas (como protótipos ou campanhas).

Utilize elementos de jogos, como pontuação, narrativas envolventes e recompensas, para tornar a assimilação de novos conceitos mais dinâmica e envolvente. Proponha atividades onde não existe apenas uma resposta correta, incentivando o debate, a investigação e a expressão de múltiplos pontos de vista. Promover trabalhos em grupo onde a troca de vivências e o choque saudável de ideias coletivas gerem novas perspectivas e reforcem o respeito e a empatia. Crie um ambiente seguro onde o erro é visto como parte fundamental da descoberta científica e do raciocínio lógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o perfil dos educandos envolvidos, torna-se necessário aliar o uso dos jogos aos pressupostos da Andragogia, pois a tomada de consciência de suas dificuldades, o papel central que os alunos ocuparam durante a aprendizagem e a corresponsabilidade assumida no processo de ensino-aprendizagem foram elementos essenciais para que se atingissem os resultados alcançados. Sugere-se que esses aspectos foram facilitadores na aprendizagem.

Por fim, mesmo com as considerações positivas, percebe-se que, para ter resultados mais plenos em relação ao desenvolvimento das habilidades trabalhadas na sequência didática, é preciso que os jogos sejam aplicados com mais regularidade ao longo do percurso letivo, e paralelamente a atividades sistematizadas dos conteúdos envolvidos, em que os alunos possam fazer registros escritos e organizarem o que foi aprendido.

REFERÊNCIAS

- CASTILHO, Marlene da Aparecida; TONUS, Loraci Hofmann. O lúdico e sua importância na formação de jovens e adultos. **Synergismus Scyentyfica. Revista da UTFPR**, v. 3, n. 23, 2008.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. 2. ed. [S.l.]: Editora Ática, 1993.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento de cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KAMII, C. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- NOGUEIRA, C. M. I. **Tendências em Educação Matemática escolar: das relações aluno-professor e o saber matemático**. Maringá: EDUEM, 2005.

PAIVA, V. **Educação de popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

RIBEIRO, M. C. D. P. O. J. V. M. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. [S.l.]: Cadernos Cedes, 2001.

SOLER R. **Educação Física**. Rio de Janeiro. Srint. 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 3- PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Carla Ferreira Silva Neres

Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Libras e Braille. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Luciana Sousa de Mesquita Cruz

Graduada em Letras e História. Pós-graduada em Mídias na Educação, Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Maria Beatrice Rodrigues Leite

Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Gestão Escolar, Psicopedagogia e Orientação Escolar. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Marly Tavares da Silva

Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Libras, Gestão, Orientação e Supervisão. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Resumo: Este artigo analisa as ações da gestão escolar na promoção da leitura, da escrita e da produção textual dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio da Escola Família Agrícola Zé de Deus, localizada no município de Colinas do Tocantins (TO), tendo como referência a Pedagogia da Alternância. Parte-se do pressuposto de que a gestão escolar desempenha papel estratégico na organização de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das competências linguísticas e a formação integral dos estudantes, articulando os tempos e espaços educativos da escola, da família e da comunidade. O estudo busca compreender como o planejamento, o acompanhamento pedagógico, a formação continuada dos professores e a implementação de projetos de leitura e escrita contribuem para o fortalecimento das habilidades de interpretação, argumentação e produção textual, essenciais para a trajetória acadêmica, profissional e cidadã dos jovens do campo. A pesquisa caracteriza-se como qualiquantitativa, de natureza descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise das práticas desenvolvidas no contexto escolar. Os resultados apontam que uma gestão escolar participativa, alinhada aos princípios da Pedagogia da Alternância, potencializa o protagonismo estudantil, fortalece a contextualização do currículo e amplia as oportunidades de aprendizagem por meio de práticas de leitura e escrita vinculadas à realidade sociocultural dos estudantes. Conclui-se que a atuação articulada da gestão escolar constitui um elemento fundamental para a consolidação de uma educação contextualizada, crítica e emancipatória, promovendo o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e produção textual como instrumentos de transformação social.

Palavras-chave: Gestão escolar; Leitura; Escrita; Produção textual; Pedagogia da Alternância; Ensino Médio.

Abstract: This article analyzes school management actions aimed at promoting reading, writing, and text production among third-year high school students at the Zé de Deus Agricultural Family School (Escola Família Agrícola Zé de Deus) in Colinas do Tocantins (TO), based on the Pedagogy of Alternation. It proceeds from the premise that school management plays a strategic role in organizing pedagogical practices that foster linguistic competence and the holistic development of students, integrating the educational times and spaces of the school, family, and community. The study seeks to understand how planning, pedagogical monitoring, teacher professional development, and the implementation of reading and writing projects contribute to strengthening

interpretation, argumentation, and text production skills—abilities essential for the academic, professional, and civic trajectories of rural youth. The research is characterized as a descriptive, mixed-methods study (qualitative and quantitative), grounded in a literature review and an analysis of practices carried out within the school context. The results indicate that participatory school management, aligned with the principles of the Pedagogy of Alternation, enhances student agency, strengthens curriculum contextualization, and expands learning opportunities through reading and writing practices linked to the students' sociocultural reality. It is concluded that coordinated school management is fundamental to consolidating an education that is contextualized, critical, and emancipatory, promoting the development of reading, writing, and text production skills as tools for social transformation.

Keywords: School management; Reading; Writing; Text production; Pedagogy of Alternation; High school education.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a realidade da Escola Família Agrícola Zé de Deus, localizada no município de Colinas do Tocantins (TO), cuja prática educativa está fundamentada na Pedagogia da Alternância, desenvolvida na modalidade do Ensino Médio. Essa proposta surgiu como uma resposta concreta às necessidades educacionais dos jovens do meio rural, especialmente daqueles que enfrentavam dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho no campo. Seu marco inicial remonta à criação das primeiras Casas Familiares Rurais na França, em 1935, na região de Lot-et-Garonne. A iniciativa foi idealizada por agricultores e pelo padre Abbé Granereau, que buscavam uma forma de educação mais adequada à realidade do campo.

A proposta consistia em alternar períodos de formação teórica na escola com períodos de vivência prática junto à família e à comunidade, rompendo com a lógica tradicional de ensino ao reconhecer os saberes empíricos e as experiências cotidianas como elementos essenciais do processo educativo. Ao longo dos anos, a Pedagogia da Alternância expandiu-se para diversos países, consolidando-se por meio das *Maisons Familiales Rurales* (MFR), instituições que organizavam o ensino com base na participação das famílias, na gestão comunitária e na valorização do território.

No Brasil, essa abordagem foi introduzida na década de 1960, fortalecendo-se especialmente por meio das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e das Casas Familiares Rurais (CFRs). Atualmente, é reconhecida como uma importante estratégia de educação contextualizada, voltada para o desenvolvimento sustentável, a permanência do jovem no campo e a valorização da cultura rural. Seu princípio fundamental reside na integração entre teoria e prática, escola e comunidade, promovendo uma formação crítica, participativa e transformadora.

O diferencial dessa proposta está na valorização da comunidade como espaço de aprendizagem, articulando trabalho, ciência e vida comunitária e consolidando uma prática pedagógica emancipatória (Caldart, 2002; Molina; Jesus, 2012). No Ensino Médio, essa perspectiva assume papel ainda mais relevante ao contribuir para a formação integral dos estudantes, preparando-os não apenas para o mundo do trabalho, mas também para o exercício da cidadania.

Nesse contexto, a leitura, a pesquisa e a escrita constituem elementos centrais do processo educativo, pois possibilitam ao estudante registrar suas experiências no Tempo Comunidade, sistematizar conhecimentos, interpretar a realidade e posicionar-se criticamente diante dos desafios sociais. Instrumentos pedagógicos como o Caderno da Realidade, os Relatórios de Vivência, os Projetos de Pesquisa e, especialmente, o Projeto Profissional Jovem (PPJ), desenvolvido pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio como trabalho de conclusão do curso, favorecem o desenvolvimento das competências de leitura, escrita, investigação científica e produção textual, aproximando os conhecimentos escolares da realidade vivenciada pelos jovens do campo.

Nesse processo, a gestão escolar exerce papel estratégico na organização, no planejamento e no acompanhamento de ações pedagógicas voltadas ao fortalecimento da pesquisa, da leitura e da produção textual. Cabe à equipe gestora criar condições para que essas práticas estejam articuladas ao currículo, aos princípios da Pedagogia da Alternância e às competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo o envolvimento dos professores, estudantes e famílias na construção de uma cultura de leitura, escrita e investigação científica.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar as ações da gestão escolar voltadas à promoção da pesquisa, da leitura e da produção textual dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio durante a construção do Projeto Profissional Jovem (PPJ), buscando fortalecer a competência leitora e de escrita, o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Pretende-se, ainda, compreender como a gestão escolar pode implementar estratégias que apoiem professores e estudantes na integração entre leitura, escrita e produção acadêmica, favorecendo a formação de alunos pesquisadores, leitores e escritores.

Diante desse contexto, torna-se evidente que o fortalecimento das práticas de leitura, pesquisa e produção textual, articuladas aos princípios da Pedagogia da Alternância, representa um importante caminho para a construção de uma educação contextualizada e socialmente comprometida. Ao integrar os conhecimentos científicos às experiências vivenciadas pelos

estudantes em suas comunidades, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, interpretar e intervir na realidade em que vivem. Assim, as ações da gestão escolar assumem papel fundamental na consolidação de práticas pedagógicas que valorizem os saberes do campo e promovam uma formação humana integral, alinhada às demandas educacionais e sociais da atualidade.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza quali-quantitativa, cujo objetivo é analisar as ações da gestão escolar na promoção da leitura, da escrita e da produção textual dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. A pesquisa fundamentou-se em revisão bibliográfica realizada por meio da consulta a livros, artigos, documentos oficiais e publicações relacionadas à gestão escolar, práticas pedagógicas, leitura, escrita e produção textual. Como principais referenciais teóricos, foram utilizados autores que discutem educação, letramento e gestão democrática, como Paulo Freire (1989), Magda Soares (2004) e José Carlos Libânio (2018), além das orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto à abordagem, a pesquisa possui caráter quantitativo, pois utiliza dados numéricos para analisar o fenômeno investigado, permitindo a mensuração das informações coletadas e sua interpretação por meio de técnicas estatísticas. Essa abordagem possibilita maior objetividade na análise dos dados, favorecendo a identificação de padrões, tendências e relações entre as variáveis estudadas.

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de vinte estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário estruturado contendo perguntas objetivas e alternativas de respostas previamente definidas. O instrumento foi disponibilizado por meio da plataforma *Google Forms* e respondido pelos participantes utilizando *Chromebooks* disponibilizados pela instituição de ensino. A aplicação do questionário ocorreu de forma presencial, no ambiente escolar, com participação voluntária dos estudantes. As questões abordaram aspectos relacionados à frequência de leitura, participação em projetos pedagógicos, acompanhamento do plano de estudo bimestral, desenvolvimento do Projeto Profissional Jovem (PPJ), utilização da biblioteca escolar, incentivo dos professores à produção textual, ações da gestão escolar voltadas à promoção da leitura e da escrita, bem como a percepção dos estudantes sobre as iniciativas desenvolvidas pela escola.

Após a coleta, os dados foram organizados e tabulados em gráficos. A análise dos resultados foi realizada por meio de porcentagens e comparações estatísticas, possibilitando identificar a participação dos estudantes nas ações promovidas pela gestão escolar e avaliar a percepção dos alunos quanto à contribuição dessas ações para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e produção textual. Dessa forma, a metodologia quantitativa adotada permitiu obter dados objetivos e mensuráveis, contribuindo para uma análise sistemática do impacto das ações da gestão escolar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura, a escrita e a produção textual constituem competências essenciais para a formação dos estudantes do Ensino Médio, uma vez que favorecem o desenvolvimento da capacidade crítica, interpretativa e comunicativa. Mais do que habilidades linguísticas, essas competências possibilitam ao estudante compreender a realidade, posicionar-se diante dos problemas sociais e produzir conhecimentos significativos para sua formação acadêmica e cidadã.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1989) afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", evidenciando que o ato de ler ultrapassa a simples decodificação de textos. Para o autor, a aprendizagem ocorre quando o estudante estabelece relações entre os conhecimentos escolares e sua realidade, tornando-se sujeito ativo na construção do conhecimento. Assim, a escola deve promover práticas educativas que favoreçam a reflexão crítica, a autonomia e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Na Pedagogia da Alternância, essa concepção ganha maior significado por meio dos instrumentos pedagógicos que articulam os conhecimentos científicos às vivências dos estudantes. Entre eles, destaca-se o Caderno da Realidade, utilizado para registrar experiências, observações, pesquisas e reflexões realizadas durante o Tempo Comunidade. Esse instrumento possibilita a integração entre teoria e prática, permitindo que os conhecimentos construídos na escola sejam confrontados com a realidade do meio rural, fortalecendo o pensamento crítico e a autonomia dos jovens (Gimonet, 2007).

Complementando essa discussão, Magda Soares (2004) destaca que o letramento corresponde ao uso social da leitura e da escrita. Para a autora, aprender a ler e escrever não significa apenas dominar o sistema de escrita, mas utilizar essas competências em diferentes

práticas sociais. Dessa forma, cabe à escola criar situações de aprendizagem que estimulem a interpretação, a argumentação e a produção textual, preparando os estudantes para atuar de forma competente em diversos contextos.

Essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o desenvolvimento da competência leitora e escritora como eixo estruturante do Ensino Médio. O documento orienta que os estudantes sejam capazes de compreender diferentes gêneros textuais, produzir textos com intencionalidade comunicativa, argumentar de forma consistente e utilizar a linguagem de maneira ética, crítica e responsável (Brasil, 2018). Nesse sentido, a promoção da leitura e da escrita deve estar articulada às práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola e às experiências vivenciadas pelos estudantes.

Nesse processo, a gestão escolar assume papel estratégico ao organizar, acompanhar e fortalecer ações que promovam a cultura da leitura e da escrita. Para Libâneo (2018), a gestão democrática constitui elemento indispensável para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que favorece a participação coletiva no planejamento das ações pedagógicas e fortalece a integração entre gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade. Dessa forma, o gestor escolar deixa de exercer apenas funções administrativas para atuar como articulador do processo educativo.

No contexto das Escolas Famílias Agrícolas, esse papel torna-se ainda mais relevante, pois a gestão precisa garantir que os instrumentos da Pedagogia da Alternância estejam integrados ao currículo e contribuam para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC. Entre esses instrumentos destaca-se o Projeto Profissional Jovem (PPJ), elaborado pelos estudantes da 3ª série do Ensino Médio como trabalho de conclusão do curso. Sua construção exige pesquisa, leitura, análise de informações, produção textual e aplicação das normas da ABNT, mobilizando competências fundamentais para a formação acadêmica e profissional dos jovens.

De acordo com Antônio Carlos Gomes da Costa (2001), o protagonismo juvenil constitui um dos pilares da formação cidadã, pois incentiva o estudante a assumir responsabilidades, tomar decisões e participar ativamente da construção de seu projeto de vida. Nessa perspectiva, o PPJ representa uma oportunidade para que o jovem reflita sobre sua realidade, identifique potencialidades do território e desenvolva propostas voltadas ao seu futuro profissional e ao desenvolvimento da comunidade.

Essa compreensão é reforçada pela teoria do desenvolvimento de carreira de Donald Super (1990), segundo a qual a escolha profissional é um processo contínuo de construção da

identidade. O autor defende que as experiências vividas durante a adolescência influenciam diretamente a definição dos interesses profissionais, dos projetos de vida e das escolhas futuras. Assim, as vivências proporcionadas pelo Tempo Escola e pelo Tempo Comunidade favorecem a elaboração de projetos profissionais mais coerentes com a realidade e com as aspirações dos estudantes.

Diante dessas contribuições teóricas, compreende-se que a articulação entre gestão escolar, Pedagogia da Alternância, leitura, escrita e produção textual fortalece a formação integral dos estudantes. Ao promover práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizam os saberes do campo e estimulam a pesquisa, a reflexão crítica e a produção do conhecimento, a escola contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, do protagonismo juvenil e da construção de projetos de vida comprometidos com o desenvolvimento sustentável e com a transformação da realidade social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

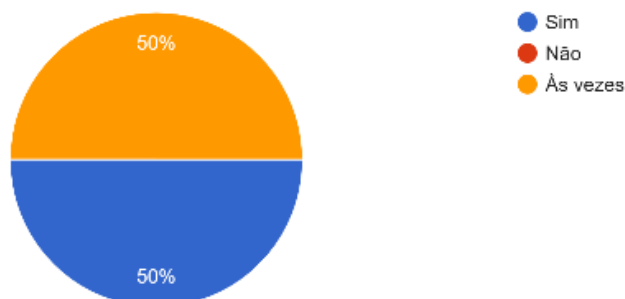
Os resultados obtidos demonstram que as ações da gestão escolar contribuíram para o fortalecimento das práticas de leitura, escrita e produção textual dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, evidenciando a importância de uma gestão pedagógica comprometida com a formação integral dos jovens do campo. O envolvimento dos estudantes nas atividades de pesquisa, leitura e produção textual confirma a concepção de **Paulo Freire (1989)** de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra.

Ao desenvolver pesquisas relacionadas à agricultura familiar, à sustentabilidade, à cultura camponesa e às problemáticas vivenciadas em suas comunidades, os estudantes passaram a compreender a leitura e a escrita como instrumentos para interpretar criticamente a realidade e transformá-la. Dessa forma, a aprendizagem deixou de ser apenas transmissiva para tornar-se significativa e contextualizada.

Figura 1 - Pesquisa relação da leitura com a prática educacional.

. Você consegue relacionar os conteúdos estudados com a realidade da sua comunidade?

20 respostas



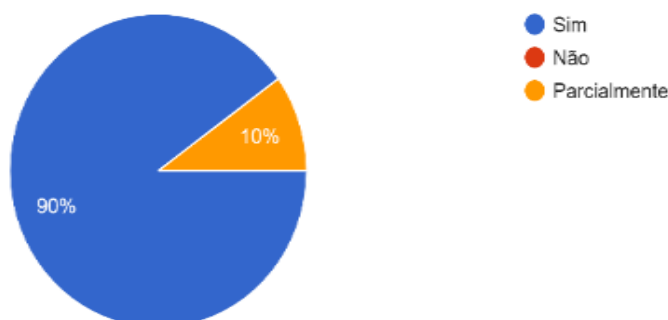
Fonte: Dados coletados por meio de questionário do *Google Forms* (2026)

Os dados da pesquisa revelaram que **50% dos estudantes afirmaram aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em suas comunidades**, enquanto os demais ainda encontram dificuldades. Esse resultado demonstra que a integração entre Tempo Escola e Tempo Comunidade ainda precisa ser fortalecida, embora já evidencie avanços na articulação entre teoria e prática. Essa constatação está em consonância com **Jean-Claude Gimonet (2007)**, que afirma que a Pedagogia da Alternância promove uma aprendizagem significativa justamente por permitir que os conhecimentos científicos sejam permanentemente confrontados com a realidade vivenciada pelos estudantes e suas famílias.

Figura 2 - Pesquisa relação da leitura com a prática educacional.

As atividades de escrita contribuíram para melhorar sua produção textual?

20 respostas



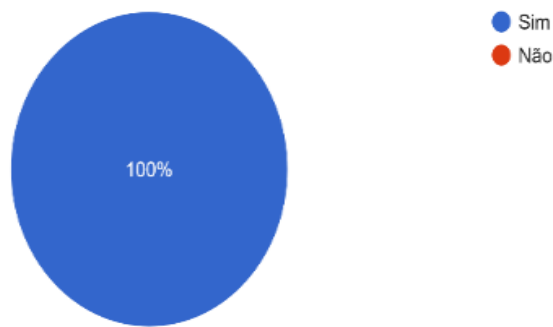
Fonte: Dados coletados por meio de questionário do *Google Forms* (2026)

As produções textuais elaboradas durante o desenvolvimento do Projeto Profissional Jovem (PPJ), incluindo relatos de experiência, pesquisas de campo, relatórios e textos científicos, evidenciaram avanços na organização das ideias, na argumentação e na capacidade de reflexão. Esses resultados corroboram os estudos de **Magda Soares (2004)**, para quem o letramento ultrapassa o domínio da escrita, constituindo-se como prática social que possibilita aos sujeitos utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos. Nesse sentido, os estudantes passaram a produzir textos vinculados às demandas reais de sua formação, atribuindo maior significado às práticas de escrita. Durante o desenvolvimento do Projeto Profissional Jovem (PPJ), os estudantes participaram de diferentes atividades que exigiam a leitura, a interpretação e a produção escrita de forma contínua. Inicialmente, fizeram a escolha dos temas individualmente, de acordo com suas realidades do campo, tais como: produção de queijo, produção de linguiça defumada, produção de doces, entre outros. Realizaram leituras de artigos científicos, notícias e outros materiais relacionados ao tema investigado, com o objetivo de fundamentar teoricamente as pesquisas desenvolvidas.

Ao longo desse processo, a escrita passou por diferentes etapas, como planejamento, elaboração, revisão e reescrita, sempre mediadas pelas orientações dos professores. Esse acompanhamento possibilitou que os estudantes refletissem sobre aspectos relacionados à organização textual, coerência, coesão, adequação da linguagem, argumentação e uso das normas da escrita acadêmica. Dessa forma, a prática constante de leitura e produção textual contribuiu para o aprimoramento das competências linguísticas e comunicativas, evidenciando avanços na capacidade de interpretar informações, selecionar argumentos, estabelecer relações entre teoria e prática e comunicar ideias com maior clareza e consistência.

Figura 3 - Pesquisa relação da leitura com a prática educacional

Você considera importante aprender as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)?
20 respostas

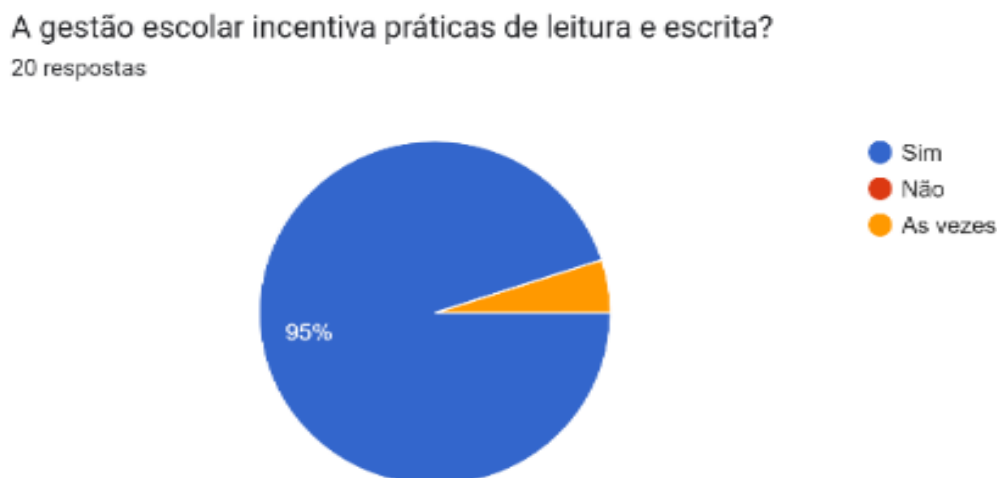


Fonte: Dados coletados por meio de questionário do *Google Forms* (2026)

Outro dado relevante foi que **90% dos estudantes reconheceram que as atividades de escrita contribuíram para melhorar sua produção textual**, enquanto **100% consideraram importante aprender as normas da ABNT para a elaboração do PPJ**. Esses resultados demonstram que a escrita científica passou a ser compreendida como uma ferramenta essencial para a organização e socialização do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da autonomia acadêmica e da alfabetização científica dos estudantes.

Esses avanços podem ser relacionados às ações coordenadas pela gestão escolar, que organizou oficinas metodológicas, momentos de orientação e acompanhamento sistemático da produção dos trabalhos. Tal atuação confirma a perspectiva de **José Carlos Libâneo (2018)**, segundo a qual a gestão democrática deve criar condições para que professores e estudantes desenvolvam práticas pedagógicas colaborativas, fortalecendo a qualidade da aprendizagem por meio do planejamento, da participação coletiva e do acompanhamento permanente do trabalho pedagógico.

Figura nº 04- Pesquisa relação da leitura com a prática educacional



Fonte: Dados coletados por meio de questionário do *Google Forms* (2026)

No que se refere ao Projeto Profissional Jovem (PPJ), verificou-se que sua elaboração favoreceu o desenvolvimento do protagonismo juvenil e da autonomia intelectual. Ao pesquisar sua realidade, identificar problemas locais e propor alternativas para o desenvolvimento de suas comunidades, os estudantes passaram a assumir papel ativo em seu processo formativo. Essa constatação dialoga diretamente com **Antônio Carlos Gomes da Costa (2001)**, que compreende o protagonismo juvenil como a capacidade do jovem de participar das decisões sobre sua própria formação, tornando-se agente de transformação social.

Os resultados apresentados na Figura 04 mostram que a gestão escolar desempenha um papel fundamental no incentivo às práticas de leitura e escrita, uma vez que **95% dos participantes afirmaram que a escola promove essas ações**. Esse incentivo refletiu diretamente no desenvolvimento da escrita dos estudantes durante a elaboração do Projeto Profissional Jovem (PPJ), pois eles foram envolvidos em atividades que exigiam pesquisa, planejamento, registro e produção textual. Ao longo do projeto, os alunos produziram diferentes gêneros textuais, voltadas à realidade de suas comunidades, de forma individual. Essas experiências favoreceram o aprimoramento da organização das ideias, da argumentação, da escrita formal e da capacidade de comunicar resultados de maneira clara e coerente, demonstrando que o estímulo às práticas de leitura e escrita contribuiu significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas e da autonomia intelectual dos estudantes.

Da mesma forma, a elaboração do PPJ possibilitou aos estudantes refletirem sobre seus projetos de vida e suas perspectivas profissionais, articulando os conhecimentos adquiridos na escola às oportunidades existentes em suas comunidades. Essa experiência confirma a teoria de **Donald Super (1990)**, segundo a qual a construção da identidade profissional ocorre ao longo das experiências vividas pelo indivíduo. Ao desenvolver pesquisas sobre suas potencialidades e interesses, os estudantes fortaleceram sua capacidade de planejar o futuro profissional sem desvincular-se de sua realidade social e cultural.

De maneira geral, os resultados evidenciam que as ações da gestão escolar favoreceram a integração entre leitura, pesquisa, escrita e produção científica, fortalecendo os princípios da Pedagogia da Alternância e contribuindo para uma formação contextualizada, crítica e emancipatória. A articulação entre gestão escolar, professores, estudantes, famílias e comunidade possibilitou que a leitura e a produção textual deixassem de ser apenas atividades escolares para se constituírem como instrumentos de investigação, produção do conhecimento e transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ações desenvolvidas, foi possível compreender que a integração entre práticas leitoras, produção textual e pesquisa científica favoreceu significativamente a formação crítica, reflexiva e participativa dos estudantes. Os resultados evidenciaram que a atuação da gestão escolar foi fundamental para a organização e fortalecimento de estratégias pedagógicas voltadas à formação de leitores, escritores e pesquisadores. O envolvimento dos professores, coordenação pedagógica e equipe escolar possibilitou a construção de práticas interdisciplinares alinhadas às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo maior articulação entre teoria, prática e realidade social dos estudantes.

As atividades de leitura, escrita e pesquisa contribuíram para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade argumentativa e do pensamento crítico dos educandos. As produções textuais elaboradas pelos estudantes demonstraram avanços na organização das ideias, na interpretação da realidade e na valorização dos saberes do campo, evidenciando que a contextualização das práticas pedagógicas fortalece o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, as orientações voltadas à escrita científica e à utilização das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) favoreceram a qualificação das produções acadêmicas e ampliaram a compreensão dos estudantes acerca da importância da pesquisa como

instrumento de construção do conhecimento. Nesse processo, o Trabalho de Conclusão do Curso do PPJ tornou-se um espaço de investigação, reflexão e valorização das experiências vividas no contexto rural.

Outro aspecto relevante identificado foi a contribuição da pedagogia da alternância para o fortalecimento da relação entre escola e comunidade. As experiências desenvolvidas permitiram aos estudantes relacionar os conteúdos escolares às vivências familiares, culturais e produtivas do campo, tornando a aprendizagem mais significativa e socialmente contextualizada. Dessa forma, a leitura e a escrita passaram a ser compreendidas não apenas como práticas escolares, mas como instrumentos de participação social, expressão cultural e transformação da realidade.

A pesquisa evidenciou que a gestão escolar possui papel decisivo na criação de espaços formativos que incentivem a leitura crítica, a produção textual e a pesquisa científica como dimensões fundamentais da educação. Entretanto, o estudo apresenta algumas limitações, entre elas o tempo reduzido de acompanhamento das ações pedagógicas e a necessidade de ampliação das práticas investigativas em outros contextos da educação do campo.

Também se observa a importância de fortalecer continuamente a formação docente para o desenvolvimento de metodologias voltadas à leitura, escrita e pesquisa. Como possibilidades de encaminhamentos, sugere-se a realização de novas pesquisas sobre práticas leitoras e produção acadêmica na educação do campo, bem como a implementação de projetos permanentes de incentivo à leitura, escrita científica e protagonismo juvenil.

Recomenda-se ainda o fortalecimento de ações de formação continuada para professores e gestores, visando ampliar as práticas pedagógicas integradas e contextualizadas. Conclui-se, portanto, que a gestão escolar, quando comprometida com práticas formativas articuladas à realidade dos estudantes, contribui de maneira significativa para a promoção da leitura, escrita e pesquisa, fortalecendo a autonomia, a criticidade e o protagonismo juvenil no contexto da educação do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2000.

[Documento Curricular do Território do Tocantins DCT- TO - etapa ensino médio - SEDUC-TO.](#)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

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

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs.** Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SUPER, Donald. **The Psychology of Careers.** New York: Harper & Row, 1957.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 4- EDUCAR PARA TODOS: PRÁTICAS INCLUSIVAS E ACESSIBILIDADE NO ENSINO MÉDIO

Maria Andrea do Nascimento Costa

Graduada em Letras Libras. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Antonio Felipe da Rocha Rios

Graduado em Educação Física. Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Resumo: A educação inclusiva, enquanto princípio democrático e direito garantido pela legislação brasileira, tem se consolidado como elemento fundamental para assegurar o acesso, a permanência e a participação plena de todos os estudantes na escola. Este artigo apresenta um estudo de natureza aplicada, desenvolvido como projeto escolar na Escola Estadual Frederico Lundgren, localizada em Rio Tinto - PB, com foco na promoção da acessibilidade comunicacional e pedagógica por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino médio noturno. O objetivo central é analisar a implementação de práticas inclusivas alinhadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ampliando as possibilidades de participação dos estudantes, especialmente aqueles com deficiências ou que enfrentam barreiras comunicacionais. O estudo descreve as etapas do projeto “Educar para Todos”, que incluiu diagnóstico inicial, oficinas práticas de Libras, dinâmicas de vivência, adaptação de materiais didáticos, rodas de conversa, elaboração de murais bilíngues e integração interdisciplinar. Participaram da experiência estudantes, trabalhadores, professores e equipe pedagógica. Os resultados evidenciam significativa ampliação da sensibilidade da comunidade escolar acerca da inclusão, aumento do uso espontâneo da Libras no cotidiano, maior engajamento nas aulas, melhoria na interação social e redução de barreiras comunicacionais e atitudinais. Observou-se também que práticas inclusivas impactam positivamente na autoestima e na autonomia dos estudantes, fortalecendo vínculos e consolidando uma cultura escolar mais humana, participativa e democrática.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Libras; Acessibilidade.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, enquanto diretriz pedagógica e política pública, demanda práticas que respeitem a diversidade humana e promovam a participação efetiva de todos os estudantes. Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos principais pilares das políticas educacionais, fundamentada no reconhecimento da educação como direito de todos e na necessidade de construção de ambientes escolares capazes de acolher a pluralidade de características, necessidades e formas de aprendizagem presentes na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos para assumir também a função de promover a equidade, o respeito às diferenças e a formação de cidadãos comprometidos com os princípios da convivência democrática.

No contexto do ensino médio noturno, em que grande parte dos alunos concilia estudo e trabalho, ampliar a acessibilidade torna-se ainda mais urgente. Muitos estudantes

enfrentam jornadas extensas de trabalho, responsabilidades familiares e dificuldades de deslocamento, fatores que podem comprometer sua permanência e participação nas atividades escolares. Quando essas condições se somam às barreiras comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais vivenciadas por estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas, torna-se imprescindível que a escola desenvolva estratégias inclusivas capazes de garantir oportunidades de aprendizagem em condições de igualdade. Dessa forma, promover uma educação acessível significa não apenas assegurar o ingresso dos estudantes na escola, mas também criar condições para que todos possam participar ativamente do processo educativo, desenvolver suas potencialidades e exercer plenamente sua cidadania.

Nesse cenário, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas representa um importante instrumento para a construção de uma cultura escolar fundamentada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças. A implementação de recursos de acessibilidade, metodologias participativas e ações de sensibilização favorece a eliminação de barreiras que historicamente dificultam a participação de muitos estudantes, contribuindo para o fortalecimento das relações interpessoais e para a promoção de uma educação mais humana, democrática e socialmente comprometida.

Justifica-se, portanto, a realização deste estudo pela necessidade de socializar experiências pedagógicas que demonstrem a viabilidade de práticas inclusivas no contexto da escola pública. Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, ainda são frequentes os desafios relacionados à acessibilidade comunicacional, à formação dos profissionais da educação e à consolidação de uma cultura inclusiva nas instituições de ensino. Assim, compartilhar experiências exitosas contribui para ampliar o debate acadêmico e incentivar outras escolas a desenvolverem ações voltadas à promoção da inclusão e da acessibilidade.

Nesse contexto, o presente artigo aborda o projeto "Educar para Todos: Práticas Inclusivas e Acessibilidade no Ensino Médio", desenvolvido ao longo do ano de 2025 na Escola Estadual Frederico Lundgren, localizada no município de Rio Tinto, estado da Paraíba, com foco no uso pedagógico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como recurso de comunicação, interação e construção de vínculos. O projeto teve como público-alvo os estudantes do ensino médio noturno, professores e equipe pedagógica da instituição, buscando promover a sensibilização da comunidade escolar acerca da importância da inclusão, ampliar a acessibilidade comunicacional e incentivar o uso da Libras como

ferramenta de fortalecimento das relações sociais e do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, objetivou desenvolver práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), favorecendo a participação ativa de todos os estudantes nas atividades escolares.

A metodologia adotada foi qualitativa, fundamentada em práticas de pesquisa-ação, envolvendo diagnóstico, intervenção e avaliação participativa. As ações incluíram oficinas, vivências, debates, materiais acessíveis e culminância coletiva. O artigo apresenta o desenvolvimento da pesquisa, seus referenciais teóricos, as experiências práticas desenvolvidas com a Libras e os resultados obtidos no ambiente escolar, evidenciando as contribuições do projeto para a promoção da acessibilidade, da inclusão e da construção de uma cultura escolar mais participativa, acolhedora e comprometida com a valorização da diversidade.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial Teórico

A educação inclusiva se fundamenta em princípios que garantem o direito de todos à aprendizagem, conforme previsto na Constituição Federal (1988), na LDB (1996), na Política Nacional de Educação Especial (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (2015). Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas implica participação efetiva e aprendizagens significativas. Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento humano ocorre em interação social, o que reforça a importância de linguagens acessíveis e mediação pedagógica.

A Libras, oficializada pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, constitui ferramenta essencial para a acessibilidade comunicacional. Quadros (2004) argumenta que sua presença no ambiente escolar amplia as possibilidades de interação e fortalece o respeito à diversidade linguística da comunidade surda. O uso pedagógico da Libras também dialoga com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao promover múltiplas formas de expressão e comunicação.

A implementação da Língua Brasileira de Sinais no ambiente escolar representa um importante avanço na consolidação de uma educação comprometida com os princípios da equidade, da cidadania e do respeito às diferenças. Entretanto, sua efetivação ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados à formação dos profissionais da educação, à disponibilidade

de recursos pedagógicos acessíveis e à própria compreensão da comunidade escolar acerca da cultura surda. Em muitas instituições de ensino, a Libras ainda é vista apenas como um instrumento destinado exclusivamente aos estudantes surdos, quando, na realidade, constitui uma língua reconhecida legalmente e um importante mecanismo de promoção da inclusão e da convivência democrática.

Nesse contexto, compreender a Libras apenas como um recurso de acessibilidade limita seu verdadeiro potencial educativo. Conforme destacam os estudos sobre educação bilíngue para surdos, a língua de sinais constitui elemento fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, cultural e social das pessoas surdas. Sua utilização possibilita a construção da identidade, fortalece o sentimento de pertencimento e amplia as oportunidades de participação em diferentes espaços sociais, especialmente no ambiente escolar, onde a comunicação desempenha papel essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Ao inserir a Libras nas práticas pedagógicas, a escola também amplia as possibilidades de interação entre estudantes ouvintes e surdos, favorecendo o desenvolvimento de atitudes de respeito, cooperação e empatia. O aprendizado de uma nova língua desperta nos estudantes a compreensão de que diferentes formas de comunicação coexistem na sociedade e merecem igual reconhecimento. Dessa maneira, a Libras deixa de ser compreendida apenas como conteúdo curricular e passa a constituir instrumento de formação cidadã, contribuindo para a superação de preconceitos historicamente construídos em relação às pessoas surdas.

Outro aspecto relevante refere-se à quebra das barreiras comunicacionais presentes no cotidiano escolar. Muitas vezes, estudantes surdos encontram dificuldades não apenas durante as aulas, mas também em momentos de convivência, como intervalos, atividades culturais, eventos esportivos e projetos interdisciplinares. Quando professores, funcionários e colegas possuem conhecimentos básicos de Libras, cria-se um ambiente mais acolhedor e participativo, no qual a comunicação acontece de maneira mais natural e espontânea, fortalecendo vínculos interpessoais e reduzindo situações de isolamento.

Apesar dos avanços proporcionados pela legislação brasileira, a implementação da Libras nas escolas ainda ocorre de maneira desigual. Muitas instituições enfrentam dificuldades relacionadas à escassez de intérpretes, à ausência de materiais didáticos acessíveis e à limitada oferta de formação continuada para os professores. Soma-se a isso o desconhecimento de aspectos relacionados à cultura surda, fator que pode comprometer a

efetividade das ações inclusivas e dificultar a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente acessíveis.

Nesse cenário, a formação continuada dos profissionais da educação assume papel estratégico. O professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, precisa desenvolver competências que lhe permitam utilizar diferentes linguagens, recursos visuais e metodologias ativas capazes de favorecer a participação de todos os estudantes. Ainda que a presença do intérprete de Libras seja indispensável em diversas situações, a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente a esse profissional. Toda a comunidade escolar deve compartilhar o compromisso de construir ambientes comunicacionalmente acessíveis.

Outro desafio refere-se à necessidade de incorporar a Libras ao cotidiano da escola, evitando que seu uso fique restrito a datas comemorativas ou projetos pontuais. Quando a língua de sinais passa a integrar atividades interdisciplinares, eventos culturais, apresentações artísticas, produções audiovisuais e ações desenvolvidas pelos próprios estudantes, ela assume papel permanente na cultura institucional, fortalecendo a inclusão e estimulando o protagonismo estudantil.

Além dos benefícios para os estudantes surdos, a aprendizagem da Libras produz impactos positivos também entre os estudantes ouvintes. Pesquisas na área da educação inclusiva demonstram que o contato com diferentes formas de comunicação favorece o desenvolvimento da sensibilidade social, da empatia, da cooperação e do respeito à diversidade. Essas competências socioemocionais são fundamentais para a formação integral dos jovens e contribuem para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos e livres de preconceitos.

Sob essa perspectiva, a implementação da Libras ultrapassa o cumprimento de uma exigência legal e transforma-se em estratégia pedagógica capaz de fortalecer os processos de ensino e aprendizagem. Ao promover diferentes formas de comunicação, ampliar a participação dos estudantes e valorizar a diversidade linguística presente na sociedade brasileira, a escola reafirma seu compromisso com uma educação inclusiva, humanizada e socialmente referenciada.

Dessa forma, investir na difusão da Libras significa investir na construção de uma escola que reconhece a diversidade como valor educativo. A implementação de projetos, oficinas, ações de sensibilização e atividades interdisciplinares envolvendo a língua de sinais contribui para reduzir barreiras comunicacionais, fortalecer o sentimento de

pertencimento dos estudantes e consolidar uma cultura institucional pautada na inclusão, na acessibilidade e no respeito aos direitos humanos.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente para a inclusão, considerada por diversos autores como um dos grandes desafios da educação contemporânea. Aranha (2004) e Sassaki (2011) argumentam que a construção de ambientes escolares inclusivos exige que professores dominem conceitos, atitudes e metodologias que promovam a participação de todos os estudantes. A ausência de preparo adequado pode gerar insegurança, práticas excludentes e dificuldades em lidar com barreiras atitudinais e comunicacionais, especialmente no atendimento a estudantes surdos. Nesse sentido, iniciativas como oficinas de Libras, grupos de estudos e formação continuada contribuem diretamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas, fortalecimento das relações interpessoais e construção de uma cultura escolar que reconhece e valoriza a diversidade linguística e humana. Dessa forma, a formação docente contínua torna-se elemento essencial para consolidar práticas inclusivas no ensino médio.

2.2 Metodologia

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida por meio da pesquisa-ação. Essa abordagem metodológica fundamenta-se na participação ativa dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos na realidade investigada, buscando não apenas compreender os problemas existentes, mas também propor, implementar e avaliar intervenções capazes de promover mudanças significativas no contexto estudado. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação estabelece uma relação estreita entre investigação e ação, permitindo que pesquisadores e participantes atuem de forma colaborativa na identificação de necessidades, na elaboração de estratégias de intervenção, na execução das atividades e na avaliação dos resultados alcançados. Dessa forma, além de produzir conhecimento científico, essa metodologia contribui diretamente para a transformação da realidade educacional, favorecendo processos contínuos de reflexão, participação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2025 na Escola Estadual Frederico Lundgren, localizada no município de Rio Tinto, estado da Paraíba, envolvendo estudantes do ensino médio noturno, professores e equipe gestora da instituição. As ações foram organizadas de maneira participativa, considerando as demandas identificadas no contexto escolar e priorizando estratégias voltadas à promoção da acessibilidade comunicacional e da

educação inclusiva por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em etapas articuladas e complementares, compreendendo: (1) diagnóstico participativo, por meio da aplicação de questionários, observações e conversas com estudantes e professores para identificar barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais; (2) sensibilização da comunidade escolar, realizada por meio de rodas de conversa, exibição de vídeos, debates e vivências relacionadas à inclusão; (3) oficinas práticas de Libras, contemplando o ensino do alfabeto manual, expressões faciais, sinais escolares, diálogos básicos e situações comunicativas do cotidiano; (4) adaptação e produção de materiais acessíveis, incluindo cartazes, murais bilíngues, legendas e recursos visuais; (5) integração interdisciplinar das atividades às disciplinas de Arte, Sociologia, Língua Portuguesa e Projeto de Vida; e (6) avaliação contínua das ações desenvolvidas, realizada por meio de observações sistemáticas, registros, feedback dos estudantes, relatos reflexivos e análise dos resultados obtidos durante a execução do projeto.

1. **Diagnóstico participativo** – aplicação de questionários para identificar barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais.
2. **Sensibilização** – rodas de conversa, vídeos, debates e vivências simuladas;
3. **Oficinas práticas de Libras** – alfabeto manual, expressões faciais, sinais escolares, diálogos básicos, situações comunicativas;
4. **Adaptação de materiais** – legendas, cartazes, murais bilíngues, recursos visuais;
5. **Integração interdisciplinar** – atividades em Arte, Sociologia, Língua Portuguesa e Projeto de Vida;
6. **Avaliação contínua** – registros, feedback dos estudantes e relatos reflexivos.

Participaram cerca de 120 estudantes e 18 professores, além da equipe gestora.

2.3 Experiências Práticas com Libras

As oficinas de Libras constituíram o eixo estruturante do projeto, sendo planejadas como espaços permanentes de aprendizagem, sensibilização e construção coletiva do conhecimento. Os encontros ocorreram quinzenalmente, ao longo do ano letivo de 2025, com duração média de uma hora e trinta minutos, sendo realizados no turno da noite, respeitando a rotina dos estudantes que conciliavam trabalho e estudo. Cada oficina foi organizada a partir de um planejamento previamente elaborado, contemplando objetivos específicos, conteúdos progressivos e atividades práticas que favorecessem a participação

ativa dos estudantes.

Inicialmente, as oficinas abordaram aspectos introdutórios sobre a comunidade surda, a cultura surda e a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como instrumento de comunicação, inclusão e garantia de direitos. Nesse primeiro momento, foram promovidas rodas de conversa e atividades de sensibilização, permitindo que os estudantes refletissem sobre os desafios enfrentados pelas pessoas surdas no cotidiano e reconhecessem a importância da acessibilidade comunicacional como elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Na sequência, iniciou-se o ensino dos sinais básicos da Libras, contemplando o alfabeto manual, números, saudações, apresentações pessoais, expressões de cortesia, sinais relacionados ao ambiente escolar, membros da família, profissões, cores, alimentos, sentimentos e situações presentes no cotidiano dos estudantes. Os conteúdos foram apresentados de maneira gradual, respeitando o ritmo de aprendizagem da turma e favorecendo a constante revisão dos sinais já estudados.

Para tornar o processo de aprendizagem mais significativo, foram utilizadas metodologias ativas e participativas, priorizando a interação entre os estudantes. Entre as estratégias empregadas destacaram-se dramatizações, jogos comunicativos, dinâmicas em grupo, atividades em dupla, desafios de identificação de sinais, vídeos educativos, apresentações visuais, exercícios de associação entre imagens e sinais, além de simulações de situações reais de comunicação envolvendo pessoas surdas. Essas atividades buscavam desenvolver não apenas a memorização dos sinais, mas principalmente a capacidade de utilizá-los em contextos práticos de comunicação.

Durante as oficinas, os estudantes eram constantemente incentivados a interagir utilizando exclusivamente a Libras nas atividades propostas, favorecendo o desenvolvimento da comunicação visual e da expressão corporal. Os momentos de prática incluíam apresentações pessoais, diálogos simulados, entrevistas entre colegas, identificação de objetos presentes na sala de aula e resolução de situações-problema nas quais a comunicação por meio da língua de sinais era indispensável. Essa abordagem contribuiu para reduzir a timidez inicial dos participantes e fortalecer sua confiança no uso da Libras.

Outro aspecto importante foi a utilização de recursos audiovisuais e tecnológicos como apoio às atividades. Vídeos produzidos por pessoas surdas, aplicativos de aprendizagem de Libras, projeções de imagens, cartazes ilustrativos e materiais impressos

facilitaram a compreensão dos conteúdos e estimularam diferentes formas de aprendizagem, em consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Além disso, os estudantes receberam pequenos materiais de apoio contendo os principais sinais trabalhados em cada encontro, permitindo que continuassem praticando fora da sala de aula.

Considerando que a maioria dos participantes era composta por estudantes trabalhadores do ensino médio noturno, buscou-se relacionar os conteúdos das oficinas às experiências vivenciadas por eles em seus ambientes de trabalho, na família e na comunidade. Dessa forma, muitos dos diálogos simulados abordavam situações cotidianas, como atendimento ao público, cumprimento de colegas, pedidos de informação, apresentações pessoais e conversas simples, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável à realidade dos participantes.

Ao final de cada oficina, realizavam-se momentos de avaliação formativa, nos quais os estudantes compartilhavam suas experiências, dificuldades e avanços durante o processo de aprendizagem. Essas avaliações ocorriam por meio de conversas coletivas, demonstrações práticas dos sinais aprendidos e pequenas atividades de revisão, permitindo que a equipe responsável pelo projeto identificasse necessidades de retomada de conteúdos e adequasse o planejamento dos encontros seguintes.

Os estudantes do ensino médio noturno, em sua maioria trabalhadores, relataram que o aprendizado da Libras proporcionou não apenas conhecimento linguístico, mas também maior sensibilização para a inclusão, fortalecimento das relações interpessoais e desenvolvimento da empatia em relação às pessoas surdas. Muitos destacaram que, antes do projeto, desconheciam completamente a Língua Brasileira de Sinais e os desafios enfrentados pela comunidade surda, passando, após as oficinas, a reconhecer a importância da acessibilidade comunicacional e da valorização da diversidade. Esses depoimentos evidenciaram que as oficinas ultrapassaram o ensino de uma nova língua, constituindo-se como espaços de formação cidadã, reflexão crítica e promoção de uma cultura escolar mais inclusiva, acolhedora e comprometida com o respeito às diferenças.

Entre as experiências vivenciadas, destacam-se:

- **Cumprimentos em movimento:** os alunos circulavam pela sala cumprimentando os colegas utilizando exclusivamente a Libras, favorecendo a memorização dos sinais básicos, o desenvolvimento da comunicação visual e a redução da timidez no uso da língua de sinais.

- **Desafio do intérprete:** organizados em grupos, os estudantes alternavam falas em língua portuguesa e sinais em Libras durante diálogos curtos, simulando situações cotidianas de comunicação. A atividade estimulou o trabalho em equipe, a concentração, a interpretação e a compreensão da importância da mediação comunicacional.
- **Libras no pátio:** durante os intervalos das aulas, foram promovidos momentos informais em que os estudantes eram incentivados a utilizar os sinais aprendidos nas oficinas para interagir espontaneamente com colegas e professores. Essa prática permitiu que a Libras ultrapassasse o espaço da sala de aula, tornando-se parte da convivência cotidiana e fortalecendo a naturalização de seu uso no ambiente escolar.
- **Mural bilíngue:** os estudantes produziram cartazes ilustrados contendo palavras, expressões e sinais relacionados à rotina escolar, como saudações, ambientes da escola, disciplinas, objetos e expressões de uso frequente. Os materiais permaneceram expostos em diferentes espaços da instituição, funcionando como recursos permanentes de aprendizagem e sensibilização para toda a comunidade escolar.
- **Semana da Inclusão:** culminância do projeto, envolvendo apresentações culturais, peças teatrais com utilização da Libras, palestras sobre acessibilidade, oficinas abertas, exposições dos materiais produzidos pelos estudantes e caminhadas temáticas voltadas à conscientização sobre a importância da inclusão e do respeito à diversidade. O evento contou com a participação de estudantes, professores, equipe gestora e demais membros da comunidade escolar, fortalecendo o compromisso coletivo com a construção de uma escola mais acessível.

Essas experiências contribuíram significativamente para que a Libras deixasse de ser percebida apenas como conteúdo de uma oficina e passasse a integrar, ainda que de forma inicial, o cotidiano da escola. Ao vivenciarem situações reais de comunicação, os estudantes desenvolveram maior segurança na utilização dos sinais, ampliaram sua compreensão sobre a cultura surda e passaram a reconhecer a acessibilidade comunicacional como um direito fundamental. Observou-se também maior interação entre os participantes, fortalecimento do trabalho colaborativo e crescente interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Além dos avanços relacionados à aprendizagem da Libras, as atividades favoreceram importantes mudanças de atitude entre os estudantes. Durante o desenvolvimento do projeto,

foi possível perceber maior sensibilidade em relação às necessidades das pessoas surdas, redução de comportamentos preconceituosos e fortalecimento de valores como respeito, empatia, cooperação e solidariedade. Professores relataram maior participação dos estudantes nas atividades propostas, enquanto os próprios alunos destacaram que passaram a compreender a inclusão como responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Outro resultado relevante foi o fortalecimento da cultura inclusiva dentro da instituição. A presença constante da Libras em cartazes, apresentações, atividades pedagógicas e momentos de convivência despertou o interesse de outros estudantes e profissionais que não participavam diretamente das oficinas, ampliando o alcance das ações desenvolvidas pelo projeto. Dessa forma, a Libras passou a ser reconhecida não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas como um instrumento de promoção da cidadania, da acessibilidade e da valorização da diversidade humana, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e comprometido com os princípios da educação inclusiva.

2.4 Resultados alcançados

Os resultados obtidos durante a execução do projeto evidenciaram avanços significativos no processo de construção de uma cultura escolar mais inclusiva, especialmente no que se refere à valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como instrumento de comunicação, interação e promoção da acessibilidade. As observações realizadas ao longo das oficinas, os registros fotográficos, os relatos dos participantes e as avaliações desenvolvidas durante o projeto demonstraram mudanças positivas tanto no comportamento dos estudantes quanto nas práticas pedagógicas da instituição.

Um dos resultados mais expressivos foi o crescimento do uso espontâneo da Libras pelos estudantes ao longo da execução do projeto. Inicialmente, os sinais eram utilizados apenas durante as oficinas propostas pela equipe organizadora. Entretanto, com o desenvolvimento das atividades, tornou-se frequente observar estudantes utilizando saudações, cumprimentos e pequenas expressões em Libras nos corredores, durante os intervalos e em momentos informais de convivência. Esse comportamento demonstrou que a aprendizagem ultrapassou os limites das atividades planejadas, incorporando-se gradativamente ao cotidiano escolar. Segundo Quadros (2004), quando a Libras passa a integrar os diferentes espaços de convivência, ela fortalece não apenas a comunicação, mas também o reconhecimento da identidade e da cultura da comunidade surda, contribuindo para a construção de ambientes mais inclusivos.

Outro resultado relevante foi o fortalecimento da interação entre estudantes ouvintes e

aqueles com necessidades específicas de comunicação. As atividades colaborativas desenvolvidas durante as oficinas estimularam o diálogo, o trabalho em equipe e a cooperação entre os participantes, reduzindo o distanciamento que muitas vezes existe em razão das barreiras comunicacionais. À medida que os estudantes ampliavam seu repertório em Libras, observou-se maior disposição para estabelecer contato, colaborar nas atividades e compreender as diferentes formas de comunicação presentes no ambiente escolar. Essa realidade confirma a perspectiva apresentada por Vygotsky (1991), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais, sendo a linguagem um dos principais instrumentos de mediação do desenvolvimento humano.

A redução das barreiras comunicacionais também constituiu um dos resultados mais relevantes observados durante o projeto. Embora as oficinas não tivessem como objetivo formar intérpretes de Libras, possibilitaram que estudantes e professores adquirissem conhecimentos básicos suficientes para estabelecer formas iniciais de comunicação com pessoas surdas. Esse avanço favoreceu maior segurança nas interações e despertou o interesse da comunidade escolar pela continuidade do aprendizado da língua de sinais. Conforme estabelece a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), eliminar barreiras comunicacionais constitui condição indispensável para assegurar igualdade de oportunidades e participação plena das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais, incluindo a escola.

Além dos aspectos relacionados à comunicação, verificou-se a construção de vínculos afetivos fundamentados no respeito, na empatia e na valorização das diferenças. Durante as oficinas e atividades práticas, os estudantes passaram a compreender que a Libras representa não apenas um sistema linguístico, mas também uma expressão da identidade cultural da comunidade surda. Essa compreensão favoreceu mudanças de atitude em relação à inclusão, reduzindo comportamentos preconceituosos e fortalecendo relações interpessoais mais acolhedoras. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que a educação deve ser construída sobre o diálogo, o respeito ao outro e o reconhecimento da dignidade humana, princípios que estiveram presentes em todas as etapas do projeto.

Outro aspecto observado foi a melhoria no engajamento e na participação dos estudantes durante as aulas. A utilização de metodologias ativas, jogos educativos, dramatizações, atividades em grupo e recursos visuais tornou as oficinas mais dinâmicas e despertou maior interesse dos participantes. Muitos estudantes que inicialmente demonstravam insegurança passaram a participar espontaneamente das atividades, contribuindo com perguntas, demonstrações práticas e socialização dos conhecimentos adquiridos. Esse resultado está em

consonância com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018), que recomenda o uso de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão para atender à diversidade dos estudantes e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

O projeto também contribuiu significativamente para a ampliação do repertório pedagógico dos professores envolvidos. Durante sua execução, os docentes tiveram contato com metodologias inclusivas, recursos visuais, estratégias de comunicação acessível e práticas fundamentadas na participação ativa dos estudantes. Esse processo favoreceu reflexões sobre a necessidade de reorganizar as práticas pedagógicas, considerando a diversidade presente nas salas de aula. Para Aranha (2004), a efetivação da educação inclusiva depende diretamente da formação contínua dos professores, uma vez que a construção de ambientes acessíveis exige atualização permanente de conhecimentos, metodologias e atitudes.

Observou-se, ainda, o fortalecimento da cultura da inclusão como valor institucional. A presença constante da Libras nas oficinas, nos murais, nas apresentações culturais, nas atividades interdisciplinares e na culminância do projeto fez com que a temática da inclusão deixasse de ser responsabilidade exclusiva de determinados profissionais e passasse a integrar a rotina da escola. Gestores, professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar participaram das ações, demonstrando maior sensibilização em relação à importância da acessibilidade comunicacional e do respeito às diferenças. Conforme destaca Mantoan (2003), uma escola inclusiva é aquela que transforma sua cultura institucional, reconhecendo a diversidade como princípio organizador das práticas educativas e não como exceção.

Os relatórios produzidos durante o projeto, os registros fotográficos das atividades, as observações sistemáticas realizadas pela equipe organizadora e os depoimentos espontâneos dos estudantes confirmaram os impactos positivos da iniciativa. Muitos participantes relataram que, antes das oficinas, desconheciam completamente a Libras e pouco refletiam sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas surdas. Ao final das atividades, demonstraram maior compreensão acerca da importância da acessibilidade, manifestaram interesse em continuar aprendendo a língua de sinais e reconheceram que pequenas mudanças nas atitudes cotidianas podem contribuir para uma convivência mais respeitosa e inclusiva.

De modo geral, os resultados alcançados evidenciam que o projeto "Educar para Todos: Práticas Inclusivas e Acessibilidade no Ensino Médio" atingiu seus objetivos ao promover a sensibilização da comunidade escolar, ampliar os conhecimentos sobre a Libras e fortalecer práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Os achados reforçam que iniciativas dessa natureza vão além do ensino de uma nova língua: constituem instrumentos de transformação social

capazes de reduzir barreiras, promover a equidade e consolidar uma cultura institucional comprometida com os direitos humanos e com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Educar para Todos” demonstrou que a utilização da Libras como prática pedagógica no ensino médio constitui uma estratégia eficiente para promover acessibilidade, participação e fortalecimento da inclusão escolar. As experiências vivenciadas ao longo das atividades contribuíram para a superação de barreiras comunicacionais, o desenvolvimento da empatia e a ressignificação das relações entre estudantes, professores e comunidade escolar. A inserção da Libras no cotidiano educativo possibilitou não apenas a ampliação das possibilidades de comunicação, mas também a valorização da diversidade linguística e das diferentes formas de aprender e interagir.

Os resultados alcançados evidenciam que o contato com a Libras favoreceu uma mudança de percepção dos estudantes em relação às pessoas surdas e às suas formas de comunicação, promovendo atitudes mais inclusivas, colaborativas e respeitosas. As oficinas realizadas proporcionaram momentos de aprendizagem significativa, nos quais os participantes puderam compreender a importância da acessibilidade comunicacional e reconhecer a Libras como uma língua legítima, fundamental para a garantia dos direitos e da participação social da comunidade surda.

A experiência também revelou a importância da formação continuada dos profissionais da educação para o desenvolvimento de práticas inclusivas. A preparação docente para lidar com diferentes necessidades educacionais amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e contribui para a construção de uma escola mais preparada para acolher a diversidade. Nesse sentido, a Libras deixa de ser vista apenas como um recurso de comunicação e passa a ser compreendida como uma ferramenta de transformação social e educacional.

Além disso, o projeto reforçou que a inclusão escolar não depende exclusivamente da presença física dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas da criação de condições efetivas para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento integral. A promoção de uma cultura inclusiva exige ações permanentes, envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar na construção de relações baseadas no respeito, na solidariedade e na valorização das diferenças.

Dessa forma, conclui-se que ações formativas contínuas, metodologias ativas e o uso de múltiplas linguagens são fundamentais para consolidar ambientes educacionais democráticos, acessíveis e acolhedores. O projeto “Educar para Todos” mostrou que pequenas iniciativas podem gerar impactos significativos na convivência escolar, fortalecendo vínculos, ampliando o sentimento de pertencimento e contribuindo para uma educação comprometida com a equidade e a garantia dos direitos de todos os estudantes.

Recomenda-se, portanto, a continuidade das oficinas de Libras, a ampliação das ações para outros turnos e segmentos da instituição, bem como a criação de programas permanentes de acessibilidade e inclusão. A institucionalização dessas práticas permitirá que a Libras faça parte da cultura escolar, favorecendo uma educação mais humana, democrática e alinhada aos princípios da educação inclusiva. Assim, o projeto se consolida como uma experiência exitosa e um caminho possível para transformar a escola em um espaço onde todos possam aprender, comunicar-se e participar plenamente.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, Sadao (org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 37-60.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 16 jul. 2026.

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

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 5- FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS E POLITICAS PÚBLICAS

Sinesio Norberto de Lima

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Especialista em Gestão do Sistema de Ensino pela UERN. Mestrando em Ciências da
Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Flávia Cristina Gomes da Silveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Especialista em Educação com Habilitação em Alfabetização de Criança pela UERN.
Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Gislaine Cristina dos Santos Fernandes

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. Mestranda em
Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Jeane Mércia Ferreira Fernandes de Oliveira

Graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Vice-
diretora na Secretaria Municipal de Educação do Município de Apodi/RN. Mestranda em
Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Raimundo Francisco de Oliveira Júnior

Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física pela Faculdade do Vale do
Jaguaribe (FVJ). Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical
(WUE).

Elisângela Maria de Oliveira Paiva

Graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal do Rio
Grande do Norte (IFRN). Mestranda em Ciências da Educação pela World University
Ecumenical (WUE).

Resumo: A formação continuada de professores constitui um elemento essencial para a valorização profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação. Assim, este estudo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados na formação continuada e discutir o papel das políticas públicas na promoção do desenvolvimento profissional dos educadores. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental e discussões teóricas a partir das contribuições de autores como Saviani (2015), Maurice Tardif (2015), Paulo Freire (1994). Os resultados evidenciam que a formação continuada deve ultrapassar a perspectiva de atualização técnica, constituindo-se como um processo reflexivo, crítico e contextualizado. Entre os principais desafios identificados destacam-se a fragmentação das políticas de formação, a falta de articulação entre os diferentes níveis de governo, a insuficiência de recursos financeiros, a ausência de valorização profissional e a desconexão entre as ações formativas e a realidade escolar. Conclui-se que a efetividade das políticas públicas depende da criação de programas contínuos, colaborativos e alinhados às necessidades dos docentes, fortalecendo sua autonomia, valorização profissional e capacidade de transformação da prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação continuada; Políticas públicas; Valorização docente; Desenvolvimento profissional; Educação.

Abstract: Continuing professional development for teachers is an essential element for enhancing professional recognition and improving the quality of education. This study aims to analyze the main challenges faced in continuing teacher education and discuss the role of public policies in promoting educators' professional development. Methodologically, the research adopts both qualitative and quantitative approaches, grounded in a literature review, document analysis, and theoretical discussions based on the contributions of scholars such as Dermeval Saviani (2015), Maurice Tardif (2015), Paulo Freire (1994). The findings reveal that continuing professional development should go beyond technical updating and be understood as a reflective, critical, and contextualized process. Among the main challenges identified are the fragmentation of training policies, the lack of coordination among different levels of government, insufficient financial resources, inadequate professional recognition, and the disconnect between training initiatives and the realities of school contexts. The study concludes that the effectiveness of public policies depends on the development of continuous, collaborative, and needs-based programs that strengthen teachers' autonomy, professional recognition, and capacity to transform pedagogical practice.

Keywords: Continuing Professional Development; Public Policies; Teacher Recognition; Professional Development; Education.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um tema de suma importância no contexto educacional brasileiro, especialmente considerando a velocidade das mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas que impactam a prática docente. Nos últimos anos, as políticas públicas têm buscado promover ações que fortaleçam essa formação, reconhecendo que a qualidade do ensino está indissociavelmente ligada à constante atualização e aprimoramento das práticas educativas. A obra de Saviane (2015) ressalta que a formação continuada é imprescindível para a construção de uma identidade docente comprometida com a transformação da realidade escolar.

Essa discussão se torna ainda mais relevante quando consideramos o papel central do professor como mediador do conhecimento, cuja atuação reflete diretamente na aprendizagem dos estudantes (Cunha, 2019). Sendo assim, é fundamental que as políticas públicas voltadas à educação não apenas se preocupem em quantificar projetos de formação, mas também em qualificar as experiências formativas.

Entender os desafios enfrentados pela formação continuada é, portanto, essencial para o aprimoramento das políticas educacionais no Brasil. A fragmentação das iniciativas de formação, a falta de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal e a escassez de recursos dedicados à formação contínua são alguns dos obstáculos significativos que precisam ser encarados. Segundo Gouvea (2016), muitos programas de formação continuam a ser desenvolvidos sem a devida contextualização da realidade dos educadores, resultando

em ações que não atendem às necessidades efetivas dos professores.

Ainda deve-se reconhecer que a formação continuada não pode ser vista apenas como um mecanismo de atualização, mas como uma ferramenta essencial para a construção de uma pedagogia crítica e transformadora. Como afirma Freire (1994), a prática pedagógica deve estar sempre em diálogo com a realidade social, promovendo reflexões que levem os educadores a uma posição de interlocutores e não apenas de transmissores de conteúdo. Tardiff (2007), por sua vez, argumenta que o saber docente se constrói a partir da interação entre o saber acadêmico e o saber da experiência, ressaltando, portanto, a importância dos espaços de formação que possibilitem essa troca. Assim, as políticas públicas, ao promoverem e estruturarem a formação continuada, devem incluir a valorização do saber docente como um dos pilares da educação, propiciando uma formação que não apenas atualize, mas que incentive a reflexão crítica e a melhoria da prática pedagógica no cotidiano escolar.

A formação continuada de professores emerge como um tema central para a discussão sobre a qualidade da educação no Brasil, sendo indispensável na construção de uma identidade docente que esteja em consonância com as demandas sociais e pedagógicas contemporâneas. Saviane (2015) enfatiza que a formação continuada não deve ser vista apenas como um mero cumprimento de exigências legais ou regulamentares, mas como um espaço de reflexão e aprimoramento profissional que busca não apenas atualizar conhecimentos, mas também transformar práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação continuada pode atuar como um catalisador para a profissionalização do ensino, contribuindo para que os educadores desenvolvam uma prática mais crítica e contextualizada, capaz de responder aos desafios impostos pela sociedade atual. Assim, a valorização dessa formação deve ser encarada como um investimento na melhoria da qualidade educacional e no empoderamento do professor, que, ao se sentir mais preparado e reconhecido, tende a oferecer uma educação de maior qualidade a seus alunos.

Entretanto, a implementação das políticas públicas voltadas para a formação continuada enfrenta desafios significativos, que dificultam a efetivação de um processo formativo coerente e eficaz. Um dos principais obstáculos é a fragmentação das iniciativas formativas, em que diversas entidades e organizações promovem ações de formação que muitas vezes não dialogam entre si, resultando em uma grande diversidade de abordagens e metodologias que podem confundir ou desorientar os educadores (Cunha, 2019; Santos, 2018). Além disso, a falta de valorização e reconhecimento do trabalho docente representa

um entrave crítico, contribuindo para a desmotivação dos professores e para a percepção de que a formação continuada não se traduz em impactos reais nas suas práticas diárias (Gouvea, 2016; Paro, 2014). Essa desvalorização não é apenas econômica, mas também se refere à ausência de uma cultura de apreciação e respeito pelo papel do educador, que muitas vezes é subestimado nas políticas educacionais.

A partir disso, o objetivo desta investigação é: analisar os principais desafios enfrentados na formação continuada e discutir o papel das políticas públicas na promoção do desenvolvimento profissional dos educadores. Assim, considera-se aspectos relacionados às condições de trabalho, à oferta de programas formativos, ao acesso às tecnologias educacionais, às demandas contemporâneas da prática pedagógica e às necessidades de atualização profissional, bem como o papel das políticas públicas na promoção do desenvolvimento profissional dos educadores, examinando como as ações governamentais, os programas de formação, os investimentos e as diretrizes educacionais contribuem para o fortalecimento da prática docente, para a valorização do magistério e para a melhoria da qualidade da educação.

Para que a formação continuada cumpra seu papel transformador na prática pedagógica, é necessário que as políticas públicas não apenas promovam ações efetivas de formação, mas também integrem aspectos de valorização profissional e valorizem a autonomia dos educadores. A reflexão crítica, proposta por Freire (1994), é fundamental nesse contexto, pois estimula os professores a se posicionarem como protagonistas de suas próprias trajetórias formativas. Além disso, a inserção de saberes pedagógicos, conforme discutido por Tardiff (2007), deve ser uma diretriz das formações, enfatizando não apenas a atualização de conteúdos, mas também a construção de uma capacidade crítica que favoreça a intervenção consciente no processo educativo. Assim, a articulação entre formação continuada e políticas públicas deve ser pautada por uma visão integral que reconheça e valorize o papel do educador, promovendo a sua capacitação.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura sobre a formação continuada de professores é um campo em franco desenvolvimento, que busca compreender as especificidades, desafios e implicações que essa modalidade de formação apresenta no contexto educacional brasileiro. Ao abordar este tema, é crucial considerar as múltiplas dimensões que envolvem a prática pedagógica e as

políticas públicas voltadas para a valorização profissional dos educadores. Segundo Saviane (2015), a formação continuada deve ser entendida como uma exigência intrínseca à prática docente, pois contribui para a atualização e reflexão crítica sobre as metodologias empregadas em sala de aula.

Diversos autores se dedicam a discutir a formação continuada e suas inúmeras fragilidades. Gouvea (2016) ressalta que, apesar de haver um conjunto robusto de políticas públicas destinadas à formação dos professores, a efetividade dessas iniciativas é frequentemente questionada. A escassez de investimento e a falta de articulação entre as esferas governamentais dificultam a implementação de programas que realmente dialoguem com as necessidades dos profissionais da educação. Nesse contexto, é essencial que os professores sejam vistos não apenas como executores de uma política, mas como protagonistas que participam ativamente do processo formativo.

Além disso, Tardiff (2007) aponta que a formação continuada não deve se limitar a cursos e treinamentos pontuais, mas deve ser compreendida como um espaço de aquisição e construção de saberes que permeiam a prática docente. Essa visão requer uma mudança de paradigma nas políticas educacionais, que muitas vezes ainda tratam a formação contínua de forma linear e fragmentada, ignorando as particularidades e experiências dos educadores. A reflexão crítica sobre a formação de professores, conforme Freire (1994), é fundamental para o desenvolvimento de uma educação emancipadora e de qualidade.

As políticas públicas em educação, conforme discute Cunha (2019), devem se pautar por um entendimento mais amplo e inclusivo da formação continuada. Isso implica garantir que as oportunidades formativas sejam acessíveis a todos os educadores, respeitando a diversidade de contextos e realidades que compõem as escolas brasileiras. A valorização da profissão docente, em um cenário onde os professores frequentemente enfrentam desvalorização, está intrinsecamente ligada à qualidade das formações que recebem.

Por fim, é imprescindível considerar que a formação continuada é um elemento essencial para a transformação da educação brasileira. A análise crítica de suas práticas e políticas, como sugere Santos (2018), poderá contribuir para a construção de um ambiente educacional mais justo e igualitário. Portanto, a formação continuada deve estar no centro das pautas educacionais, pois somente assim será possível superar os desafios enfrentados e promover uma valorização efetiva dos docentes, vital para a melhoria da qualidade do ensino.

2.1 Conceito de Formação Continuada

O conceito de formação continuada de professores no contexto educacional brasileiro tem se mostrado um elemento crucial para a valorização profissional e para a melhoria da prática pedagógica. De acordo com Saviane (2015), configura-se como uma modalidade de formação que busca proporcionar aos educadores uma atualização constante de saberes e práticas, visando a adequação às demandas educacionais contemporâneas. A formação continuada não deve ser concebida apenas como um processo de aperfeiçoamento técnico, mas, sim, como uma oportunidade de reflexão crítica sobre a prática docente, promovendo um espaço de aprendizagem colaborativa entre os educadores. Assim, o conceito se expande para englobar a construção de saberes que perpassam a simples transferência de informações, abrangendo uma perspectiva mais ampla que inclui o caráter político e social da educação.

Ainda segundo Saviane (2015), a formação continuada deve levar em consideração as realidades locais dos educadores e as especificidades de cada contexto escolar. Essa abordagem reconhece a diversidade do ensino no Brasil, onde as condições de trabalho e recursos disponíveis podem variar significativamente. Em consonância, Tardiff (2007) destaca que a formação deve também contemplar os saberes docentes, ou seja, o conhecimento prévio que os professores já possuem. Isso implica que as iniciativas de formação continuada não podem se descolar da realidade dos educadores, mas devem ser contextualmente relevantes e alinhadas às suas necessidades. Portanto, a formação continuada deve ser entendida como um processo dinâmico, que se atualiza e se adapta constantemente à medida que surgem novas demandas e desafios.

As políticas públicas têm um papel fundamental na estruturação da formação continuada, oferecendo diretrizes que norteiam as práticas educativas em todo o país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) é um marco legal que estabelece a formação de professores como um direito essencial e uma responsabilidade compartilhada entre os governos e as instituições de ensino. Contudo, como ressalta Cunha (2019), a efetividade dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos. A falta de articulação entre os diferentes níveis de governo e as instituições de formação pode culminar em propostas que não atendem, de fato, às necessidades dos educadores. Muitos programas de formação são apontados como desconectados da realidade das salas de aula, o que ressalta a necessidade de uma revisão crítica das iniciativas em vigor.

O investimento na formação continuada é um aspecto que não pode ser negligenciado quando se aborda a valorização profissional dos educadores. Santos (2018) destaca que a falta

de recursos e de uma visão estratégica por parte das autoridades competentes muitas vezes inviabiliza a implementação de programas eficazes. O comprometimento das políticas públicas com uma formação continuada de qualidade é imprescindível para que se alcance a melhoria desejada na prática pedagógica e, conseqüentemente, na educação brasileira. Para que a formação continuada cumpra seu papel essencial, é fundamental que os educadores sejam vistos não apenas como sujeitos que recebem a formação, mas como agentes ativos nesse processo, capazes de transformar sua realidade profissional e a dinâmica das salas de aula. Sendo assim, faz-se necessário um compromisso coletivo com a formação dos educadores, garantindo um futuro mais promissor para a educação no Brasil.

2.2 Desafios enfrentados na execução e aplicabilidade da Formação Continuada

A formação continuada de professores no Brasil tem se mostrado um campo de ação complexo e desafiante, refletindo as tensões entre as necessidades individuais dos educadores e as demandas institucionais impostas pelas políticas públicas. Em um cenário educacional em constante transformação, a formação continuada é frequentemente insuficiente para atender aos anseios de desenvolvimento profissional dos docentes, o que gera uma lacuna significativa entre a formação oferecida e as práticas pedagógicas necessárias nas salas de aula. Este desafio é corroborado por Saviane (2015), que destaca a importância de se repensar os modelos de formação que, muitas vezes, não consideram a realidade vivenciada pelos professores. Assim, é fundamental que as iniciativas de formação continuada sejam adequadas ao contexto local e às especificidades de cada educador.

Outro aspecto crucial é a precariedade das políticas públicas voltadas para a formação continuada. Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, frequentemente as iniciativas carecem de planejamento sistemático e articulação entre as esferas federal, estadual e municipal. Cunha (2019) argumenta que a falta de uma abordagem integrada nas políticas públicas compromete a efetividade das ações de formação, resultando em programas fragmentados e pouco direcionados. Essa desarticulação pode ser entendida como um dos principais entraves à valorização do professor, uma vez que não há uma continuidade no investimento em sua formação. Portanto, há uma necessidade urgente de que esses programas sejam reformulados, garantindo uma maior coesão entre os diferentes níveis de gestão educativa e as práticas formativas implementadas nas escolas.

Outro desafio relevante diz respeito à quantidade e qualidade dos recursos

disponibilizados para a formação continuada. Freire (1994) já propunha que a educação deve ser um ato de amor e compromisso, razão pela qual o investimento em recursos para o desenvolvimento profissional docente deve ser prioritário. Contudo, na prática, muitas vezes as formações são realizadas sem a devida infraestrutura, materiais adequados ou acompanhamento qualificado. Essa precariedade dos recursos, tanto materiais quanto humanos, pode levar à superficialidade dos conteúdos abordados e, conseqüentemente, à falta de efetividade das formações. Assim, é vital que haja um esforço coletivo entre gestores e docentes para garantir que as condições para uma formação continuada de qualidade estejam presentes nas instituições de ensino.

Finalmente, a articulação entre a formação continuada e a valorização profissional é um aspecto indissociável que demanda atenção nas políticas públicas. Gouvea (2016) ressalta que a valorização do professor deve ir além de aspectos financeiros, abrangendo também o reconhecimento social e profissional da atividade docente. Para que a formação continuada contribua efetivamente para a valorização do educador, é imprescindível que ela seja concebida como um processo perene e não apenas como um evento isolado. As políticas públicas devem incorporar a formação continuada como um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade, efetivando assim o reconhecimento do papel fundamental do professor na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

2.3 Políticas públicas voltadas para a formação de educadores

A formação continuada, enquanto processo sistemático de aprimoramento profissional, é essencial para o desenvolvimento das competências e habilidades dos docentes (Cunha, 2019). Entretanto, apesar de sua importância, há desafios significativos a serem enfrentados, como a falta de adequação dos programas às realidades e necessidades dos professores, que frequentemente se sentem distantes das propostas oferecidas. Essa desconexão entre teoria e prática tem gerado frustração entre os educadores, dificultando a implementação efetiva das políticas públicas voltadas para sua formação (Saviane, 2015).

Uma das principais diretrizes em relação à formação de professores está expressa na LDB, que enfatiza a necessidade de formação continuada como um direito do educador. No entanto, a implementação dessa diretriz esbarra em uma série de entraves, como a falta de recursos financeiros e a ausência de uma articulação efetiva entre as esferas federal, estadual e municipal. A fragmentação das ações e a descontinuidade das políticas de formação

refletem-se negativamente na valorização profissional dos educadores, que devem receber apoio adequado para enfrentar os desafios do contexto educacional contemporâneo (Paro, 2014).

Um estudo realizado por Gouvea (2016) aponta que, para a formação continuada ser efetiva, é necessário que os planos de formação sejam elaborados em colaboração com os próprios educadores, respeitando suas experiências e conhecimentos prévios. Essa perspectiva de construção participativa é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem que valorize a prática docente e as singularidades de cada professor. Além disso, a formação deve ser contextualizada, abordando os desafios enfrentados na sala de aula e oferecendo soluções práticas que possam ser imediatamente aplicadas pelos educadores (Gadotti, 2000).

Por fim, é fundamental que as políticas públicas sejam apoiadas por uma pesquisa contínua sobre a eficácia das ações implementadas, permitindo ajustes e melhorias conforme as respostas dos educadores e as demandas do contexto educativo. A avaliação sistemática da formação continuada dos docentes pode gerar dados valiosos, contribuindo para a criação de um ciclo de aprimoramento que potencialize o impacto das políticas públicas na educação (Santos, 2018).

Apenas com um planejamento estrategicamente alinhado às necessidades dos professores e às exigências do setor educacional, será possível garantir um processo de formação contínua que promova não apenas o desenvolvimento profissional, mas também a valorização e o respeito à profissão docente no Brasil (Freire, 1994).

3. METODOLOGIA

A metodologia deste estudo sobre formação continuada em educação abrange um enfoque teórico que busca compreender os desafios e implicações das políticas públicas no desenvolvimento profissional de educadores brasileiros. A formação continuada, conforme Saviane (2015), é essencial para a valorização profissional dos professores, contribuindo diretamente na qualidade do ensino. Este ensaio analítico está fundamentado na revisão de literatura e na análise crítica de documentos oficiais, como a LDB que orienta as práticas educacionais no país.

Nesse contexto, o estudo utiliza uma abordagem qualitativa, que permite um aprofundamento nas questões relevantes acerca da formação continuada. De acordo com

Cunha (2019), as políticas públicas são determinantes para a implementação de programas de formação, pois são através delas que se estabelecem diretrizes e estratégias de melhoria na educação. Além da análise de textos acadêmicos, foram considerados relatos de experiências de formação e os desafios cotidianos enfrentados pelos docentes, tendo em vista que a realidade da sala de aula muitas vezes difere da proposta teórica (Pimenta, 2012).

A pesquisa sobre formação continuada de professores no Brasil abrange tanto enfoques qualitativos quanto quantitativos, buscando um entendimento holístico dos desafios enfrentados no cenário educacional. A abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão da literatura e em documentos oficiais, permite uma análise profunda das percepções dos educadores e das políticas públicas que lhes dizem respeito. Essa estrutura possibilita identificar não apenas os desafios explícitos, mas também os fatores subjacentes que afetam a formação e a valorização dos docentes (Cunha, 2019; Santos, 2018).

Por outro lado, a abordagem quantitativa complementa essa análise ao fornecer dados estatísticos que evidenciam a correlação entre a formação continuada e a melhoria da prática pedagógica. A coleta de dados numéricos, através de questionários e entrevistas estruturadas, permite mensurar a extensão dos desafios e o impacto das políticas sobre a qualidade do ensino. Essa metodologia é essencial para embasar a relevância da hipótese proposta, que sustenta que a formação continuada é um elemento crucial para a valorização profissional (Tardiff, 2007; Gouvea, 2016).

A escolha de ambas as abordagens se justifica pela natureza complexa do fenômeno em estudo. A formação continuada não se limita a um conjunto de cursos ou treinamentos, mas envolve uma rede de interações sociais, cognitivas e emocionais que impactam diretamente o desempenho dos educadores. Portanto, a combinação de métodos qualitativos e quantitativos permite explorar essa complexidade, proporcionando um quadro teórico robusto que pode inspirar políticas públicas mais eficazes (Nóvoa, 2000; Saviane, 2015).

Assim, a mescla de abordagens qualitativas e quantitativas não apenas enriquece a pesquisa, mas também destaca a necessidade de uma ação governamental integrada e contextualizada que respeite e valorize a singularidade das realidades educacionais brasileiras. Essa perspectiva integral é crucial para a construção de uma formação continuada que efetivamente contribua para a melhoria da educação e da valorização profissional dos professores (Paro, 2014; Pimenta, 2012).

Para esta investigação, optou-se por um delineamento que abrange tanto um público específico quanto uma amostra significativa de educadores. A população-alvo abrange

professores de diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, garantindo uma representação diversificada das experiências e realidades profissionais (Silva; Souza, 2020). Essa escolha visa compreender a formação continuada em um espectro amplo, reconhecendo as particularidades de cada contexto educacional.

A amostra foi selecionada de forma intencional, a fim de incluir professores que participam de cursos de formação continuada promovidos por diferentes instituições. A seleção considerou tanto os educadores que já possuem experiência nessas formações quanto aqueles que ainda não tiveram acesso a essas iniciativas. Através de um critério de representatividade, a pesquisa abrangeu escolas públicas e particulares, proporcionando uma análise mais abrangente dos desafios enfrentados na formação continuada (Cunha, 2019). Essa diversidade enriquece a pesquisa, possibilitando uma comparação entre diferentes práticas e políticas públicas.

Além disso, a coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas, onde os participantes foram convidados a compartilhar suas percepções sobre a eficácia das políticas de formação continuada. Os questionários foram aplicados a um número significativo de professores, permitindo uma análise quantitativa que complementa as narrativas qualitativas obtidas nas entrevistas (Santos, 2018). Essa combinação metodológica auxilia na identificação de padrões e tendências, tornando os resultados mais robustos e relevantes para o campo da educação.

A possibilidade de realizar grupos focais também foi considerada na metodologia, proporcionando uma plataforma para discussões mais aprofundadas entre os professores. Essa abordagem visa captar não apenas as opiniões individuais, mas também o diálogo e a troca de experiências, que são fundamentais na construção do conhecimento docente (Gouvea, 2016). A interação entre pares pode revelar desafios comuns e soluções colaborativas que podem ser implementadas nas políticas públicas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coleta de dados para a análise sobre a formação continuada de professores no Brasil foi realizada por meio de diversas fontes, incluindo análises documentais de políticas públicas, entrevistas com educadores e questionários aplicados a instituições de ensino. O foco foi entender como essas políticas estão sendo implementadas na prática e quais os desafios enfrentados pelos professores na busca por sua formação continuada. Como afirma Cunha (2019), as políticas públicas devem ser articuladas considerando a realidade dos

educadores, e isso foi um elemento central na metodologia adotada.

Os dados coletados revelaram que, entre os principais desafios, se destaca a falta de articulação efetiva entre os níveis federal, estadual e municipal. Essa desarticulação prejudica a implementação de programas coesos e contínuos de capacitação, resultando em ações isoladas e pouco efetivas (Silva; Souza, 2020). A pesquisa evidenciou que muitos professores relatam a experiência de participar de formações desconectadas do seu cotidiano, tornando-as meros eventos pontuais e não práticas integradas ao seu processo educativo.

Outro aspecto relevante identificado foi a resistência de alguns educadores em participar de formações continuadas. Essa resistência, muitas vezes, é acompanhada de uma percepção de falta de valorização profissional, o que pode levar a um desinteresse pelas propostas existentes. Segundo Gadotti (2000), a formação continuada deve ser construída em diálogo com os professores para que eles se sintam protagonistas em seu desenvolvimento. Esse cenário indica que é imprescindível trabalhar as questões de valorização da carreira docente dentro das políticas de formação.

Além disso, a pesquisa revelou que as avaliações das formações oferecidas são frequentemente superficiais, limitando a compreensão do seu real impacto na prática pedagógica. O modo como as formações são avaliadas muitas vezes desconsidera as especificidades das realidades escolares, conforme apontado por Saviane (2015). Para que as políticas de formação contínua sejam eficazes e tragam melhorias reais no ensino, é essencial desenvolver mecanismos avaliativos que sejam mais contextuais e adequados às necessidades dos educadores.

A análise dos dados coletados reforça a hipótese de que a formação continuada é uma peça-chave na melhoria da prática pedagógica e na qualidade do ensino. Portanto, é necessário que as políticas públicas se ajustem a essas demandas, promovendo um espaço para que os professores sejam ouvidos e que suas práticas sejam respeitadas. Somente assim será possível não apenas enfrentar os desafios existentes, mas também contribuir efetivamente para a valorização profissional dos educadores e a qualidade da educação no Brasil (Tardiff, 2007).

A análise das evidências em relação às políticas públicas de formação continuada de professores revela uma realidade multifacetada, marcada por desafios e potencialidades. As políticas educacionais frequentemente não conseguem articular-se de maneira eficaz, o que resulta em abordagens fragmentadas que não atendem às necessidades reais dos educadores

(Cunha, 2019). A falta de integração entre os diferentes níveis de governo – federal, estadual e municipal – compromete a execução de programas coerentes e sustentáveis, dificultando a valorização profissional dos docentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Outro aspecto a ser considerado é a resistência de muitos educadores às propostas de formação continuada. Essa resistência pode ser atribuída à percepções de desvalorização da profissão e à Baixa relevância das formações já realizadas em relação ao cotidiano escolar (Santos, 2018). A desconexão entre os conteúdos abordados nas formações e a realidade do ambiente escolar torna difícil para os professores perceberem a aplicabilidade das novas abordagens pedagógicas, resultando em frustração. A formação continuada deve, portanto, ser pensada de forma a considerar as especificidades e demandas dos educadores, promovendo, assim, um verdadeiro diálogo sobre as práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, as políticas públicas de formação continuada devem não apenas se concentrar em conteúdos teóricos, mas também em criar espaços de reflexão e prática que permitam aos educadores desenvolver habilidades e competências relevantes (Tardiff, 2007). A formação deve ser contínua, reflexiva e colaborativa, proporcionando aos professores oportunidades de compartilhar experiências e desafios, fortalecendo a comunidade educacional como um todo. Essa abordagem dialogal é fundamental para que se promova a valorização da carreira docente, uma vez que os professores se sentem ouvidos e inseridos no processo de formação.

Freire (1994) ressalta que a educação deve ser um ato de amor e liberdade, e isso se aplica à formação continuada de professores. É necessário que as políticas públicas incorporem essa perspectiva humanizadora, proporcionando um espaço onde os educadores possam expressar suas angústias e buscar soluções conjuntamente. O foco deve estar na criação de comunidades de aprendizagem em que a formação continuada se torne um espaço de fortalecimento profissional e pessoal.

Por fim, é vital que a formulação de políticas públicas para a formação continuada tenha um foco claro na valorização do professor. Infelizmente, a realidade atual muitas vezes revela um descuido com a carreira docente, evidenciado por propostas de formação que não consideram as complexidades do trabalho pedagógico na sala de aula (Gouvea, 2016). As políticas devem, assim, apoiar uma formação que não apenas forneça conhecimentos, mas que também atenda às expectativas e realidades dos educadores, garantindo uma formação contínua que contribua efetivamente para a melhoria da prática pedagógica no Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores têm implicações diretas na valorização profissional e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. A articulação entre as diretrizes estabelecidas pela LDB (1994) e as iniciativas de formação deve ocorrer de maneira estratificada, considerando as singularidades de cada contexto escolar. É imprescindível que as ações sejam acompanhadas de investimentos em infraestrutura e em condições de trabalho satisfatórias, uma vez que o desenvolvimento profissional efetivo não se resume apenas à oferta de cursos, mas envolve um ambiente propício para a reflexão e inovação pedagógica.

Consideramos que as políticas públicas também precisam atender não apenas as necessidades momentâneas da classe docente, mas também fomentar uma cultura de aprendizagem ao longo da vida. Ademais, a falta de continuidade e de articulação nas ações formativas pode levar à fragmentação do conhecimento, o que prejudica a prática pedagógica. Dessa forma, a formação precisa ser integrada ao cotidiano dos educadores, promovendo não apenas a transmissão de conhecimentos, mas um verdadeiro espaço de troca e diálogo em que a construção do conhecimento seja um processo coletivo e, nesse sentido, as políticas públicas devam favorecer ambientes de aprendizagem colaborativa que transcendam as limitações impostas por um modelo tradicional de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2026.

CUNHA, Aline. **Políticas públicas em educação: formação continuada de professores.** Brasília: MEC, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Educação e formação de professores.** São Paulo: Escrituras, 2000.

GOUVEA, Maria. **A formação contínua do professor: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 2016.

NÓVOA, António. **Espaço de aprendizagem: uma escola para todos**. Porto: Edições Asa, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Políticas de formação contínua no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2014.
PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: itinerários de construção**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Carlos. **Formação continuada: desafios e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, José Carlos; OLIVEIRA, Maria Aparecida; SANTOS, Ana Paula. **Formação continuada de professores e práticas pedagógicas na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA, José Carlos; SOUZA, Fernanda Lima. **Políticas públicas e desenvolvimento profissional docente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAPÍTULO 6- SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO SEBASTIÃO NA CIDADE DE BREJINHO-PE

Tamires Daniele Nogueira Lima

Graduada em Educação Física. Pós-graduada em Educação Física Escolar. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Jones de Souza

Graduado em Educação Física. Pós-graduado em Educação Física Escolar. Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Resumo: Este estudo investigou como professores dos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal São Sebastião, em Brejinho-PE, percebem sua própria saúde mental no ambiente de trabalho. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, baseado em questionário autoaplicável com dez questões fechadas, respondido por 16 dos 23 docentes elegíveis. Os resultados indicam um perfil majoritariamente jovem, até 30 anos, com carga horária entre 31 e 40 horas semanais, e revelam a coexistência entre uma autoavaliação globalmente “boa” de saúde mental, porém, com uma alta frequência de esgotamento emocional. Sobrecarga de trabalho e relações com estudantes despontam como principais fatores que afetam negativamente o bem-estar. Sintomas como estresse, insônia, ansiedade e desânimo/tristeza persistente foram amplamente relatados, e quase metade dos docentes afirma que a saúde mental “sempre” interfere no desempenho profissional. Há consenso sobre a importância de políticas e programas permanentes de promoção da saúde mental. Conclui-se que a saúde mental dos professores é impactada por demandas organizacionais e relacionais, requerendo intervenções estruturadas, com foco em apoio psicossocial, gestão do trabalho e valorização profissional, tornando o ambiente de trabalho um lugar mais acolhedor e harmônico.

Palavras-chave: trabalho docente; percepção; saúde mental; bem-estar; educação.

1. INTRODUÇÃO

A saúde mental de professores tem se configurado como uma temática de crescente relevância no campo da educação, especialmente diante das transformações e desafios contemporâneos que impactam o trabalho docente. O ambiente escolar, frequentemente marcado por demandas intensas, pressões institucionais, precarização das condições de trabalho e exigências emocionais constantes, pode contribuir significativamente para o desgaste físico e psicológico desses profissionais.

Nesse contexto, surge a seguinte problemática que orienta esta pesquisa: como os professores dos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal São Sebastião, localizada na cidade de Brejinho-PE, percebem sua própria saúde mental no ambiente de trabalho? Compreender essa percepção torna-se fundamental, uma vez que ela está diretamente

relacionada ao bem-estar, à qualidade de vida e ao desempenho profissional dos docentes. Além disso, o adoecimento mental do professor pode repercutir não apenas em sua vida pessoal, mas também na qualidade do ensino e no processo de aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como os professores dos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal São Sebastião percebem sua própria saúde mental no ambiente de trabalho. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais fatores do ambiente de trabalho que os professores associam positiva ou negativamente à sua saúde mental; descrever as manifestações de sofrimento ou bem-estar psíquico relatadas pelos professores em seu cotidiano escolar; e comparar as percepções de saúde mental entre diferentes perfis de professores (por exemplo, tempo de serviço, carga horária, faixa etária) no contexto da escola estudada.

A escolha por realizar um estudo de caso na Escola Municipal São Sebastião, no município de Brejinho-PE, justifica-se pela possibilidade de analisar de forma aprofundada uma realidade específica, considerando suas particularidades sociais, culturais e institucionais. Esse recorte permite uma compreensão mais contextualizada das condições de trabalho docente e dos fatores que influenciam a saúde mental dos professores.

Além disso, a pesquisa busca contribuir para o campo da Ciência da Educação ao produzir conhecimentos que possam subsidiar ações de intervenção e políticas educacionais voltadas à promoção da saúde mental no ambiente escolar. Ao dar voz aos professores, o estudo pretende evidenciar suas percepções, dificuldades e necessidades, colaborando para a construção de práticas mais humanizadas e sustentáveis no contexto educacional. A relevância desta pesquisa reside, portanto, tanto em seu caráter acadêmico quanto social, ao abordar uma problemática atual e ao propor reflexões que possam impactar positivamente a valorização e o cuidado com os professores.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso com abordagem qualitativa. O universo da pesquisa é a Escola Municipal São Sebastião, e os participantes serão todos os professores dos anos finais do ensino fundamental em exercício na instituição no período da coleta de dados. Não haverá seleção amostral probabilística, mas sim um recenseamento, uma vez que todos os professores serão convidados a participar, justamente por se tratar de um estudo de caso com um número reduzido de sujeitos. Como instrumentos de coleta de dados, será utilizado questionário semiestruturado, buscando captar, de forma aprofundada e sistemática, as percepções dos docentes sobre sua própria saúde mental no ambiente de trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Saúde mental e trabalho docente

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde mental como uma condição que permita o indivíduo lidar com os estresses do cotidiano, possibilitando-lhe tem uma clara compreensão das suas habilidades, para que, assim, possa contribuir para o desenvolvimento comunitário. Sendo assim, a saúde mental é compreendida como algo bem mais abrangente e não apenas um fator isolado como a ausência de doença psíquica. É influenciada por fatores externos presentes no ambiente em que estamos inseridos. Pode-se afirmar, portanto, que a saúde mental tem relação direta com características biopsicossociais.

A saúde mental no contexto do trabalho tem sido amplamente discutida nas ciências da saúde e da educação, especialmente diante do aumento de casos de sofrimento psíquico entre profissionais da docência. Segundo (Araújo, Pinho e Masson, 2019), os estudo sobre o trabalho de professores e saúde no nosso país, cresceram nos anos de 1990, período em que as produções das primeiras pesquisas que tinha como foco conhecer como anda a saúde dos docentes. Os autores também destacam que, nesse período, uma importante pesquisa da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) e da Universidade de Brasília (UnB), realizada com 1.440 escolas públicas, avaliou as condições de saúde dos professores e já apresentavam preocupações na época, pois cerca de 26% dos docentes apresentavam exaustão emocional. As cobranças e exigências do cargo, pode ser um dos grandes causadores.

De acordo com (Silva *at al.*, 2023), o trabalho do professor exige não apenas domínio técnico-pedagógico, mas também um investimento emocional constante, o que pode levar à exaustão quando as condições institucionais são adversas. Para o autor: “o trabalho do professor transcende a jornada laboral; esse tempo invade outros espaços de vida e o adocece, o destituindo de um tempo para viver” (Silva *at al.*, 2023, p. 3). A partir dessa ideia, entende-se que o trabalho docente ultrapassa os limites da jornada formal, comprometendo o tempo destinado ao descanso e à vida pessoal. Essa sobreposição entre as demandas profissionais e a vida privada pode contribuir para o desgaste emocional e o adoecimento mental dos professores, especialmente em contextos marcados por sobrecarga e condições de trabalho desfavoráveis, algo que é comumente relatado em resultados de estudos sobre o tema.

Corroborando com essa ideia, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) destaca que ambientes laborais com alta demanda psicológica e baixo suporte social são fatores de risco relevantes para o desenvolvimento de transtornos mentais. No caso dos professores, acrescentam-se a precarização contratual, jornada de trabalho excessiva, modelos de gestão que alteram as rotinas laborais e elevam os níveis de exigências, acúmulo de funções e a falta de reconhecimento profissional (Araújo, Pinho e Masson, 2019). Portanto, a saúde mental dos professores pode ser influenciada por múltiplos fatores presentes no ambiente de trabalho. Além das elevadas demandas psicológicas, aspectos como a precarização das relações de trabalho e o acúmulo de funções, intensificam o desgaste emocional, tornando os docentes mais suscetíveis ao adoecimento mental.

As mudanças nas condições de trabalho docente, marcadas pela intensificação das demandas, pressão por produtividade, baixa valorização profissional, remuneração insuficiente, exigência de adaptação constante e incorporação de novas tecnologias, têm contribuído para o comprometimento da saúde física e psicológica dos professores, impactando negativamente sua qualidade de vida (Silva *et al.*, 2023). A profissão docente, por si só, já carrega um grande desafio no seu fazer pedagógico, pois, o papel do professor é complexo e envolve funções que, muitas vezes, chegam a ser até contraditórias. O docente deve motivar, acolher e compreender os alunos, ao mesmo tempo em que precisa avaliá-los, cobrar resultados, manter a disciplina e garantir a ordem. Essas responsabilidades exigem equilíbrio entre empatia e autoridade, tornando o exercício da docência cada vez mais desafiador e marcado por conflito interno no que se refere ao que lhe compete no cotidiano no ambiente escolar (Oliveira, *et al.*, 2020).

Diante desse contexto, compreende-se que a saúde mental dos professores está diretamente relacionada às condições em que o trabalho docente é desenvolvido. As múltiplas exigências da profissão, associadas à sobrecarga de tarefas, à pressão por resultados e à insuficiente valorização profissional, têm contribuído para o aumento do sofrimento psíquico entre os docentes. Assim, discutir a saúde mental no ambiente escolar torna-se fundamental para compreender os impactos dessas condições na qualidade de vida e no exercício da docência. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre a implementação de políticas e estratégias institucionais que promovam melhores condições de trabalho, apoio emocional e valorização profissional, visando não apenas o bem-estar dos professores, mas também a qualidade do processo educativo.

3. MÉTODOS

Este estudo qualitativo foi realizado na escola Municipal São Sebastião que fica localizada na cidade de Brejinho sertão do pajeú, no interior de Pernambuco. A escola conta com a modalidade de ensino fundamental I e II, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos: manhã, tarde e noite. Porém, nesse estudo, a amostra foi de professores que estão lecionando no ensino fundamental II (6º ao 9º ano).

Atualmente a escola conta com 23 (vinte e três) professores no ensino fundamental II. Como critério de inclusão no estudo, bastava o professor está trabalhando como professor regente com no mínimo de 150 horas aulas mensais na instituição e serem professores do ensino fundamental II em qualquer uma das disciplinas. Desta forma, todos eles foram convidados a participar de maneira voluntária do estudo, não sendo necessário explicar os motivos caso não quisessem responder a pesquisa. Dos 23 professores, 16 responderam prontamente.

Foi utilizado um questionário autoaplicável composto por dez questões de múltiplas escolhas, com perguntas fechadas, para compreender a percepção dos professores sobre a sua própria saúde mental. Essa avaliação ocorreu no dia 06 de julho de 2026 durante uma aula atividade coletiva em que estavam todos os professores na escola.

Como forma de análise dos dados, empregamos a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que se destaca como uma metodologia importante em pesquisas com foco em saúde pública. Esse método, nos permite fazer análises abrangentes, seja eles qualitativos ou quantitativos a partir de dados coletados em entrevistas (Genáro *et al.*, 2024).

Para Figueiredo (2013), quando o foco é sobre relações periféricas com o coletivo, o método qualitativo se destaca como uma maneira apropriada. Se a intenção é explorar as percepções de forma geral de um grupo de pessoas sobre uma temática, torna-se uma ferramenta valiosa para desvendar a complexidade das interpretações (Genáro *et al.*, 2024).

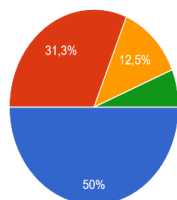
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados a seguir foram obtidos através das respostas ao questionário aplicado aos professores (Gráficos). Ao analisar os gráficos referentes as perguntas 1, 2 e 3, de forma geral, percebe-se que os participantes da pesquisa se caracterizam por serem predominantemente professores jovens de até 30 anos, distribuídos de maneira equilibrada quanto ao tempo de experiência profissional e, em sua maioria, submetidos a jornadas de

trabalho entre 31 e 40 horas semanais. Esse perfil fornece um panorama importante para a interpretação das demais análises, pois idade, experiência docente e carga horária são fatores que podem influenciar as percepções dos professores sobre sua própria saúde mental.

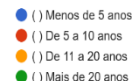
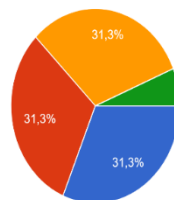
1. Qual é a sua faixa etária?

16 respostas



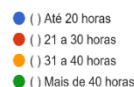
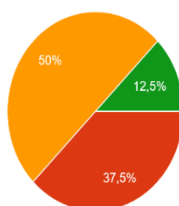
2. Há quanto tempo você atua como professor(a)?

16 respostas



3. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho?

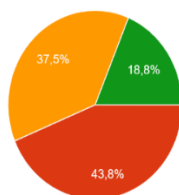
16 respostas



Quando relacionamos as respostas obtidas nas questões 4 e 5, observa-se uma convergência importante: embora parte significativa dos docentes ainda avalie sua saúde mental como boa (resposta 4), a elevada frequência de esgotamento emocional (resposta 5) indica que muitos convivem com sinais de desgaste psicológico. Esse aspecto sugere que a percepção positiva da própria saúde mental pode coexistir com experiências frequentes de estresse ocupacional.

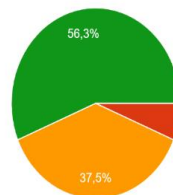
4. Como você avalia sua saúde mental atualmente?

16 respostas



5. Com que frequência você se sente emocionalmente esgotado(a) em função do trabalho?

16 respostas



O resultado da questão 6 sugere que a escola, embora seja um espaço de desenvolvimento humano, ainda é percebida como um ambiente que oferece pouco suporte ao bem-estar psicológico de seus professores.

Quando analisamos os fatores apresentados na questão 7 (Quais fatores mais influenciam na saúde mental no ambiente escolar?), essa ideia torna-se ainda mais forte, tendo em vista que (75%) dos entrevistados consideram a sobrecarga de trabalho (questões

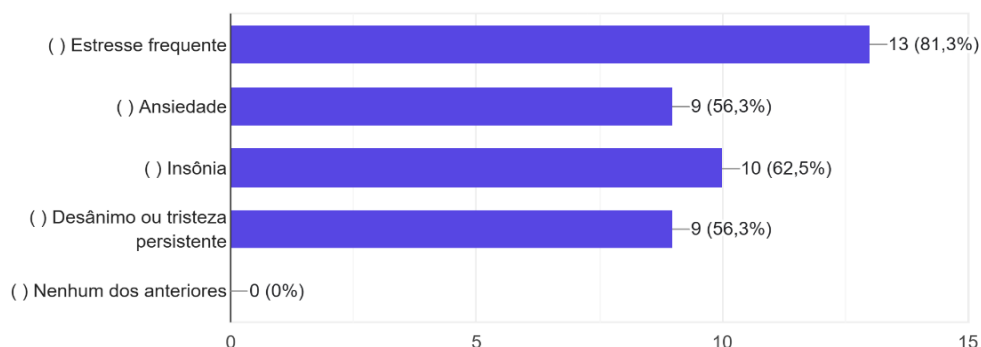
organizacionais) e (62,5%) a relação com os estudantes, os principais fatores que influenciam negativamente a saúde mental dos docentes no ambiente escolar. Outras questões também são apontadas pelos entrevistados, para (43,8%) é a falta de recursos e estrutura, já (37,5%) considera relação com os colegas, enquanto (25%) relatam que a relação com a equipe gestora também tem influência negativa.

O gráfico com a pergunta 8 evidencia a consequência desse cenário. Tendo em vista que os professores citam uma elevada incidência de sintomas relacionados ao adoecimento mental, entre eles, o que mais se destaca é o estresse frequente respondido por (81,3%), seguido pela insônia (62,5%) e ansiedade e desânimo ou tristeza persistente com (56,3%). Cabe aqui destacar também, que nenhum dos professores afirmou não apresentar nenhum desses sintomas. Sendo assim, fica claro que todos os professores relacionam algum sintoma de adoecimento mental ao trabalho.

8. Nos últimos 12 meses, você apresentou algum dos seguintes sinais relacionados ao trabalho?

Pode marcar mais de uma alternativa.

16 respostas



Os sintomas de adoecimento mental apontados na pergunta 8 parecem interferir diretamente no desempenho docente, como mostra os resultados da pergunta 9: pois, nenhum dos professores declarou que estes sintomas nunca interferem no seu desempenho, enquanto 43,8% afirmam que sempre interfere, 43,8% relatam que às vezes interfere.

Ao analisar o gráfico com a resposta 10, os resultados demonstram um consenso sobre a necessidade de implementação de políticas ou programas permanentes de promoção da saúde mental no ambiente de trabalho. Dos 16 participantes, 87,5% acham muito importante e 12,5% dizem ser importante. Diante das respostas obtidas e analisadas, percebe-se que os professores não apenas reconhecem a existência de fatores que comprometem sua saúde mental no ambiente escolar, mas também percebem a necessidade de implementação de políticas públicas de forma permanente.

Os dados demonstram que fatores organizacionais aliados às relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar, constituem os principais elementos associados ao desgaste emocional dos docentes. Além disso, aspectos como a falta de recursos, a convivência com colegas e a relação com a equipe gestora também aparecem como fatores que contribuem para o comprometimento da saúde mental, reforçando que o adoecimento docente é resultado de múltiplos fatores e não de uma única causa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo de caso evidenciam que, embora parte dos professores avalie sua saúde mental de forma globalmente positiva, há sinais consistentes de desgaste psíquico associados às condições concretas de trabalho. A sobrecarga, a pressão por resultados e as tensões relacionais no cotidiano escolar contribuem para um quadro de estresse frequente, insônia, ansiedade e desânimo, que repercute diretamente no desempenho docente e, potencialmente, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Coerente com a literatura sobre o assunto, nota-se que fatores organizacionais (intensificação do trabalho, acúmulo de tarefas, baixa previsibilidade e suporte) e relacionais (gestão de conflitos, manutenção da disciplina, exigências socioemocionais) interagem e amplificam o risco de adoecimento. A percepção de insuficiente contribuição do ambiente escolar para o bem-estar psicológico sinaliza um espaço estratégico para intervenções institucionais.

Em síntese, a promoção da saúde mental docente requer um compromisso institucional sustentado, que una políticas, gestão do trabalho e cultura escolar de cuidado. Ao reconhecer os professores como sujeitos de direito e protagonistas do processo educativo, abre-se caminho para um ambiente mais humano e acolhedor.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, T. M. de; PINHO, P. de S.; & MASSON, M. L. V.. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das Investigações, avanços e desafios. **Cadernos de Saúde Pública**, 35, 2019, p. 1-14.

FIGUEIREDO, Marília ZA; CHIARI, Brasília M.; DE GOULART, Bárbara NG. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 1, 2013.

GENARO, L. E.; MARCONATO, J. V.; PINOTTI, F. E.; VALSECKI JÚNIOR, A.; ADAS SALIBA, T.; LOPEZ ROSELL, F.. Discurso do sujeito coletivo: bases conceituais, enfoques e aplicações em pesquisas qualitativas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 12, n. 32, p. 553-569, 2024.

SILVA, J. C. D.; LEAL, L. T. A.; SCHMIDT, S.; FUHR, M. D. S.; SARAIVA, E. S.. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242262, 2023.

OLIVEIRA, Helter Luiz da Rosa; BALK, Rodrigo de Souza; GRAUP, Susane; MUNIZ, Ane Gabrielle. Percepções sobre saúde mental de professores e professoras de uma escola pública da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e171943060-e171943060, 2020.

OMS – Organização Mundial da Saúde – World Mental Health Report: Transforming mental health all. Junho, 2022.

CAPÍTULO 7- FAMÍLIA E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Getca Emegleidy Praxedes de Carvalho

Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Gerlania de Moraes Oliveira

Graduada em Ciências Sociais – Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Juliana Cavalcante Bezerra Silva

Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Educação com Ênfase no Ensino Fundamental e Médio pela UNOPAR. Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Suianne Carneiro Praxedes de Oliveira

Graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Geografia e Gestão pela Faculdade Integrada de Patos (FIP). Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

Resumo: Este estudo investiga a relação entre as configurações familiares contemporâneas e a instituição escolar, analisando os reflexos dessa dinâmica no processo de ensino aprendizagem. O objetivo geral consiste em compreender a importância da participação ativa da família no percurso educacional e social dos discentes, evidenciando as transformações históricas ocorridas na transição do modelo familiar tradicional para os arranjos modernos pautados por laços afetivos. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, amparada por uma abordagem qualitativa que revisita referências teóricas fundamentais e legislações vigentes, incluindo a recente regulamentação sobre a restrição de celulares em sala de aula, a fim de melhorar a concentração dos alunos e otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados apontam que o distanciamento da família — motivado por pressões laborais ou uso descontrolado de tecnologias cotidianas — sobrecarrega a atuação docente e obstaculiza o desenvolvimento cognitivo dos discentes. Em contrapartida, conclui-se que o desenho de estratégias pedagógicas interativas e flexíveis por parte da gestão escolar e do Estado consolida um alicerce institucional harmonioso, capaz de reverter o fracasso acadêmico e viabilizar a formação integral de cidadãos autônomos e críticos.

Palavras-chave: Relação Família-Escola; Processo de Ensino-Aprendizagem; Configurações Familiares; Contemporaneidade.

Abstract: This study investigates the relationship between contemporary family structures and the school institution, analyzing the impacts of this dynamic on the teaching-learning process. The general objective is to understand the importance of active family participation in students' educational and social development,

highlighting the historical transformations that have occurred in the transition from the traditional family model to contemporary family arrangements based on affective bonds. Methodologically, this is a bibliographic study supported by a qualitative approach, drawing on fundamental theoretical references and current legislation, including the recent regulation restricting the use of mobile phones in classrooms, with the aim of improving students' concentration and enhancing the teaching-learning process. The findings indicate that family distancing—caused by work-related demands or the uncontrolled use of everyday technologies—places an additional burden on teachers and hinders students' cognitive development. Conversely, the study concludes that the implementation of interactive and flexible pedagogical strategies by school management and the State establishes a harmonious institutional foundation capable of reversing academic failure and promoting the comprehensive education of autonomous and critical citizens.

Keywords: Family-School Relationship; Teaching-Learning Process; Contemporary Family Structures; Contemporaneity.

1. INTRODUÇÃO

A família constitui a base da construção do desenvolvimento da criança. É no convívio familiar que elas aprendem valores, regras, desenvolvimento emocional e social. Nesse mesmo ambiente elas aprendem as primeiras noções de respeito, empatia e princípios que guiam o indivíduo por toda a vida. Prado (1981, p. 13) afirma que “a família influencia positivamente quando transmite afetividade, apoio e solidariedade e negativamente quando impõe normas através de leis, dos usos e dos costumes. É no seio familiar, que a criança aprende a socializar, dividir, compartilhar e conviver em grupo”.

A convivência familiar é um direito fundamental garantido pelo próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual estabelece que a família tem o dever de oferecer uma educação formal (escolarização) aos filhos, quando afirma em seu 4º artigo que:

é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público

assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990, p. 11).

A escola por sua vez desempenha o papel de estimular o desenvolvimento cognitivo da criança, promovendo a sua formação social e cultural, ao mesmo instante em que é responsável por transmitir valores, conhecimentos, preparando o indivíduo para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania. Segundo Durkheim (1978), “a escola é importante para a socialização dos indivíduos e se encarregada na sistematização dos conhecimentos e na formação ética dos estudantes”. Essa instituição tem como objetivo criar um ambiente que estimule a criatividade dos alunos, possibilitando que eles se tornem protagonistas.

Levando em consideração, que cada uma dessas instituições tem um papel a desenvolver na sociedade e na preparação dos indivíduos, entende-se que a integração família escola é uma parceria essencial para aprendizagem. Ambas são responsáveis pela formação dos indivíduos na sociedade. A cooperação entre a escola e família torna-se essencial para a construção do conhecimento e sua eficácia.

Nos últimos anos, podemos perceber que a modernidade trouxe alterações significativas na dinâmica familiar, o que afeta no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Muitas vezes, pais e responsáveis enfrentam horários de trabalho prolongados, escasseando o tempo ao lado dos filhos. Além disso, muitas famílias perderam a dinâmica de educar e o respeito mútuo. Alguns outros fatores como o desemprego, doenças, distúrbios mentais, envolvimento com drogas, afetam a vida familiar, escolar e emocional dos envolvidos.

A tecnologia por sua vez contribui na dinâmica familiar. Ela é importante pois serve como ponte de acesso entre casa e escola, pois viabiliza a comunicação entre elas. Mas na contemporaneidade, quando o uso excessivo chega a ser um descontrole nesses espaços, contribuem para diminuir a convivência familiar, interação e consequentemente o sucesso escolar. É tão impactante o uso excessivo de tecnologia (inclusive do celular), que foi necessário a criação da Lei Federal nº 15.100/2025 para restringir o uso do mesmo em sala de aula. Essa medida busca proteger a saúde mental, reduzir o tempo de tela, diminuir o isolamento digital e melhorar a concentração e a socialização dos alunos.

Pesquisas demonstram que a participação ativa da família na vida escolar dos filhos contribui significativamente em melhores resultados acadêmicos, interesse pela aprendizagem, estímulo e independência na construção do percurso formativo, ou seja, “a influência do envolvimento dos pais, de modo geral, é significativa para os estudantes do ensino secundário” (Jeynes, 2007, p. 82).

Tendo em vista o contexto acima apresentado, este artigo tem como tema: família e sua influência na aprendizagem dos alunos. Mediante a tais aspectos, tem como objetivo: compreender a importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem, destacando que essa parceria contribui para o desenvolvimento educacional e social dos estudantes. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa para compreender os fenômenos relacionados a participação familiar na vida dos estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A relação família-escola como alicerce para o processo de ensino-aprendizagem

A relação família e escola deve ser uma parceria saudável e atuante, pois esta direcionará a vida escolar do estudante e influenciará em seu processo de ensino e aprendizagem. Esse vínculo deve ser construído desde o primeiro momento que a família insere o filho no ambiente escolar.

Ao longo do tempo, conforme Santos e Muniz (2024), a família tem desempenhado um papel fundamental na educação dos filhos. Dessa forma, ela não deve responsabilizar a escola pela total aprendizagem do filho/aluno, mas desenvolver o primeiro ambiente de aprendizagem da criança. Nessa perspectiva, Freire (1996), reforça que a escola deve considerar os conhecimentos e experiências que a criança traz de seu ambiente familiar, ou seja, é necessário que a escola acolha esses conhecimentos e ajude ao aluno desenvolvê-los.

Nesse sentido, é fundamental que o professor valorize o estudante, ouvindo-o, considere as experiências prévias de cada um e, através dessas interações, procure conduzir o andamento de sua prática pedagógica, de modo que essas interações venham a fazer sentido para o estudante.

A família, embora com todas as suas dificuldades tem desenvolvido um papel importante no processo educacional. pois tem sido um alicerce para o processo de ensino aprendizagem. Segundo Santos e Muniz (2024, p. 225):

o papel da família no processo educacional tem raízes profundas na história da educação, sendo reconhecido como fundamental desde tempos remotos. A família tem sido a principal responsável pela transmissão de valores, costumes e conhecimentos práticos, como o trabalho e a moral, formando os filhos para a vida em sociedade. A família, enquanto uma construção histórica moldada e transformada pelas mudanças sociais, passa por diferentes fases em seu desenvolvimento.

Mesmo passando por tantas transformações e sendo afetada constantemente por mudanças sociais, a família continua sendo fundamental na construção do desenvolvimento educacional, pois é a base onde os primeiros conhecimentos são construídos e desenvolvidos. Vale salientar, que essa base sólida construída pela família é assegurada pela CRFB/88 em seu art. 205, o qual expressa:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do **Estado** e da **família**, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988)

O texto constitucional traz a responsabilidade da família diante da educação de seus membros. Nesse sentido, a família como primeiro alicerce da criança desempenha um papel essencial em seu desenvolvimento integral, ao oferecer apoio afetivo, orientação moral, incentivo aos estudos e acompanhamento da vida escolar. É essa participação ativa dos pais ou responsáveis que contribui significativamente para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e preparados para enfrentar os desafios da vida em sociedade. É através do contexto familiar que são construídos os primeiros valores, hábitos e referências para a convivência social. Dessa forma, o dispositivo constitucional reconhece que a formação do indivíduo não se limita ao ambiente escolar, mas a responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e a sociedade.

Em relação ao Estado, a Carta Magna demanda “poder”, pois o Estado possui o dever de garantir o acesso universal e igualitário à educação de qualidade, promovendo políticas públicas que assegurem a permanência e o sucesso dos estudantes no ambiente escolar. É a escola, enquanto instituição, que representa a responsabilidade do Estado pela educação no Brasil.

Nesse sentido, cabe ao Estado – representado pela escola – e a família atuarem de forma integrada e colaborativa na formação da criança. Essas duas instituições constituem os principais pilares do desenvolvimento educacional, uma vez que compartilham a responsabilidade de promover não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a formação ética, social e cidadã do educando. Quando escola e família estabelecem uma relação de parceria, diálogo e compromisso mútuo, criam condições mais favoráveis para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a construção de indivíduos autônomos, críticos e preparados para o exercício da cidadania e para a vida em sociedade.

Sendo a família a primeira fonte de transmissão do conhecimento e de responsabilidade com seus entes, incube a ela o encargo de ser um elo entre a escola. Todavia, muitas famílias não tem a oportunidade de desenvolver um vínculo com a escola, por diversos motivos, os quais impedem e afetam no desenvolvimento do ensino e aprendizagem da criança. Neste sentido, se há qualquer dificuldade de acesso entre a família e escola, como por exemplo falta de tempo, ou de interesse para acompanhar o processo de aprendizagem do filho/estudante; essa lacuna refletirá na vida adulta causando percas irreparáveis na sua formação estudantil. Segundo Gomes, *et al.* (2025, p. 1615):

(...) a falta de tempo da família para com o processo educacional da criança traz sequelas na sua vida como aluno e nas suas habilidades podendo perpetua-se pelo o decorrer da vida adulta, sendo essa realidade um ponto negativo na formação do estudante. Levando em Consideração que um ambiente familiar equilibrado e um emocional saudável são importantes para o desenvolvimento benéfico físico e cognitivo, a participação da família junto ao âmbito escolar auxilia no desenvolvimento das habilidades sociais principalmente em períodos de adaptação, incentiva o interesse pelos estudos e o hábito da leitura, fortalece a interação da criança não somente com a escola mas com todos que fazem parte da comunidade escolar, melhora o seu desenvolvimento acadêmico e forma um cidadão mais responsável, crítico e com autonomia.

Neste sentido, mais uma vez se constata que a família não pode se eximir da escola, essa atitude acarretaria grandes prejuízos como fracasso no rendimento escolar, por isso é necessário que haja interação entre essas duas grandes instituições a fim de que unidas ultrapassem quaisquer barreiras que impeçam o desenvolvimento da aprendizagem da criança, uma vez que é de fundamental importância essa parceria institucional e afetiva entre o núcleo familiar e o ambiente escolar na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo e socioemocional do aluno.

2.2 Configurações familiares e contemporaneidade: definições e evolução histórica no contexto educacional

Ao direcionar o olhar para as configurações familiares contemporâneas, observa-se uma expressiva pluralidade de arranjos que desafia as métricas demográficas tradicionais. No entanto, para fins de análise teórica, é imperativo delimitar as distinções entre a chamada família "tradicional" e a família "moderna", explorando as transformações estruturais que impactaram a sociedade e, de forma incisiva, o cotidiano das instituições de ensino.

Nesse sentido, Anthony Giddens (2008), traz o conceito de que a família tradicional é compreendida como uma unidade econômica e reprodutiva baseada na autoridade patriarcal e no casamento como uma instituição indissolúvel. Nesse modelo, os papéis de gênero são rigidamente definidos e a função socializadora da família visa, primordialmente, a transmissão de normas e a manutenção da ordem social, com pouca abertura para a subjetividade ou para o diálogo democrático entre seus membros.

Em compensação, Maria Alice Nogueira (2021) caracteriza a família moderna, ou contemporânea, pela transição do "vínculo-instituição" para o "vínculo-afetivo". Nesse novo arranjo, a coesão familiar não reside mais apenas na estabilidade jurídica ou biológica, mas na busca pela autorrealização e no suporte emocional. Essa mudança desloca o foco da obediência

para a negociação, o que altera significativamente as expectativas e as formas de participação da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Sendo assim, segundo Nogueira (2021), as configurações familiares contemporâneas não podem mais ser lidas sob uma perspectiva rígida ou estigmatizante, visto que se consolidaram como arranjos fluidos, plurais e orientados por laços de afetividade e cuidado mútuo.

Diante dessa pluralidade de formatos, torna-se fundamental compreender que a atuação dessas novas estruturas ultrapassa os limites da coabitação física. Sob a perspectiva de Carvalho (2011), a configuração familiar deve ser analisada como uma intrincada rede de interdependências e relações funcionais que se articulam ativamente no cotidiano. Na realidade educacional, essa rede desempenha um papel crucial, mobilizando esforços materiais, afetivos e capitais culturais que servem como suporte indispensável para ancorar o desenvolvimento cognitivo e o sucesso do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Como visto, há uma diferença significativa nos conceitos de família tradicional e moderna, os quais refletem na escola e consequentemente no ensino-aprendizagem da criança, uma vez que muitas famílias destinam tempo insuficiente com a extensão do ensino escolar. Essa problemática enfraquece a relação família e escola e ao mesmo tempo sobrecarga a instituição escolar como responsável por todo ensino-aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, o professor, como representante da escola e agente mediador do processo educativo, enfrenta inúmeros desafios em sua prática docente, pois as mudanças ocorridas nas configurações familiares contemporâneas repercutem diretamente no ambiente escolar. O professor, como o articulador e mediador do conhecimento, não remedia o ensino, pelo contrário estrutura-o e procura fazer mediações que venham a destruir qualquer barreira, as quais impeçam o andamento de sua prática de ensino.

Entretanto, muitas crianças chegam à escola com diferentes experiências, valores, hábitos e níveis de acompanhamento familiar insuficientes. Essa ausência ou a participação limitada da família na vida escolar dos filhos faz com que responsabilidades que deveriam ser compartilhadas entre escola e família sejam transferidas quase exclusivamente para o professor.

Por conseguinte, o professor além de desempenhar sua função de mediar os conteúdos previstos no currículo escolar, necessita lidar com as demandas relacionadas à formação de valores, à mediação de conflitos, o desenvolvimento socioemocional e ao acompanhamento de dificuldades que extrapolam o campo pedagógico. Essa nova realidade amplia a complexidade

do trabalho docente e requer do professor constante preparação com o ambiente escolar, o qual exige adaptação, sensibilidade e compromisso, impactando significativamente sua prática pedagógica. Nas palavras de Gatti (2013. p. 59):

os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação.

De acordo com Gatti (2013), o professor, como modalizador da educação, exerce uma função primordial no processo educativo, sendo responsável por mediar a construção do conhecimento e contribuir para a formação cidadã dos estudantes. Nesse contexto, mais uma vez a escola ultrapassa a função de transmitir conteúdos, tornando-se um espaço de formação humana, social e democrática, fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a promoção dos direitos humanos.

Todavia, quanto maior for a relação entre família e escola, melhor será o desempenho na aprendizagem do aluno, pois essas instituições precisam manter uma convivência harmoniosa e colaborativa. Diante das diversas mudanças sociais e familiares, conflitos e desafios poderão surgir. No entanto, tais demandas necessitam de um olhar cuidadoso por parte do Estado a fim de promover políticas públicas e ações educacionais que fortaleçam a participação da família no ambiente escolar. Dessa forma, a construção de uma parceria efetiva entre família, escola e Estado torna-se fundamental para garantir uma educação de qualidade, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade.

2.3 Participação familiar: desafios e estratégias

A literatura e a prática docente evidenciam que o vínculo entre família e escola é basilar para a construção da aprendizagem. A demonstração de interesse, a ajuda mútua entre as instâncias citadas e o cuidado com o desenvolvimento do discente tendem a contribuir para uma educação efetiva, plena e dinâmica. Como dito por Saraiva-Junges e Wagner (2016), o resultado da parceria família-escola contribui para bons resultados e previne problemas de comportamento e ausência.

Apesar de alguns pais reconhecerem a importância de sua presença na vida escolar dos filhos, como posto por Arcega (2018) no decorrer de sua revisão, ainda assim, existem situações

que se interpõe entre a presença deles e a rotina de eventos e/ou reuniões escolares. As dificuldades se apresentam no quesito de confiança e proximidade entre pais e professores (Sousa e Sarmento, 2011) e principalmente tempo, como mencionado por Gomes, Soares, Sousa e Melo (2025), a falta de estratégias por parte da escola para contrapor esses desafios, distancia os pais do calendário escolar, que não conseguem encaixá-lo em suas rotinas de trabalho, não estabelecendo uma cultura de contato fluido com os funcionários da escola.

Alguns tentam demonstrar cuidado perguntando aos próprios filhos sobre o dia a dia escolar, outros ainda se comunicam com os professores através de redes sociais e ainda tem aqueles que não compreendem bem a dimensão da sua importância no processo Arcega (2018). Essa percepção também pode ser trabalhada pela escola através dos próprios estudantes, mensagens via telefone, bilhetes e postagens em redes sociais, pois ainda que o responsável alegue não ter tempo para visitar a escola, é sabido que, na atualidade, as pessoas fazem uso de aplicativos como Instagram e Whatsapp em seu tempo livre, como será evocado novamente ao final do presente tópico.

Analisando os três principais distanciadores dos pais na escola, percebe-se que há uma correlação, visto que, trazer os pais à escola, pode amadurecer o sentimento de pertencimento deles no ambiente escolar, o que os conectará aos professores e os fará compreender seu papel na educação. Assim, diante do exposto, faz-se necessário a criação de estratégias eficazes para viabilizar o contato entre escola e família. Percebendo essa necessidade, é trazido nesse trabalho, sugestões práticas de como a comunidade escolar pode proceder para transpor essa problemática.

A princípio, é importante ofertar horários alternativos das reuniões e/ou eventos para além dos tradicionais matutino e vespertino, priorizando o turno noturno ou aos finais de semana, aproveitando as manhãs ou tardes de sábados letivos que já estejam previstos no calendário escolar. Com isso, o trabalhador que cumpre sua jornada profissional, diurnamente, pode dispor de tempo para se fazer presente no que a escola necessitar eventualmente.

Ainda sobre reuniões, também pode ser uma boa opção realizá-las com responsáveis de cada Ano/Série de forma separada, ou seja, a reunião com as famílias das 1ª Séries ocorrer, por exemplo, às 18 horas. Enquanto a reunião sobre as 2ª Séries iniciar às 19 horas. Assim, o responsável que não conseguisse participar no horário correto para a turma de seu filho, ainda teria algum contato com os professores e demais membros da equipe pedagógica, possibilitando uma solicitação de contato particular ou em grupo.

Partindo para situações mais lúdicas, uma forma de alcançar o sugerido por Sousa e

Sarmiento (2011), ao se referir a chamar os encarregados de educação para divulgar boas notícias, é utilizar linguagem comum e adaptar horários – é criar categorias de destaque para os alunos, que contemplem critérios além de nota, como trabalho em equipe, liderança, companheirismo, engajamento, bom humor. Cada escola pode criar outras categorias que considerar conveniente a partir da personalidade de seus discentes. Com isso, o momento de encontro deixa de ser apenas para repasses metódicos e formais, configurando uma atmosfera mais receptiva e divertida, na qual os próprios responsáveis recebam o prêmio.

Estando ciente das limitações financeiras que as escolas podem enfrentar, a premiação dos destaques citados, anteriormente, pode ser simbólica, contando com um certificado impresso e um mimo singelo, como chocolate, caderno de anotações, caneta, calculadora ou qualquer outro item que a equipe escolar considere adequado para sua realidade. Ainda sobre o incentivo à participação dos pais no cotidiano escolar, sugere-se que, ao se escolher a chapa com líder e vice-líder de turma, essa também seja composta por pelo menos um membro da família de algum dos alunos da série ou que seja escolhido de forma independente da chapa dos alunos. O importante é que cada turma tenha seus próprios pais responsáveis, para que as demandas fiquem mais alinhadas com a realidade de cada grupo de alunos e os pais vejam que detêm responsabilidades e são ouvidos na escola. Para finalizar as sugestões, é preciso reconhecer a contribuição que a internet pode conferir a esse quadro, através de grupo de WhatsApp entre pais e funcionários, Instagram ou outra rede oficial da instituição, que sejam administradas por alguns funcionários da escola. Nesse cenário, há também a possibilidade do cadastro do responsável em sites e/ou aplicativos como o SIGEDUC, plataforma utilizada pelos profissionais da educação do Estado do Rio Grande do Norte. Através do portal, o responsável cadastrado pode acompanhar frequência e notas do seu tutelado.

Vale salientar, que para atingir a eficácia dos métodos sugeridos, é preciso uma atuação forte da gestão e coordenação escolar, viabilizando a logística dos encontros, divulgação e incentivo, tanto entre pais, quanto docentes, atuando como ponte que intersecciona os braços da comunidade escolar. As Diretorias Regionais de Educação também devem se atentar para essa problemática e procurar contribuir para amenizá-la, com capacitações, oficinas, palestras e/ou outros métodos.

Como exposto acima, existem aspectos que dificultam o acesso entre família e escola, porém é possível vencê-los através de estratégias pedagógicas que envolvam diferentes setores do âmbito escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou que a família exerce um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem. Sabendo que a escola, como uma instituição essencial na formação do educando, ela sozinha, não pode se responsabilizar pelo desenvolvimento educacional dos alunos.

As mudanças nas configurações familiares modernas, provocadas pelo ritmo acelerado do sistema capitalista, tem dificultado, em muitos casos, a participação ativa dos pais no acompanhamento escolar dos filhos. Essa realidade interfere de forma direta e negativa no ambiente educacional, o que aumenta os desafios enfrentados pelos professores e pelas instituições de ensino.

No entanto, o estudo também revelou que a interação família-escola produz resultados que eleva o rendimento escolar dos estudantes. Dessa forma, torna-se compreensível que essa parceria gera efeitos positivos, ao passo que é pautada pelo diálogo e pela responsabilidade mútua.

Sendo assim, conclui-se que a aplicação de estratégias que envolva a participação da família na escola, como a criação de vínculos comunicativos e interativos, promove uma relação de confiança e aprendizado. É importante também mencionar a importância de políticas públicas na educação que garantam direitos e promovam equidade e a valorização do ensino aprendizagem. Essas ações constitui um caminho indispensável para a promoção de uma educação de qualidade, capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e preparados para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARCEGA, Patrícia Faya van Wilpe. Relação família e escola e sua influência na aprendizagem da criança: uma revisão de literatura integrativa. **Revista PsicoFAE**. Pluralidades em Saúde Mental, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/168>

Brasil. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 27 jun. 2026.

CARVALHO, Cynthia Paes de. **Escola, Família e Cultura: diálogos sobre a socialização infanto-juvenil**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

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

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOMES, Amanda Julia da Silva; SOARES, Michelly Camilly da Silva; SOUSA, Monica Cristina de; MÉLO, Ana Mikesia de; MÉLO, Davi Libâneo de. O papel da família no processo de ensino aprendizagem da criança: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 11, nov. 2025. ISSN: 2675-3375.

JEYNES, William H. The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. **Urban Education**, v. 42, n. 1, p. 82-110, 2007. DOI: 10.1177/0042085906293818. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>. Acesso em: 25 jun. 2026.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação**. São Paulo: Cortez, 2021.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SANTOS, Kaelanny Rodrigues dos; MUNIZ, Simara de Sousa. O papel da família no processo de ensino aprendizagem da criança: desafios e perspectivas contemporâneas. **JNT Facit Business and Technology Journal**, v. 1, ed. 56, p. 221-238, nov. 2024. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. Acesso em: 14 jun. 2026.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação Revista Quadrimestral**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s114-s124, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.21333>.

SOUSA, M. M. de, & SARMENTO, T. Relação escola-família. Desocultar obstáculos/adequar estratégias. **Revista Portuguesa De Investigação Educacional**, 2011. (10), 175–193. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2011.3336>

SOBRE OS ORGANIZADOR

José de Sousa Campos Júnior - Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Literatura e Interculturalidade, todos pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atua no ensino médio e no ensino superior, desenvolvendo pesquisas sobre ensino, literatura brasileira e estudos de gênero