



Organizadora  
**SILEIDE MENDES DA SILVA**

# **EDUCAR PARA O FUTURO**

## **INTEGRAÇÃO DE SABERES**



Organizadora  
**SILEIDE MENDES DA SILVA**

# **EDUCAR PARA O FUTURO**

## **INTEGRAÇÃO DE SABERES**

[www.editoraprogresso.com.br](http://www.editoraprogresso.com.br)

progressoeditorial@gmail.com

**Organizadora**

Sileide Mendes da Silva

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Progresso

**Revisão:** Respectivos autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Silvia Mara da Silva, Universidade Estadual de Maringá, UEM

Ma. Silvana Maria Aparecida Viana Santos, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, FICS

Ma. Yanne Maira Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU

Dr. Guilherme Esteves Galvão Lopes, Fundação Getúlio Vargas, FGV

Ma. Graziele Gorete Portella da Fonseca, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC

Ma. Sofia de Moraes Arnaldo, Universidade de Fortaleza, UNIFOR

Me. Denilson Marques dos Santos, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Ma. Larissa Cristina Cardoso dos Anjos, Universidade Federal do Amazonas, UFAM

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, SEEMG

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educar para o Futuro: Integração de Saberes  
S586e / Sileide Mendes da Silva (organizadora). – Formiga (MG): Editora Progresso, 2025. 158 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-6009-215-0  
DOI: 10.5281/zenodo.16739881

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Interação entre aprendizagem cotidiana e escolar. I. Silva, Sileide Mendes da. II. Título.

CDD: 371.104  
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.  
Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Progresso  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.editoraprogresso.com.br](http://www.editoraprogresso.com.br)  
[progressoeditorial@gmail.com](mailto:progressoeditorial@gmail.com)

Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.editoraprogresso.com.br/2025/08/educar-para-o-futuro-integracao-de.html>



**EDUCAR PARA O FUTURO:  
INTEGRAÇÃO DE SABERES**

**Organizadora**  
**SILEIDE MENDES DA SILVA**

**Autores**

**Adelia Pereira dos Santos**  
**Adriana Passos**  
**Alcinara Henrique Pereira**  
**Aline de Souza Santos**  
**Andreia Costa de Oliveira**  
**Carolina Alves Costa Passos**  
**Daniela Gomes de Souza**  
**Djanira Pereira Lopes**  
**Egli Brito**  
**Elaine dos Santos Lacerda**  
**Evellyn Moura**  
**Fernando da Silva Cardoso**  
**Gleicia Nunes da Silva Lima**  
**Jailza Rodrigues Borges Araujo**  
**Janete Rodrigues de Souza**  
**Joice Mara Pereira de Alencar**  
**Josiane Barbosa Barros**  
**Kelly do Nascimento Castro**  
**Layse Andrade Macedo**  
**Marcela do Nascimento Cabral**  
**Marcelo de Jesus dos Santos**  
**Maria Aparecida da Silva Santos**  
**Maruza Milena Araújo Silva Alves Nunes**  
**Paulina dos Passos Jordão Santana**  
**Sabrina Ferreira de Vasconcelos**  
**Sandra Teixeira dos Santos**  
**Sileide Mendes da Silva**  
**Susana Wesley da Silva Sena**  
**Thais Gonçalves**

## **APRESENTAÇÃO**

Vivemos uma era de transformações profundas e velozes, em que as fronteiras entre ciência, tecnologia, cultura e sociedade se tornam cada vez mais porosas e interdependentes. Nesse cenário dinâmico, educar ultrapassa os limites da simples transmissão de conteúdos e se afirma como uma prática essencialmente integradora, crítica e emancipadora. É com esse espírito que se apresenta a obra *Educar para o Futuro: Integração de Saberes*, um convite à reflexão, à ação e à construção coletiva de novos paradigmas educativos.

O livro que ora se apresenta reúne contribuições plurais e interdisciplinares que, longe de seguir caminhos estanques ou compartmentalizados, propõem a necessária articulação entre saberes diversos — acadêmicos, populares, científicos, tecnológicos, artísticos e éticos — como fundamento para uma educação verdadeiramente transformadora. A integração de saberes, aqui concebida, não é mero artifício metodológico, mas postura epistêmica e política diante da complexidade do mundo contemporâneo.

Ao longo dos capítulos, o leitor encontrará reflexões teóricas, práticas pedagógicas inovadoras, análises críticas e propostas prospectivas que almejam formar sujeitos autônomos, criativos, éticos e socialmente comprometidos. São textos que desafiam a lógica fragmentada do conhecimento e apontam para uma educação que promova o diálogo entre as áreas, o pensamento complexo, a sustentabilidade e a justiça social.

Esta obra é destinada a educadores, pesquisadores, gestores, estudantes e a todos aqueles que reconhecem a urgência de repensar os modelos educacionais frente aos desafios do século XXI. Que estas páginas possam inspirar práticas pedagógicas mais conectadas com a vida, com o outro e com o futuro que desejamos construir — um futuro em que a integração de saberes seja o alicerce para uma sociedade mais justa, plural e solidária.

*Boa leitura.*

## SUMÁRIO

---

<b>Capítulo 1</b> <b>A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA</b> <i>Alcinara Henrique Pereira; Sileide Mendes da Silva</i>	<b>11</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 2</b> <b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> <i>Adriana Passos</i> <i>Maria Aparecida da Silva Santos; Sileide Mendes da Silva</i>	<b>18</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 3</b> <b>IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE</b> <i>Janete Rodrigues de Souza; Daniela Gomes de Souza; Adelia Pereira dos Santos;</i> <i>Sileide Mendes da Silva</i>	<b>29</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 4</b> <b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS</b> <i>Egli Brito</i> <i>Sileide Mendes da Silva</i>	<b>39</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 5</b> <b>FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÃO E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA</b> <i>Elaine dos Santos Lacerda; Marcelo de Jesus dos Santos; Sileide Mendes da Silva</i>	<b>51</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 6</b> <b>(IN)DISCIPLINA, AUTORIDADE E AFETIVIDADE NO ATO DE ENSINAR E APRENDER: DILEMA NA SALA DE AULA</b> <i>Sandra Teixeira dos Santos; Sileide Mendes da Silva</i>	<b>61</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 7</b> <b>O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DA ALIMENTAÇÃO NAS ESCOLAS</b> <i>Kelly do Nascimento Castro; Sileide Mendes da Silva</i>	<b>74</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 8</b> <b>O PAPEL DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE REMANSO BAHIA</b> <i>Paulina dos Passos Jordão Santana; Sileide Mendes da Silva</i>	<b>85</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 9</b> <b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS</b> <i>Jailza Rodrigues Borges Araujo; Djanira Pereira Lopes; Carolina Alves Costa</i> <i>Passos; Sileide Mendes da Silva</i>	<b>94</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 10</b> <b>BURNOUT E ESTRESSE NA CARREIRA DOCENTE</b> <i>Aline de Souza Santos; Andreia Costa de Oliveira</i>	<b>106</b>

**Capítulo 11**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Joice Mara Pereira de Alencar; Marcela do Nascimento Cabral; Sabrina Ferreira de Vasconcelos; Sileide Mendes da Silva* **119**

---

**Capítulo 12**

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR INCLUSIVO E DA INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA**

*Evellyn Moura; Thais Gonçalves; Gleicia Nunes da Silva Lima; Sileide Mendes da Silva* **132**

---

**Capítulo 13**

**OFICINA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ADOLESCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFBA**

*Josiane Barbosa Barros; Layse Andrade Macedo; Maruza Milena Araújo Silva Alves Nunes; Susana Wesley da Silva Sena; Fernando da Silva Cardoso* **141**

---

**AUTORES**

**154**

**Capítulo 1**

**A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO  
INTEGRAL DA CRIANÇA**

*Alcinara Henrique Pereira  
Sileide Mendes da Silva*

# **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**

***Alcinara Henrique Pereira***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.*

***Ms. Sileide Mendes da Silva***

*Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: [sileidemendes@unifan.edu.br](mailto:sileidemendes@unifan.edu.br)*

## **RESUMO**

O presente trabalho traz uma narrativa em torno da importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança, dando ênfase a fatores como cognitivo, social, emocional e motor. Tendo como objetivo discutir como o brincar auxilia no desenvolvimento integral da criança, sobretudo na educação infantil. Como objetivos específicos: Instrumentos que auxiliem no processo de explorar as habilidades na infância; impactos que são proporcionados por meio do uso do brincar e a relação com a ludicidade. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. A pesquisa é bibliográfica, onde oportuniza uma releitura de escritas sobre o tema discutido. Assim, o tema apresenta uma real relevância, por trazer perspectivas de entendimento sobre o auxílio do brincar no desenvolvimento das crianças.

**Palavras chaves:** Infância. Brincadeira. Desenvolvimento integral

## **INTRODUÇÃO**

A abordagem em torno do brincar para o desenvolvimento integral da criança, está ligada a alguns fatores como a questão cognitiva, social, emocional e motora. Esses aspectos fazem parte da vida da criança, e logo na primeira infância é notório como são necessários e essencial.

Diante dessa perspectiva, é importante discutir a temática para que haja cada vez mais um entendimento aguçado com relação ao presente tema. Podendo assim ser visto caminhos que auxiliem no processo continuo da vida da criança. A problemática gira em torno de como os profissionais da educação infantil podem executar as proposições de desenvolvimento das habilidades com o excesso de conteúdos programáticos que são estabelecidos na escola.

Assim, o trabalho tem como objetivo geral discutir como o brincar auxilia no desenvolvimento integral da criança, sobretudo na educação infantil. Como objetivos específicos: analisar o papel de atividades lúdicas no desenvolvimento de habilidades em crianças, destacando os impactos do brincar na infância e explorar os benefícios do brincar como estratégia pedagógica no desenvolvimento infantil.

O brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano. Assim é oferecido possibilidades de explorar uma dimensão de ações e atitudes dentro da vivencia da mesma. O ato de brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. Os fatores citados são conjuntos e perseveram na infância.

A pesquisa se deu de cunho bibliográfico, onde foi possível fazer a releitura de trabalhos relacionados a temática estudada, oportunizando um aprofundamento do entendimento do tema.

O brincar faz parte do mundo da criança, elas exploram de diversas maneiras e se introduzem da maneira que se sentem à vontade. assim elas aprendem melhor e se socializam com facilidade, apreendem o espírito de grupo, aprendem a tomar decisões e percebem melhor o mundo dos adultos, no ato do brincar é notório a leveza e delicadeza no entendimento de determinadas ações ou atitudes que precisam ser tomadas.

## **A Importância do Brincar na Infância**

Para Rosa (2010, p. 66), “[...] o brincar é uma atividade a que o indivíduo se entrega, deixando-se levar pela precariedade mesma da brincadeira que consiste em estar a meio caminho entre a magia e a realidade”. Através do brincar a criança se entrega a novas experiências e aprende a diferenciar o real da imaginação, é como acontece, por exemplo,

numa brincadeira de faz de conta, onde as crianças conseguem distinguir a realidade da imaginação.

É por meio de atividades como essa que a criança se sente à vontade e encontra-se em uma dimensão de melhor compreender sobre determinados fatores que são presentes na vida do mesmo. Sendo uma oportunidade de momento relaxante e que pode ser interativo com um número maior de pessoas.

Segundo Brougère (apud Kishimoto, 2002, p. 20), “brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como ‘brincar’ a partir de um processo de designação e de interpretação complexo”. O brincar está presente na vida das crianças desde o seu nascimento, com a convivência familiar, e está inserido em várias atividades realizadas pelas crianças.

Assim conforme supracitado, a perspectiva da brincadeira adentra a várias áreas da vivencia da criança podendo agregar em varias áreas, podendo explorar situações de vivencias tanto na família como no social, uma vez que a relação com a brincadeira inicia desde a estruturação na família.

Dessa forma pode se definir conforme Brougère (2010, p. 82) “A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdo culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação”. Através da brincadeira a criança entra na sua cultura particular, se relaciona com a história, cria a sua própria dinâmica e transforma a brincadeira de acordo com a naturalidade de como ela vê o mundo.

Explorar de acordo com o que venha a considerar como uma melhor linhagem de saber, adentra nas expectativas sociais, assim como no entendimento dos gostos e particularidades de cada indivíduo, instigando assim a aprofundar cada vez mais na ambientação do contexto local e social.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, o brincar na Educação Infantil é:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 38).

Desse modo, no desenvolvimento da criança a brincadeira pode entrar de diversas maneiras, sendo um instrumento de melhoria e participação das demandas que tange o

desenvolvimento de habilidades da idade, De acordo com Wajskop (2012), a brincadeira na infância é uma atividade que as crianças podem praticar sozinhas ou em grupo, e existem alguns critérios para definir essa atividade, como podemos citar:

- A criança pode assumir várias personalidades, representando diferentes papéis como se fosse um adulto, um animal, um objeto, outra criança etc;
- A criança pode atribuir diferente significados a objetos, daqueles que possuem normalmente;
- Sempre existe uma situação imaginária;
- As regras que constituem a brincadeira devem ser respeitadas;
- As crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem.

A imaginação por meio da brincadeira é sempre aguçada, onde auxilia no repertório da criança, dando realismo a muitas atividades que podem ser desempenhados. Na educação infantil pode-se citar as brincadeiras que também acontecem por meio do uso de jogos e recursos que ajudem a conduzir de maneira mais eficiente o desenvolvimento de habilidades específicas.

Dentro dessa expectativa, é importante destacar que após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) as políticas e as discussões relacionadas à Educação ganharam força, culminando com as propostas dos PCN's.

A partir desse momento, os debates acerca dos métodos pedagógicos que vinham sendo utilizados foram repensados e chegou à conclusão que a atividade lúdica é uma estratégia para a construção do conhecimento. Mas nem todos os educadores demonstram habilidades para se trabalhar com o lúdico, então cabe a cada um reorganizar e se qualificar para desenvolver as atividades com seus alunos.

Dessa maneira, com o uso de atribuições legais, é possível nortear o trabalho que será desempenhado, proporcionando uma nuance e expectativa positiva para o segmento das atividades que tange a currículo e outros fatores.

## **O papel do brincar na infância**

Os jogos e as brincadeiras são parceiros que atuam e ampliam o universo infantil contribuindo para inúmeras aprendizagens, facilitando a maneira do ato de aprender. São métodos que estão bem presentes na primeira infância da criança de modo especial na

educação infantil. No processo da educação infantil os jogos e as brincadeiras proporcionam ao aluno socializar-se com outras crianças. Dessa maneira, há uma troca e interação que auxilia no desenvolvimento dos discentes.

Conforme Cunha (2001, p.28) “brinquedos muitas vezes ajudam no desenvolvimento da vida social da criança, especialmente aqueles usados em jogos cooperativos.” Eles são de vital importância do desenvolvimento e a sua imaginação, sua capacidade de raciocínio e sua autoestima. São parceiros silenciosos que desafiam a criança, possibilitando descobertas e estimulando a expressão.

O desenvolvimento da criança deve ser percebido de acordo com as fases que cada idade percorre, dessa maneira a brincadeira juntamente aos jogos proporcionam de maneira mais leve uma melhor compreensão e aquisição de habilidades conforme o período de idade da mesma.

Segundo Maluf (2007, p. 29):

O brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender. Então o professor deve organizar suas atividades, selecionar aquelas mais 33 significativas para seus alunos. Em seguida deverá dar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destacam-se a importância de os alunos trabalharem na sala de aula, individualmente ou em grupos. As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e no concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelecer metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho. O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa (Maluf, 2007, p. 29).

Segundo Maluf (2007) o brincar é relevante, e demanda que os professores planejem essa prática, se coloquem como participantes, acompanhando de perto todos os processos das atividades, mediando os conhecimentos por meio das brincadeiras.

## **Considerações Finais**

O presente trabalho traz uma discussão em torno da importância do brincar para o desenvolvimento da criança dando ênfase as habilidades que precisam ser desenvolvidas, assim como a fundamental importância que há para o desenvolvimento da criança em diversas áreas.

A perspectiva do brincar amplia possibilidades e auxilia na diversidade de fatores que precisam de estímulos na vida da criança desde sua infância, para a vida adulta, já que os primeiros anos de vida vão impactar o futuro de cada um. Dentro dessa expectativa é destacável como o lúdico juntamente aos jogos são também fatores presentes no cotidiano da educação infantil.

Desse modo, o trabalho traz uma discussão em torno de compreender a importância e entender o papel do brincar na infância, assim como as boas expectativas que são construídas a partir dessa vivência.

O brincar é um caminho potente para desenvolver a criança de forma integral, cabe a escola garantir que todas as crianças tenham voz, vez e espaço para brincar e se desenvolverem.

## **REFERÊNCIAS**

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 maio 2025.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 maio 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 8.ed. São Paulo. Cortez, 2010.

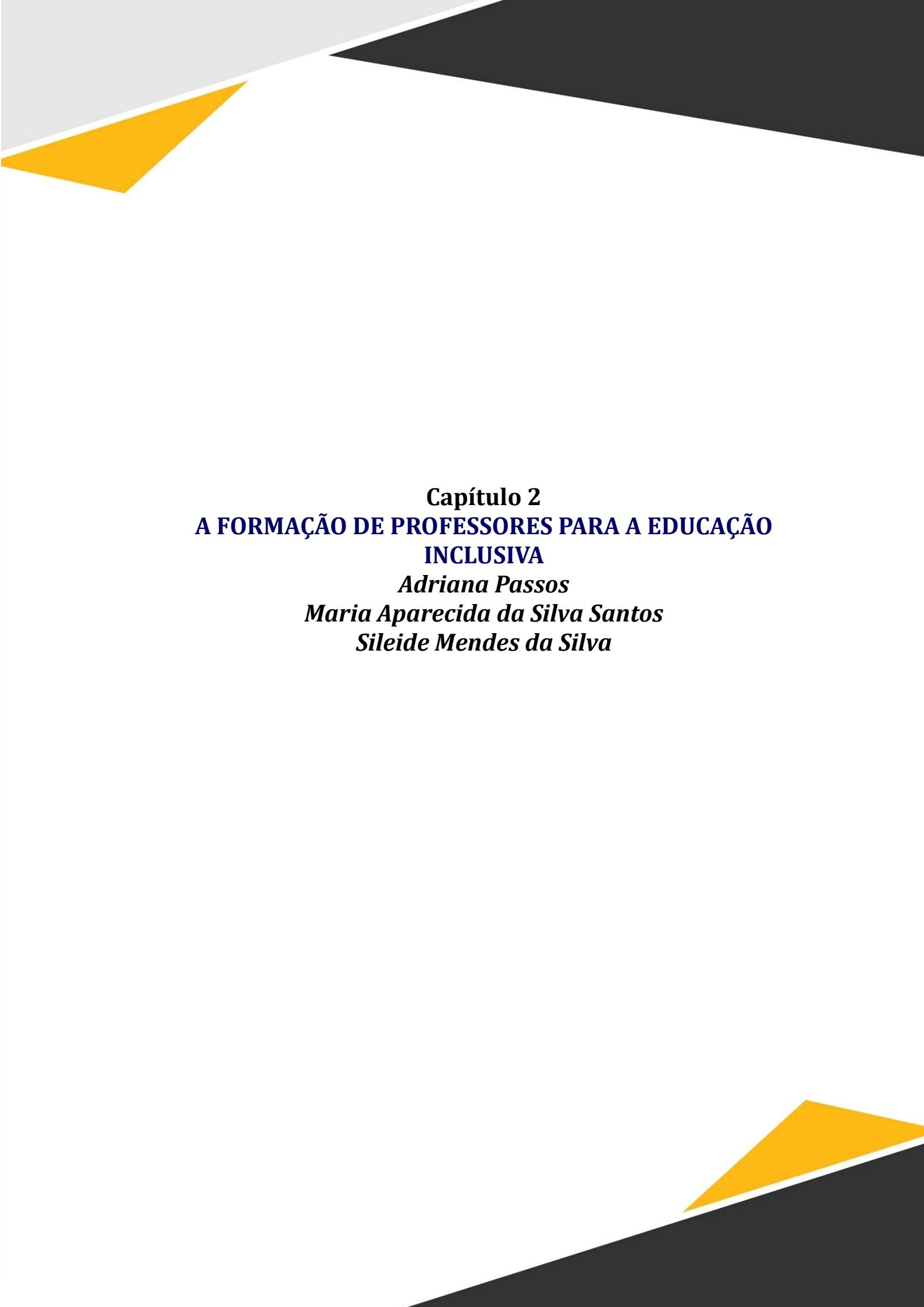
CUNHA, N.H.S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 3, Ed. São Paulo: Votor. 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 10. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado.** 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSA, Sanny. **Brincar, conhecer, ensinar.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.



## Capítulo 2

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Adriana Passos*

*Maria Aparecida da Silva Santos*

*Sileide Mendes da Silva*

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

***Adriana Passos***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.*

***Maria Aparecida da Silva Santos***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.*

***Ms. Sileide Mendes da Silva***

*Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.*

### **RESUMO**

O trabalho teve como objetivo compreender a importância da formação continuada de professores para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. A formação do professor é fundamental para a efetivação da educação inclusiva nas escolas. Diante da diversidade presente nas salas de aula, é essencial que o docente esteja preparado para lidar com diferentes necessidades, garantindo o direito à aprendizagem de todos os alunos. Mediante a pesquisa bibliográfica, os autores selecionados mostram que a formação continuada contribui para ampliar os conhecimentos, desenvolver práticas pedagógicas mais inclusiva e promover reflexão sobre o papel do professor na construção de uma escola mais justa e acolhedora. Investir na formação docente é, portanto, um passo importante para tornar a inclusão uma realidade no cotidiano escolar. Desse modo, compreende-se que a formação continuada não é apenas um requisito, mas uma necessidade premente para que os educadores possam se atualizar constantemente, adaptar suas metodologias e se sentir seguros para acolher e desenvolver o potencial de cada estudante, independentemente de suas particularidades.

**Palavras- chave:** Educação inclusiva. Formação docente. Diversidade.

## **INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos de todos os alunos à aprendizagem, à convivência e à participação plena no ambiente escolar, independente de suas características individuais. Para que esse ideal se torne realidade, o papel do professor é essencial, pois é ele quem vivencia diariamente os desafios da diversidade na sala de aula. Diante disso, a formação docente, especialmente a formação continuada, torna- se indispensável para garantir práticas pedagógica que respeitem as diferenças e promovam a equidade.

Falar sobre a formação do professor na educação inclusiva é de grande importância, pois a escola tem o dever de acolher todos os alunos, respeitando suas diferenças e necessidades. A formação continuada ajuda o educador a entender melhor os desafios da inclusão e a buscar medidas que tornem suas aulas mais acessíveis a todos. Além disso, esse tema é relevante porque valoriza o papel do professor como agente de transformação social e garante o direito de aprendizagem para todos os estudantes, contribuindo para uma educação mais humana, democrática e de qualidade.

A escolha do tema “A importância da formação do professor na educação inclusiva” surgiu do interesse em compreender como os professores podem ser preparados para atender a diversidade presente nas salas de aula.

Em um contexto em que a inclusão é uma diretriz fundamental da educação brasileira, é necessário refletir sobre as condições reais de atuação dos docentes frente aos desafios que envolvem o ensino de alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades específicas. A formação docente, especialmente a continuada, mostra- se como um caminho essencial para que os educadores adquiram conhecimentos, desenvolva atitudes e construam práticas pedagógica que favoreçam a aprendizagem de todos.

O trabalho teve como objetivo geral compreender a importância da formação continuada de professores para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. Especificamente, discutir os principais desafios e barreiras enfrentados pelos professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, analisar as diferentes abordagens e modelos de formação continuada de professores voltados para a educação inclusiva e investigar o impacto da formação de professores na

promoção de atitudes e percepções positivas em relação à diversidade e à inclusão educacional.

Para alcançar tais objetivos, optou-se pela pesquisa bibliográfica, que segundo Sousa, Oliveira e Alves, (2021, p. 68) “[...] O pesquisador tem a possibilidade de investigar uma vasta amplitude de obras publicadas para entender e conhecer melhor o fenômeno em estudo [...]”.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A formação de professores para a educação inclusiva no Brasil é um tema importante, reconhecido por legislação e políticas públicas, que visa capacitar os educadores para atender às diversidades existentes nas salas de aula. A formação deve incluir conhecimentos sobre deficiências, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades, além de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a adaptação curricular. A formação continuada de professores aponta duas modalidades de formação cujos especialistas, segundo Amaral (2017), bem conhecem.

Uma centrada no/a professor/a com ênfase no desenvolvimento profissional ou nos ciclos de vida do/ a professor/a. E outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares e da escola, onde é responsabilizada na função do/ a coordenador/a pedagógico/a, a missão de articular esta formação no *lócus* de atuação do/ a docente (Amaral, 2017, p. 128).

O outro discorre sobre ad duas modalidades. Primeira, em que o professor é o centro e tem sua abordagem no desenvolvimento profissional, entende, ele, ser uma abordagem de atribuir valor, tanto ao caráter contextual, como organizacional e multidimensional, cuja orientação está voltada para a mudança. Neste aspecto, a proposta em resolver os problemas escolares de acordo com uma perspectiva que supere o caráter tradicional e individualizado das atividades formativas (Amaral, 2017).

Considerando os ciclos de vida do professor, o autor de acordo com Huberman (2017) para detalhar-se Michael Huberman (2017) expõe numa perspectiva clássica, a da carreira, a estruturação do ciclo de vida profissional dos professores e que esta estruturação/ formação de professores é um processo, e pressupõe sete fases: a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase da diversificação/ actívismo; a fase

questionamento; a fase da serenidade e distanciamento afetivo; a fase do conservantismo e lamentações e por fim, a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo (Huberman, 2017 *apud* Amaral, 2017, p. 128).

Além disso, a formação continuada enfrenta obstáculos como a falta de acesso, a descontinuidade e a desconexão com a realidade das escolas. Carvalho (2004) ressalta que, sem formação adequada, professor tende a reproduzir práticas discriminatória, ainda que involuntariamente. Nesse sentido, as ações formativas devem considerar o contexto do professor possibilitando reflexões críticas e compartilhamento de experiências.

A formação inicial e continuada deve contemplar não apenas os aspectos legais e teóricos da inclusão, mas também o desenvolvimento de competências práticas que favoreçam a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e acolhedores. É essencial que o professor conheça as políticas públicas voltadas à inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), além de compreender a importância da colaboração com a equipe pedagógica, os profissionais da saúde e as famílias.

Além disso, é necessário que os cursos de licenciatura incluam em seus currículos componentes que abordem as necessidades educacionais específicas dos estudantes, favorecendo a construção de uma postura ética, reflexiva e empática por parte do docente. Somente com uma formação sólida será possível superar os desafios cotidianos da prática docente em contextos inclusivos, como a adaptação curricular o uso de tecnologias de ensino (Glat; Blanco, 2007).

Dessa forma, investir na efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos, sem exceção, possam aprender e se desenvolver com dignidade e respeito. A construção de uma escola inclusiva demanda uma mudança de paradigma na forma como o processo de ensino-aprendizagem é planejado. O professor deixa de ser um transmissor de conteúdos para assumir o papel de mediador de saberes, respeitando os diferentes ritmos, estilos e necessidades dos alunos (Matoan, 2006).

Para isso, torna-se indispensável uma formação que o prepare para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. É essencial que o educador tenha conhecimento das legislações e Políticas Públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos. A educação não se resume à presença física do estudante na sala de aula regular, mas sim à sua efetiva

participação e aprendizagem. Trata-se de um modelo educacional que valoriza a diversidade como princípio, reconhecendo que todos as pessoas têm o direito de aprender juntas. Independentemente de suas diferenças.

Nesse sentido, a inclusão deve ser vista não como uma adaptação de alguns alunos a um sistema já existente, mas como uma transformação do próprio sistema educacional, de modo a torná-lo acessível a todos. Nesse cenário, o papel do professor é central. Ele deve atuar como agente de inclusão comprometido com a empatia e a colaboração sejam valores vivenciados no cotidiano. Sendo assim, a formação continuada do professor é de grande importância, pois a inclusão é uma tarefa coletiva que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Segundo Motoan (2006), a inclusão escolar não é uma proposta que visa apenas inserir o aluno com deficiência em escolas comuns, mas sim uma transformação profunda da escola para que todos aprendam juntos.

Através da formação, os professores aprendem diversos aspectos fundamentais para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Ao participar de cursos, oficinas, seminários e grupos de estudos, os professores se familiarizam com as políticas públicas de inclusão, como a Lei Brasileira de inclusão e as diretrizes da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Além disso, aprendem a utilizar recursos didáticos acessíveis e tecnologias assistivas, favorecendo a participação ativa dos estudantes no processo educativo.

Outro ponto importante é que a formação continuada fortalece o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. Os professores aprendem a planejar em equipe, compartilhar experiências e buscar soluções conjuntas para os desafios cotidiano. Assim, a formação contínua não apenas aprimora os conhecimentos técnicos, mas contribui para construção de uma cultura escolar mais justa, democrática e comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

A educação inclusiva exige um professor que esteja em constante processo de aprendizagem. Isso porque as demandas que surgem em sala de aula são múltiplas e dinâmicas, nem sempre foram abordadas em sua formação inicial. A continuada, nesse contexto, representa uma oportunidade para que os docentes ressignifiquem suas práticas pedagógicas e se atualizem sobre os avanços teóricos e metodológicos na área da inclusão. Para os professores que estão em serviços a formação é essencial para o aprimoramento

da prática pedagógica, pois permite que o professor reflita e reconstrua seus saberes a partir das experiências vividas no cotidiano escolar.

Essa modalidade de formação, realizada durante o exercício da docência, favorece a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a resolução de problemas reais enfrentados em sala de aula, como as demandas da educação inclusiva. De acordo com Tardif (2002), o saber docente é constituído por diversas fontes, incluindo a experiência e a formação contínua, o que reforça a importância de investir em práticas formativas que considerem o contexto escolar.

Já Nóvoa (1992) defende que o professor deve assumir um papel ativo em sua formação, construindo saberes a partir da troca com os pares e da reflexão crítica sobre sua atuação. Assim, a formação em serviço configura-se como um caminho eficaz para o fortalecimento da prática pedagógica, a valorização do magistério e a promoção de uma escola mais justa e democrática.

Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente à metodologia que tenho adotado, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional.

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas (Matoan, 2006, p.42).

A realidade da educação inclusiva é muito mais complexa do que a aplicação de "receitas" pedagógicas. Ela exige dos professores uma mudança de paradigma, saindo da lógica da homogeneização para a valorização da diversidade.

## **2.2 Resistência à mudança**

A inclusão escolar é um tema de grande relevância na educação contemporânea, buscando garantir que todos os alunos, independente de suas diferenças, tenham acesso ao ensino de qualidade. No entanto, a implementação de práticas inclusivas enfrenta uma extrema resistência por parte de diversas pessoas envolvidas no processo educativo.

A lei nos deixa claro da relevância da formação do professor

Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (Brasil, 1996, Art.8º).

Um dos principais fatores que contribuem com resistência é a ausência de formação adequada dos professores. Muitos educadores sentem-se inseguros em lidar com a diversidade dos alunos e, como resultado, podem adotar uma postura defensiva em frente à inclusão. A falta de capacitação específica para atender todas necessidades dos alunos com deficiência ou outras dificuldades pode levar ao medo e à crença de que a inclusão comprometerá a qualidade do ensino.

Kurt Lewin (1951) descreve o processo de mudança como um ciclo que envolve "descongelamento", mudança e "recongelamento". Ele afirma que "para que uma mudança ocorra, é necessário primeiro descongelar as estruturas existentes". Na prática educacional, isso significa que a preparação para a inclusão muitas vezes esbarra na resistência de educadores que temem perder suas práticas tradicionais. Essa resistência é frequentemente alimentada pelo medo do desconhecido e pela insegurança.

Everett Rogers (2003) fala sobre como as inovações são adotadas em grupos sociais e observa: "A percepção da complexidade de uma inovação pode influenciar sua adoção". No contexto da inclusão, muitos educadores podem perceber as práticas inclusivas como complexas e desafiadoras, levando à hesitação em implementá-las. Rogers também menciona que "os valores culturais existentes dentro de uma organização podem impactar a aceitação de novas ideias", o que é crucial para entender a resistência à inclusão.

A formação dos professores é um fator crucial na resistência à inclusão. Pimenta e Lima (2012) afirmam que "muitos educadores saem da formação inicial sem as competências necessárias para lidar com a diversidade". Isso gera insegurança e resistência ao implementar práticas inclusivas. Além disso, eles ressaltam que "a falta de capacitação contínua contribui para a sensação de despreparo entre os professores".

A resistência à mudança em relação à inclusão no ambiente escolar é um fenômeno muito complexo, influenciado por diversos fatores. Para superá-la, é fundamental investir na formação continuada dos educadores e promover diálogos abertos sobre preconceitos.

### **2.3 Manejo de turmas diversificadas**

O manejo de turmas diversificadas envolve um desafio significativo para todo os educadores da educação infantil, pois envolve a consideração das diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem das crianças. Essa diversidade pode ser vista como uma riqueza a ser explorada, e várias teorias educacionais oferecem subsídios para essa prática.

Segundo Banks (2006), a educação multicultural deve ser uma parte primordial do currículo, pois favorece para o desenvolvimento do entendimento e do respeito entre as diferentes culturas". Isso demanda que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade cultural na escola, fomentando um ambiente inclusivo onde todas as vozes ali presentes sejam ouvidas.

Howard Gardner (1983) enfatiza que a inteligência não é uma entidade única, mas sim, um conjunto de habilidades que se manifestam de diversas formas. Ele sugere que os professores devem adequar seus métodos de ensino para atender às variadas formas de inteligência dos alunos". Essa abordagem é fundamental em turmas diversificadas, onde é essencial criar atividades que permitam que cada criança se expresse e aprenda da maneira que mais lhe convém.

Jean Piaget (1976) destaca que "as crianças não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas sim ativas na construção de seu próprio aprendizado". Lev Vygotsky (1978) complementa essa ideia ao afirmar que "a aprendizagem ocorre em um contexto social e cultural", enfatizando a importância da interação. Ele menciona a "zona de desenvolvimento proximal", onde "a aprendizagem é mais efetiva quando ocorre com a ajuda de um adulto ou colega mais capaz". Isso sugere que em turmas diversificadas, a colaboração entre as crianças pode ser uma estratégia eficaz para o aprendizado.

A inclusão na educação infantil requer práticas pedagógicas que considerem as particularidades de cada aluno. Mantoan (2003) ressalta que "a escola deve ser um espaço onde todos possam aprender juntos", enfatizando a necessidade de adaptação do currículo e das atividades às necessidades individuais. O manejo eficaz de turmas

diversificadas implica em criar ambientes ricos em oportunidades para todos os alunos, respeitando seus ritmos e estilos.

O manejo de turmas diversificadas na educação infantil é essencial para promover um aprendizado significativo e inclusivo. Através da valorização das diferenças e da implementação de práticas pedagógicas que sejam adaptativas, os educadores podem criar ambientes onde todas as crianças se sintam acolhidas e motivadas a aprender.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Garantir uma educação inclusiva é um compromisso de todos, especialmente dos professores, que estão diariamente com as crianças. Para que eles consigam ensinar com respeito às diferenças e atender a todos de forma justa, é muito importante que continuem estudando e aprendendo por meio da formação continuada.

Essa formação ajuda o professor a entender melhor suas alunas, a planejar suas aulas com mais cuidado e a criar um ambiente acolhedor e participativo. Quando a escola valoriza a inclusão e apóia seus professores, ela se torna um lugar onde todos podem aprender, crescer e se sentir respeitados. Além disso, a formação dos professores deve estar alinhada aos princípios da educação inclusiva, oferecendo não apenas conteúdos teóricos, mas também vivências práticas que ajudem o docente a compreender e valorizar as diferenças presentes no ambiente escolar. A formação continuada permite que o professor desenvolva competências para planejar e adaptar suas aulas, utilizando metodologias que favoreçam a participação de todas as crianças. Dessa forma, o educador se torna mais consciente de seu papel e mais seguro para atuar em contextos diversos.

Com uma formação adequada, é possível atingir os objetivos principais da educação inclusiva: garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, promovendo a equidade e o respeito às especificidades de cada uma.

O professor bem preparado contribui diretamente para o fortalecimento de uma escola mais democrática, onde todos tenham oportunidades de aprender e se desenvolver. Portanto, investir na formação docente é investir na qualidade da educação e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## **REFERÊNCIAS**

AMARAL, Míriam Matos. Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? *Revista Educação. Artes e Inclusão*. Florianópolis, v.13, p. 120-140, 2017.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília MEC/ SEEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 152, n. 127, Seção 1, p. 2, 7 jul. 2015.

GLAT, R.; Blanco, R. Formação de professores para a educação inclusiva. **Revista Educação e Sociedade**, campinas, v.28. Nº. 100. p. 647- 666, out. 2007.

MATOAN, M.T.E. **Inclusão escolar**: O que é? Porque? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83. 2021

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

TRADIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**: Petrópolis, RJ: vozes, 2002.



## Capítulo 3

# IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Janete Rodrigues de Souza  
Daniela Gomes de Souza  
Adelia Pereira dos Santos  
Sileide Mendes da Silva*

## **IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

***Janete Rodrigues de Souza***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso  
Bahia.*

***Daniela Gomes de Souza***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso  
Bahia.*

***Adelia Pereira dos Santos***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso  
Bahia.*

***Sileide Mendes da Silva***

*Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso, Bahia.*

### **RESUMO**

Este trabalho explora a profunda significância da profissão docente, aprofundando-se nas realidades e nos desafios que os educadores enfrentam diariamente em sala de aula. O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores que estabelece um diálogo entre a teoria apreendida no curso de formação e a prática nas escolas/campo de estágio. Através da pesquisa bibliográfica, os autores selecionados abordam que a formação inicial é um momento essencial de socialização e construção da identidade profissional do professor, período em que os estudantes são instruídos para a apropriação dos saberes que são relevantes para mobilizar na ação, as experiências adquiridas no decorrer da graduação. Os resultados apontam que é o estágio é um pilar fundamental na formação profissional, funcionando como uma ponte entre a teoria acadêmica e a prática docente. Essa vivência consolida o aprendizado e

permite que o estudante como os conceitos teóricos se traduz em situações reais e desafios do dia a dia da profissão.

**Palavras chaves:** Estágio supervisionado. Formação docente. Prática. Teoria.

## 1 INTRODUÇÃO

A qualificação do professor vai muito além da teoria, é necessário inserir a prática, o convívio escolar. Posto isso, o estágio supervisionado é o primeiro contato que o curso de Licenciatura possibilita ao futuro professor a conviver com a realidade educacional, é o momento em que o acadêmico aplica os conhecimentos absorvidos ao longo do curso. Através do estágio supervisionado, o licenciado vai analisar, participar, planejar, aplicar e pensar criticamente sobre o desempenho pedagógico, desenvolver habilidades para o exercício da docência.

Além disso, contribui para a construção da identidade docente, como também compreender a escolha profissional, levando a interação entre universidade e escola. De acordo com Filho (2010), o estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade.

No entanto, a escolha do tema partiu da necessidade de analisar as contribuições que o estágio supervisionado representa para os educadores, colaborando para seu desempenho crítico, ético e para uma educação de qualidade.

Ademais, o estágio supervisionado é importante, pois o licenciando trabalha a teoria aprendida na faculdade na realidade educacional, assim, contribuindo para a formação profissional bem como desenvolve as competências, reflete sobre as ações feitas e a ética, tornando essencial para a formação docente, assim como fortalece a interação entre universidade e escola campo, com objetivo de uma educação de qualidade.

Diante do exposto, o trabalho traz como objetivo geral analisar a importância do estágio supervisionado para a formação de futuros professores e especificamente, identificar os principais desafios e aprendizagens significativas que acontecem no período do estágio supervisionado.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A interação entre a teoria e a prática no estágio dos anos iniciais**

O estágio supervisionado é um ambiente dedicado o aperfeiçoamento profissional e a capacitação docente. É através dele que o professor colocar em prática suas habilidades de e seus conhecimentos. Segundo Buriolla (1999, p. 13) “podemos entender que o estágio é de suma importância para o desenvolvimento e atuação do professor. Pois ele favorece a interação entre a teoria e a prática”.

Uma importante lei é a N°11.788, que fala sobre a obrigatoriedade do estágio, que visa preparar o estudante para uma atuação produtiva no mercado de trabalho. A preparação é um objetivo essencial, e é importante ressaltar que esta lei abrange, nos artigos 2º e 16, o conceito de colaboração através da associação do saber ocupacional e a estruturação que disponibiliza o termo. Esse acordo é crucial para efetivação do estágio, uma vez que determina de forma clara as tarefas que o aluno deve desempenhar.

De acordo com Shon (2000) o estágio representa uma fase essencial no preparo profissional, oferecendo aos educandos a oportunidade de conhecer a dinâmica da classe. Essa experiência permite que reflitam acerca de suas atitudes e desenvolvam a sua exclusiva maneira de tornar-se e atuar. Tendo em vista que é um lugar para se pensar, pois se revelam inquietude, exploração, confiança e indecisão relacionado a triagem competente, além de possibilitar a busca por resultados para a instigação presente no contexto educacional.

Conforme Barbiere (2007), o estágio trata-se de uma etapa crucial no conhecimento do docente, portanto, é por meio dele que os alunos têm a oportunidade de se conectar com a situação do profissional e colocar em prática é essencial. Considerando as dificuldades e preocupações dos estudantes, tanto em relação á vivências no ambiente lecionando, quanto na escrita de acordo com essa vivência. Por outro lado, para o aprendiz, é crucial se envolver ativamente na experiência a fim de que ela se transforme em uma oportunidade de aprendizado significativo.

Segundo Nóvoa (2009, p. 182) é importante documentar diversas experiências particulares quanto as atividades profissionais, com o propósito de que todo sujeito tenha uma percepção mais clara sobre a sua ocupação e entendimento como educador.

O aluno estagiário precisa viver a escola em toda a sua amplitude, agora não mais como aluno, mas sim, direcionado seu olhar como futuro

professor para que possa compreender e situar-se nesse contexto educativo de forma a demonstrar competência profissional e compromisso profissional ético para com a sua futura profissão (França, 2005, p. 03).

De acordo com Kulcsar (1991, p. 63) o estágio desempenha um papel essencial na capacitação de professores, nesse sentido o estágio é concebido como um ambiente propício para o conhecimento e o progresso profissional.

A realização do estágio é um momento essencial na formação do futuro professor, pois é possível ampliar a análise. De um contexto possibilitando também o desenvolvimento de uma postura adequada. Compreensão e problematização de diversas situações, além de coletivamente desenvolver ações possíveis (intervenções) no campo de observação (Correia; Ranzolin, 2013, p. 22)

Conforme Pimenta (2006), o estágio é visto como uma maneira que desenvolve, analisa, explica, e atua sobre a veracidade das escolas da educação e da sociedade, proporcionando ao estudante as habilidades essenciais para o seu conhecimento e prática profissional. Nesse sentido, o ambiente de estudo, os estagiários podem se deparar com temas reflexivos que suportem o avanço de investigação que premeiam sua prática pedagógica. Através desse conhecimento o estagiário pode colocar em prática todo o seu conhecimento docente.

A escola é um lugar de compartilhar saberes, diálogos e transformações sociais. Mas, durante o estágio a escola passa a ser um campo de vivências para os estagiários. Segundo Freire (1996) “É na prática que o educador se forma, refletindo na prática, critica e amorosa”.

Conforme Libânia (1999, p. 30-31), a prática supervisionada é fundamental no aperfeiçoamento profissional da pedagogia, pois enfatiza de maneira a capacitar o educador para trabalhar em vários contextos de ensino. A experiência do estágio proporciona a oportunidade de experimentar a prática em diversos cenários e aprimorar suas competências

## **2.2 O papel do supervisor e do professor regente**

O Estágio Supervisionado é a parte crucial da vida acadêmica, pois é através dele que o acadêmico vai aplicar o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso em situações reais e desenvolvendo suas habilidades na prática. Segundo a Lei número

11.788, de setembro de 2008, define o estágio como o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvendo no ambiente de trabalho, que visa a preparação de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo do estudante.

Ademais, o estágio deve garantir o licenciado aperfeiçoar as competências que abrangem planejamentos, intermediação de conhecimento, avaliação de sala assim como entender processo educativo. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), destaca as Diretrizes para formação continuada dos docentes. No entanto, o documento estabelece conhecimentos, habilidades e competências que os docentes necessitam para aprimorar os saberes para atuar na área da educação.

Contudo, o estágio proporciona aos acadêmicos os primeiros conhecimentos em sala, como o contato com as crianças, professores regentes buscando compreender o domínio de sala, fazer recursos, produzir planos de aulas e aplicar. De acordo com Pimenta e Lima (2004), “o estágio supervisionado representa uma articulação entre o conhecimento acadêmico e a prática docente, possibilitando o desenvolvimento das primeiras experiências e condutas em sala de aula”.

Além disso, a formação docente é construída por saberes diversos, pode ser construída tanto durante o curso quanto na convivência escolar. O estágio é um momento de unir saberes, é procurar refletir as ações feitas em salas e buscar conexão entre teoria e a prática. Conforme Tardif (2000), os saberes profissionais dos docentes, são aprendizados que se constroem a longo prazo. Nesse ponto de vista, o estágio supervisionado é o início da busca contínua para a formação dos professores.

Do mesmo modo, o estágio é um momento de troca entre estagiário e professor regente, o estagiário absorve os conhecimentos que são repassados pelo regente, pensa sobre a sua atuação em sala, a partir do olhar analisador do futuro professor.

Segundo Pimenta e Lima (2004), essa cooperação colabora para a formação de ambos, buscando uma prática pedagógica ciente e colaborativa.

Ao receber um estagiário o professor regente, passa a ser um orientador. Ele transforma-se em uma referência para o estagiário, demonstrando a sua prática, funcionamento da instituição e o comportamento dos discentes, assim como o estagiário aprende o domínio em sala de aula. Conforme Zeichner (2010), a relação só é construída se houver o respeito, dialogo, do mesmo modo que valorização de ambos.

Dessa forma, muitos profissionais da educação veem o estágio como uma possibilidade que contribuir com a formação de novos docentes valorizando o seu papel nesse processo.

O papel do professor regente é ser mediador do conhecimento, assim como é responsável por planejar, executar, adaptar currículo, colaborar com outros professores e a prática pedagógica. No entanto, durante o estágio supervisionado o professor regente torna-se orientador dos estagiários bem como professor avaliador. De acordo com Libâneo (2013), “o professor é agente central no processo de conhecimento, sendo seu papel planejar, executar, e avaliar as atividades de ensino em consonância com os objetivos educacionais e com as necessidades”.

Por outro lado, o supervisor exercer a função de apoio, acompanhamento do trabalho docente, com objetivo de melhorar a prática pedagógica e eficiência no ensino de qualidade do aprendizado. Segundo Veiga (2002), a supervisão escolar “tem como função principal garantir a eficácia do processo educativo, atuando na formação continuada dos professores e no acompanhamento do currículo”. A LDB – Lei nº 9.394/96 – reforça esse entendimento ao indicar que a gestão democrática do ensino inclui a articulação entre os diversos profissionais da escola, valorizando a atuação de especialistas como os supervisores educacionais (Brasil, 1996).

Inclusive, a escola permite o estagiário entender o contexto sociocultural dos alunos, demandas pedagógicas os desafios da educação pública. De acordo com Zeichner (2010) “ressalta que a aproximação entre universidade e escola é importante para formar docentes capazes de agir teoricamente nas realidades onde vão atuar. Pois, essa parceria só e capaz por meio do estágio supervisionado, necessitando ser planejado em parceria”.

O educador principal é encarregado da execução das atividades educativas no ambiente escolar, enquanto o orientador se empenha em melhorar a dinâmica de ensino e aprendizado. Para Freire (1987, p.67), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, ao educar, é educado em diálogo com o educando”, enfatizando a importância do diálogo e da troca na formação docente”.

Portanto, o estágio supervisionado é uma prática essencial para formação do professor, possibilitando o acadêmico observar, planejar, desenvolver metodologia, interagir com as crianças, compreender a dinâmica em sala de aula e os desafios enfrentados pelos docentes. No período de estágio, é possível perceber a importância de uma fazer pedagógico planejado, buscando respeitar o crescimento dos Discentes, e os

pilares da educação. Assim, o estágio possibilita auto avaliação crítica sobre o fazer docente, permitindo observação sensível, paciência, criatividade e compromisso para uma educação de qualidade. O estágio é uma etapa indispensável da vida acadêmica, pois não é apenas uma exigência curricular, mas uma forma de construir sua própria identidade profissional.

Segundo (freire, 1999, p.28 ) o trabalho de um docente é lindo, pois é o profissional que forma todas as profissões, muita das vezes deixando de ser valorizado tanto na forma de trabalho, quanto em questão de verbas, mas esses pontos negativos não traz a falta de vontade de transformar e o prazer de educar, ser professor é um exemplo de pessoa, principalmente quando se está falando de um pedagogo, pois é o alicerce da base educacional, onde se ensina a pegar em um lápis, fazer bolinhas de papel, até mesmo na parte física, que é ensinar os movimentos do corpo e gesto, explora a linguagem e observar seus desenvolvimentos de forma verbal e em seu comportamento.

Segundo (Luke, André, 2001), a vida de um educador é constantemente marcada por desafios. Esses desafios são enfrentados pelo estagiário que deve seguir a linha de ensino estabelecida pelo professor regente. É essencial que ele compreenda a necessidade de trabalhar em parceria compartilhando ideias para o melhor desenvolvimento dos alunos e a realização de um bom trabalho.

O estagiário precisa agir como um educador, demonstrando competência e habilidade no domínio de sala de aula. Para isso, não se exige pressa, mais sim jogo de cintura para transmitir o conteúdo e garantir a aprendizagem das crianças. É fundamental desenvolver estratégias fundamentais, especialmente na exploração de cartazes, histórias e explicações, dinamizar as aulas a fim de manter a atenção das crianças.

## **Considerações Finais**

Conforme analisado, o estágio supervisionado é uma etapa necessária para a formação do docente. Esse processo possibilita o acadêmico a viver a realidade do ambiente escolar, assim observar a metodologia do professor regente buscando refletir sobre a sua prática facilitando a conexão entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica.

O estágio é uma fase essencial na formação inicial dos professores, onde os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos

adquiridos no decorrer do curso e vivenciar a rotina da sala de aula, experienciar a sala de aula e suas possibilidades.

Dessa maneira, o estágio é o *lócus* onde “a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida”. É indiscutível, portanto, a relevância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por favorecer o diálogo entre a teoria e a prática docente.

## **REFERÊNCIAS**

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação Tradução**: Lucie Dido. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Princípios, v. 3).
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 maio 2025.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em Campo Aberto**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CORREIA, L. C.; FRANZOLIN, F.; Estágio supervisionado no curso de pedagogia: educação – SIRSSE; IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente – EDUCERE; II Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e Estágios de Ensino. **Uni Revista**, vol. 1, nº 2, 2006.
- FRANÇA, D. S. **Formação de professores**: A parceria Escola-Universidade e os desafios da prática pedagógica no estágio supervisionado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, pra quê?** São Paulo: Cortez, 1999).
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Porto: Ed. Porto, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; REIS, Sílvia Cristina dos. A escola e o professor regente no estágio supervisionado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 135-156, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

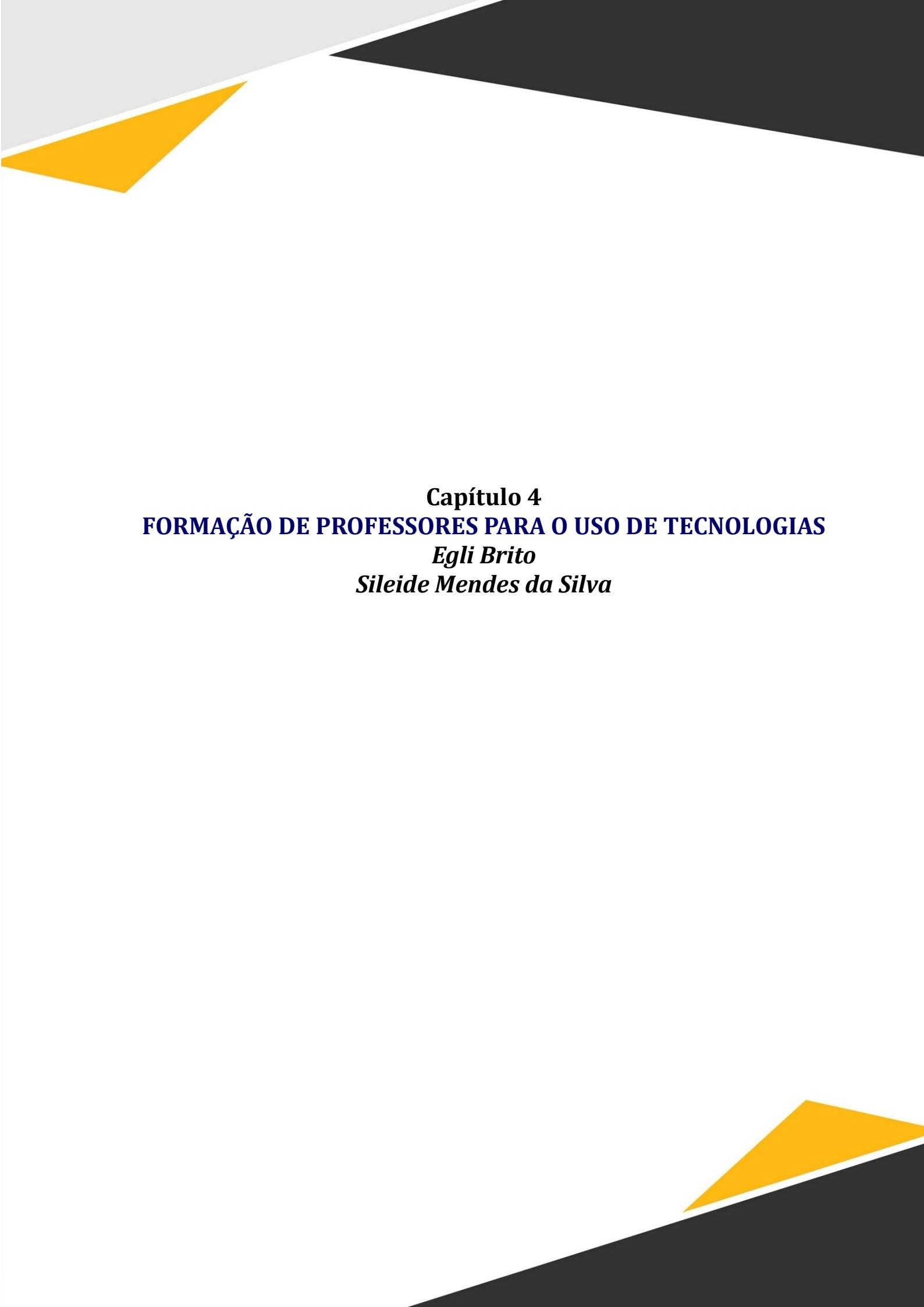
PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Supervisão Educacional no Brasil**: paradigmas em confronto. Campinas: Papirus, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências nas escolas em programas de formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 379-404, 2010.



**Capítulo 4**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS**  
*Egli Brito*  
*Sileide Mendes da Silva*

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS**

***Egli Brito***

*Pedagogo, Assistente de Secretaria da UNIFAN - Remanso.*

***Sileide Mendes da Silva***

*Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: [sileidemendes@unifan.edu.br](mailto:sileidemendes@unifan.edu.br)*

### **RESUMO**

Este artigo aborda a importância da formação tecnológica de professores diante das exigências educacionais da contemporaneidade, especialmente após a pandemia da COVID-19. Esse cenário evidenciou inúmeras desigualdades sociais e lacunas na formação docente, principalmente no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias. A pesquisa tem como objetivo analisar o papel das políticas públicas na promoção da competência digital docente, considerando a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2017) e a BNC-Formação (Brasil, 2019). A fundamentação teórica apoia-se em autores como Tardif (2002), Libâneo (2006), Pimenta (1999), Imbernon (2010), Kenski (2012) e Moran (2007; 2013), que discutem os saberes docentes, suas vivências na formação crítica e a integração das TICs no ensino. Conclui-se que a formação tecnológica deve ser contínua, crítica, reflexiva e alinhada às demandas sociais, envolvendo competências técnicas, pedagógicas e éticas. Destaca-se, ainda, a necessidade de políticas públicas eficazes e ações formativas que contribuam para uma educação mais inclusiva, democrática e inovadora.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Tecnologia. Educação.

### **INTRODUÇÃO**

O avanço das tecnologias digitais tem impactado significativamente diversas áreas da sociedade, especialmente o campo educacional. A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento, necessita acompanhar essas transformações, exigindo dos

educadores não apenas competências pedagógicas, mas também domínio de habilidades tecnológicas.

A pandemia da COVID-19, iniciada em 2020, evidenciou uma lacuna importante: muitos educadores não estavam devidamente preparados para utilizar recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem. Essa realidade ressaltou a urgência de uma formação continuada que conte com, de forma eficaz, o uso das tecnologias na educação.

Na perspectiva de Tardif (2002), a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, articulando teoria e prática, considerando os saberes adquiridos na formação inicial, na prática profissional e na experiência pessoal. Para que os educadores estejam aptos a enfrentar os desafios contemporâneos, é imprescindível que sua formação considere as transformações tecnológicas e suas implicações no contexto educacional. Em outras palavras, os saberes docentes devem ser entendidos como construções sociais e históricas, provenientes de três principais fontes: a formação inicial, a prática cotidiana e a experiência de vida.

Dessa forma, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e passa a ser um sujeito que articula teoria e realidade, reinterpretando conceitos e adaptando-os às necessidades dos alunos. No cenário atual, marcado por rápidas transformações tecnológicas e sociais, a formação docente precisa ser renovadora. Os programas de formação inicial e continuada devem capacitar os professores para utilizarem a tecnologia de forma crítica, não apenas como ferramenta instrumental, mas compreendendo seus impactos na aprendizagem, nas relações interpessoais e no papel da escola.

Formar professores atualmente exige prepará-los para atuar em um ambiente educacional cada vez mais complexo, plural e digital, sem desconsiderar os aspectos humanos, éticos e pedagógicos do ensino. Tardif (2002) ressalta que os saberes experienciais não podem ser ignorados nem desvalorizados, pois são fundamentais para que o docente se torne um profissional reflexivo e adaptável.

Assim, ao tratar da formação tecnológica dos professores, não se trata apenas de ensinar a utilizar ferramentas, mas de integrar esses conhecimentos às experiências já adquiridas, respeitando as trajetórias e os tempos de aprendizagem de cada educador. O uso de recursos digitais exige a incorporação de novos saberes à prática, especialmente os relacionados à cultura digital.

De acordo com Nóvoa (2009), é essencial a profissionalização docente, defendendo que os professores devem ser formados como sujeitos críticos, capazes de refletir sobre sua prática e adaptá-la às novas exigências sociais, o que inclui o domínio das tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, o educador deixa de ser um simples repassador de conteúdos para tornar-se um agente transformador, apto a reinventar sua atuação frente aos desafios da era digital, promovendo uma educação mais significativa, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI. Um dos principais suportes à aplicabilidade tecnológica após a capacitação docente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que reconhece a importância da tecnologia na formação integral dos estudantes e no processo de ensino-aprendizagem.

Entre as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2017), destaca-se a competência 5, que propõe o uso crítico, significativo e responsável das tecnologias digitais. Essa diretriz aponta para a necessidade de integrar os recursos tecnológicos de forma pedagógica, não apenas como suporte, mas como linguagem e meio de produção de conhecimento.

Nesse contexto, a BNCC também evidencia a necessidade de formação continuada dos educadores, de modo que estejam preparados para utilizar tais recursos com intencionalidade educativa, ou seja, a Base não trata a tecnologia como elemento acessório, mas como parte estruturante da prática docente contemporânea, exigindo das redes de ensino e das instituições formadoras um suporte efetivo para que os professores se apropriem dessas linguagens e as integrem, com qualidade, ao currículo.

Assim, a BNCC representa um marco que reforça a urgência de investir na capacitação tecnológica dos docentes, garantindo que todos possam exercer sua função com autonomia, criatividade e competência diante das inovações digitais, utilizando os recursos tecnológicos de forma positiva no contexto educacional, sem perder de vista a qualidade da educação.

A sociedade contemporânea é marcada por uma intensa transformação digital que atinge todas as esferas da vida, especialmente a educação. No entanto, muitos professores ainda não possuem a formação necessária para integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao processo de ensino-aprendizagem de maneira eficaz, crítica e criativa. Essa lacuna formativa foi evidenciada durante a pandemia da COVID-19, quando o ensino remoto expôs desigualdades e dificuldades na utilização de recursos

tecnológicos. Diante disso, torna-se urgente refletir sobre a formação docente voltada para o uso das tecnologias, compreendendo-a como parte essencial da construção profissional dos educadores. A relevância deste estudo está na necessidade de alinhar as políticas públicas educacionais, como a LDB 9394/96, a BNCC (2017) e a BNC-Formação (2019), aos desafios tecnológicos atuais, garantindo uma educação equitativa e de qualidade.

Como promover uma formação docente efetiva, crítica e contextualizada para o uso das tecnologias digitais, considerando os desafios estruturais, pedagógicos e políticos da educação brasileira contemporânea?

Diante do que se foi apresentado viabiliza analisar a importância da formação tecnológica dos professores frente aos desafios educacionais contemporâneos, destacando o papel das políticas públicas e das competências digitais docentes. Compreender as dimensões da competência digital docente a partir das contribuições teóricas e dos documentos legais vigentes. Investigar as implicações da pandemia da COVID-19 na formação e atuação dos professores em contextos digitais. Discutir o papel das políticas públicas, como a LDB 9394/96, a BNCC (2017) e a BNC-Formação (2019), na estruturação de programas de formação tecnológica contínua.

No campo da tecnologia educacional, autores como Moran (2007) e Kenski (2012) reforçam a necessidade da integração pedagógica das tecnologias, e não apenas o seu uso técnico. Para Moran (2007), utilizar tecnologias na educação é repensar o ensino com novos formatos e metodologias. Já Kenski (2012) defende que as tecnologias digitais podem potencializar o ensino e a aprendizagem, desde que o professor esteja preparado para usá-las de forma crítica e criativa.

## **A PANDEMIA COMO MARCO DE TRANSFORMAÇÃO**

A pandemia da COVID-19 trouxe mudanças abruptas na dinâmica escolar. A necessidade do isolamento social forçou escolas e professores a migrarem rapidamente para o ensino remoto, utilizando plataformas digitais, redes sociais e aplicativos de videoconferência. Embora muitos profissionais tenham conseguido se adaptar, outros enfrentaram grandes desafios devido à falta de familiaridade com as ferramentas tecnológicas ou à ausência de formação adequada.

Sob a perspectiva de Lima e Guimarães (2020), o ensino remoto emergencial evidenciou desigualdades estruturais, incluindo a carência de políticas públicas eficazes voltadas à formação tecnológica dos docentes. A falta de preparo prévio comprometeu, em muitos aspectos, a qualidade do ensino, gerando insegurança nos professores e dificuldades de aprendizagem nos alunos.

Essa experiência reforçou a importância da formação continuada e da inserção das tecnologias no cotidiano escolar de forma estruturada e planejada. A preparação docente deve ir além da capacitação técnica, abrangendo aspectos pedagógicos, éticos e reflexivos sobre o uso das tecnologias. Não é possível adentrar o meio tecnológico com enfoque educacional sem um processo formativo que torne essa imersão significativa, promovendo práticas pedagógicas que beneficiem tanto o educador quanto o aluno.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA: CHAVE PARA O USO TRANSFORMADOR DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO**

O processo de formação de professores para o uso das tecnologias não deve se limitar à capacitação inicial. Há um percurso a ser trilhado para enfrentar os novos desafios, e esse processo formativo permitirá superar inúmeras barreiras tecnológicas. A formação continuada é indispensável para acompanhar as constantes mudanças tecnológicas e pedagógicas.

Na perspectiva de Moran (2013), é necessária uma preparação docente voltada para uma práxis reflexiva, que viabilize o uso da tecnologia como ferramenta capaz de potencializar significativamente o processo de aprendizagem, promovendo a autoria dos alunos, a colaboração e o pensamento crítico. Para tanto, a formação deve ser dialógica, contextualizada e conectada à realidade das demandas da sala de aula.

Sob a ótica de Imbernón (2010), a formação continuada compreende que o docente aprende ao longo de toda a vida, e que os processos formativos devem considerar a experiência docente e a realidade social da escola. Para o autor, uma formação eficaz parte da prática, promovendo a reflexão crítica sobre todo o corpo pedagógico, e desenvolvendo conhecimentos em rede por meio da colaboração entre os pares.

A integração tecnológica, portanto, não ocorre de forma automática ou por imposições, mas sim através de processos formativos contínuos, planejados e respaldados por políticas educacionais. Além disso, é fundamental que a formação inclua momentos

práticos, nos quais o docente possa explorar e experimentar o uso de recursos digitais em contextos reais de ensino, possibilitando a construção de práticas inovadoras, criativas e conectadas ao mundo digital.

Por fim, é essencial compreender que essa formação continuada para o uso das tecnologias deve estar devidamente alinhada ao projeto pedagógico da escola, respeitando suas particularidades e objetivos educacionais, de modo a garantir coerência entre a proposta formativa e a prática cotidiana do docente.

## **COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE: UM NOVO DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI**

No contexto contemporâneo, diante da crescente circulação de informações, a competência digital tornou-se uma exigência fundamental para o docente que atua em um ambiente educacional cada vez mais marcado pelas tecnologias. Essa competência vai além do simples uso de dispositivos eletrônicos, configurando-se como a capacidade de integrar criticamente os recursos digitais ao planejamento, à mediação pedagógica e ao processo de avaliação da aprendizagem, permitindo a participação real e ativa dos educandos.

De acordo com a UNESCO (2019), a competência digital dos educadores envolve dimensões técnicas, pedagógicas, éticas e comunicacionais. Compreende-se que o professor precisa ser capaz de selecionar, adaptar e utilizar tecnologias de forma crítica e segura, considerando os riscos, respeitando a segurança dos dados e promovendo o uso responsável da internet. Além disso, deve-se destacar a importância da promoção da cidadania digital. O uso da tecnologia deve ocorrer de maneira ética e segura, sem comprometer sua aplicabilidade no contexto educativo.

Por meio da estrutura de competências em TIC para professores (ICT-CFT), a UNESCO propõe que os docentes desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também competências pedagógicas, colaborativas e éticas, colocando-as em prática de forma integrada. Essa integração significativa favorece um ensino mais proativo e inovador.

A UNESCO enfatiza que o docente do século XXI deve ser capaz de planejar suas aulas com o uso de recursos digitais, promovendo o pensamento crítico, a cidadania digital e uma inclusão pedagógica inovadora. Para isso, é necessário estar em constante

processo de formação, baseado em uma proposta reflexiva, contextualizada e contínua, que possibilite ao educador uma imersão no contexto tecnológico, utilizando as TIC de maneira responsável, assertiva e criativa.

Na perspectiva de Tardif (2002), o conhecimento docente é plural, desenvolvido por meio das experiências, da formação e das interações sociais. A competência digital, sob essa ótica, deve ser incorporada aos saberes docentes como parte da construção profissional do educador. Ela não deve ser vista como um acessório ou uma tendência passageira, mas como uma ferramenta integradora que favorece metodologias centradas no aluno.

Pimenta (1999) defende que a formação docente deve considerar a articulação entre teoria e prática. Assim, o desenvolvimento da competência digital deve ocorrer de forma contextualizada, envolvendo situações reais que demandem o uso de tecnologias para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Cabe destacar que a ausência de competência digital por parte dos docentes pode acentuar desigualdades no processo educativo, pois, em algum momento, impede que os alunos tenham acesso a experiências pedagógicas que dialoguem com a realidade tecnológica de seu cotidiano. Por isso, é indispensável que tanto a formação inicial quanto a continuada dos professores aborde o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como um elemento estruturante da formação profissional docente.

## **O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DOS PROFESSORES**

A formação tecnológica dos professores representa um dos grandes desafios da educação contemporânea, especialmente diante da crescente presença das tecnologias digitais no ambiente escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu artigo 61, afirma que a formação dos profissionais da educação deve desenvolver competências adequadas ao exercício da docência, considerando as demandas sociais, culturais e tecnológicas da atualidade. Dessa forma, é indispensável integrar o uso pedagógico das tecnologias aos processos formativos dos educadores, principalmente em um contexto de escolas cada vez mais conectadas ou que necessitam de conexão.

Aliada à LDB, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) reforça a necessidade de contemplar, tanto na formação inicial quanto na continuada, o uso pedagógico das tecnologias. A BNC-Formação embasa políticas públicas que promovem não apenas o acesso a recursos digitais, mas, sobretudo, uma abordagem crítica e reflexiva sobre seu uso em sala de aula.

Segundo autores como Kenski (2012) e Moran (2013), não basta inserir tecnologias no cotidiano escolar: é preciso preparar o professor para transformar a prática pedagógica, utilizando os recursos tecnológicos como ferramentas significativas de mediação da aprendizagem. Essa perspectiva exige uma formação docente contínua, que vá além do domínio técnico, abrangendo também dimensões éticas, colaborativas e reflexivas da prática educacional.

Nesse cenário, políticas públicas como o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Inovação Educação Conectada, os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) e o ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) são iniciativas que buscam responder às demandas da formação tecnológica docente. Esses programas visam oferecer capacitação, infraestrutura e suporte pedagógico, embora ainda enfrentem obstáculos como a falta de continuidade, financiamento limitado e desigualdades regionais.

A formação tecnológica de professores, portanto, não deve ser entendida como uma responsabilidade individual, mas como um compromisso institucional e governamental. Como defendem Libâneo (2006) e Imbernón (2010), a educação não pode ser dissociada das estruturas sociais em que se insere. Isso implica reconhecer que o acesso às tecnologias educacionais e sua utilização efetiva dependem de investimentos estruturais, curriculares e humanos promovidos por políticas públicas que assegurem igualdade de oportunidades entre as redes públicas e privadas de ensino.

A pandemia da COVID-19 evidenciou, de maneira incontestável, a urgência de formar professores preparados para lidar com os desafios do ensino mediado por tecnologias, ao mesmo tempo em que escancarou desigualdades no acesso e na qualidade da conexão digital em diferentes regiões do país. Esse cenário reforça ainda mais o papel indispensável das políticas públicas educacionais, que devem garantir formação inicial e continuada, apoio institucional e infraestrutura tecnológica adequada em todos os níveis da educação.

Além disso, é essencial que essa formação esteja integrada aos projetos pedagógicos das escolas e às realidades locais, respeitando as especificidades de cada comunidade escolar. Dessa forma, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) poderá realmente contribuir para uma educação mais equitativa, participativa, criativa e voltada ao protagonismo estudantil.

O processo de formação tecnológica docente precisa estar estrategicamente priorizado nas agendas políticas educacionais, como aponta Kenski (2012), sendo tratado como elemento estruturante da prática pedagógica, e não como um complemento eventual ou opcional. Ações pontuais ou desarticuladas tendem a gerar resultados superficiais ou ineficazes, reforçando as desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro.

É fundamental, portanto, que a formação tecnológica dos professores seja pautada por ações planejadas, programas de formação contínua e sistematizada, financiamento adequado e acompanhamento pedagógico consistente. Essa formação deve considerar não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam ao professor utilizar a tecnologia como instrumento de inovação, inclusão e qualidade no ensino.

Nesse contexto, as instituições formadoras, como universidades e centros de formação continuada, precisam atuar de forma articulada com os sistemas de ensino e com as políticas públicas, a fim de assegurar a efetividade das diretrizes propostas. A construção de uma rede de apoio entre escolas, secretarias de educação e órgãos governamentais é decisiva para promover uma cultura de formação permanente que dê conta das transformações digitais da sociedade contemporânea.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Toda evidente que, a formação de professores para o uso da tecnologia no contexto educacional, precisa ser compreendida como um processo contínuo, estruturado e alinhado às exigências da contemporaneidade. Com base nos autores e documentos abordados ao longo deste trabalho, como Moran, Imbernón, Kenski, Libâneo, Tardif, Pimenta e a BNC-Formação, comprehende-se que o desenvolvimento da competência digital docente ultrapassa o domínio técnico. Envolve também práticas pedagógicas

reflexivas, éticas e colaborativas, capazes de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A pandemia da COVID-19 escancarou a necessidade urgente de preparar o corpo docente para lidar com os desafios do ensino mediado por tecnologias, ao mesmo tempo em que evidenciou desigualdades no acesso e no uso dos recursos digitais. Esse cenário reforça o papel indispensável das políticas públicas educacionais, que devem garantir formação inicial e continuada, infraestrutura adequada e apoio institucional constante.

É necessário que a formação tecnológica esteja integrada aos projetos pedagógicos das escolas, considerando as realidades locais e as demandas de cada comunidade escolar. Dessa forma, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) poderá realmente contribuir para uma educação mais equitativa, criativa e voltada ao protagonismo dos estudantes.

Portanto, a formação tecnológica de professores não pode ser vista como uma responsabilidade individual, mas como um compromisso coletivo entre governos, instituições formadoras e escolas. Somente com ações articuladas, investimentos e uma cultura de formação permanente será possível consolidar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes no cenário educacional do século XXI.

## **REFERÊNCIAS**

- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília: MEC, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 maio 2025.
- FISCHMANN, Roseli; DAVIS, Claudia. **Educação, ética e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias:** O novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, M. R; GUIMARÃES, M. M. O Ensino Remoto Emergencial e a (in)formação docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 15(esp.3), 2032-2046, 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

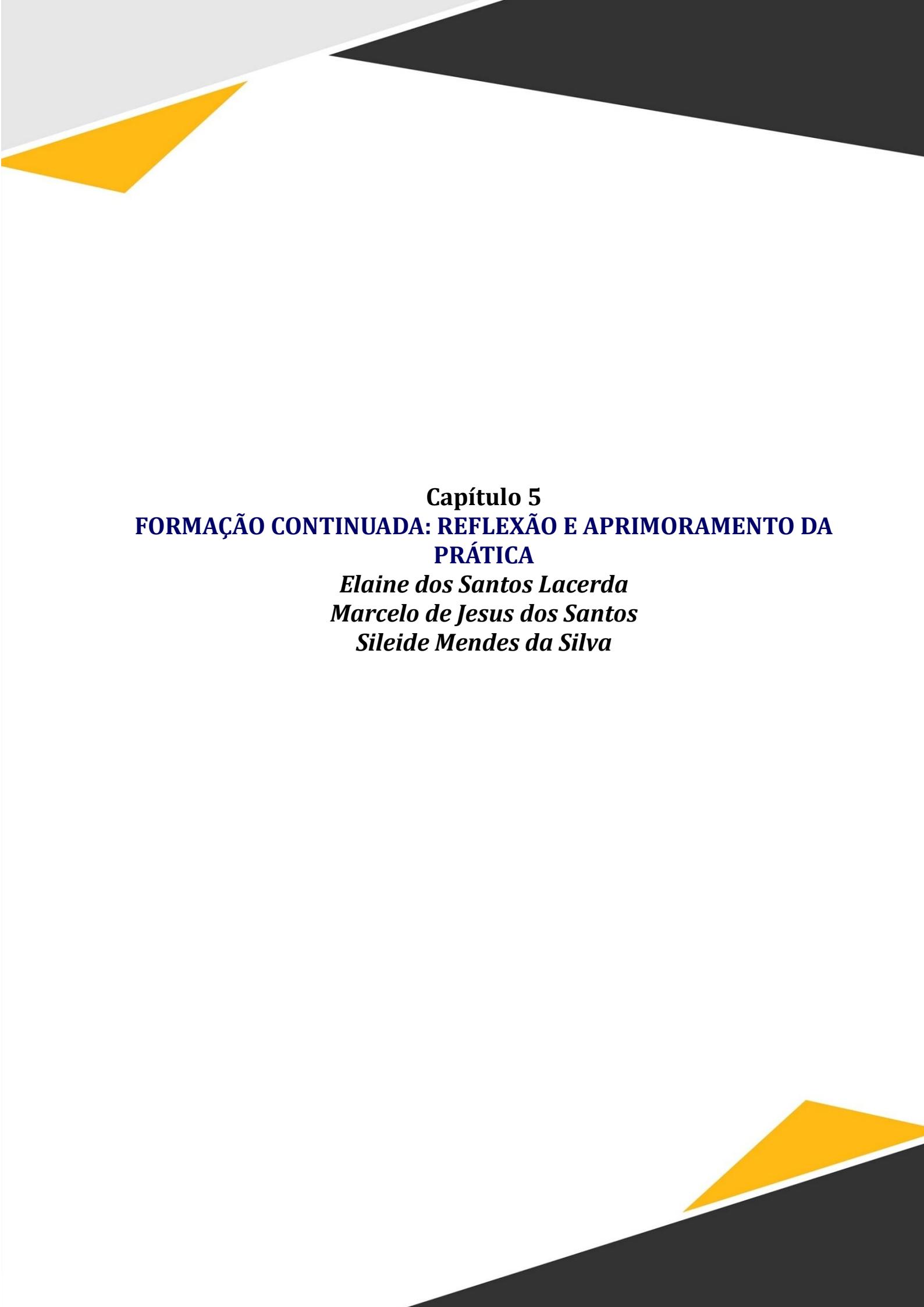
MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Brasileira de Educação**, 14(40), 15-33, 2009.

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

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

UNESCO. **Estrutura de competências digitais para professores.** Brasília: UNESCO Brasil, 2019.



## Capítulo 5

# FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÃO E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA

*Elaine dos Santos Lacerda*  
*Marcelo de Jesus dos Santos*  
*Sileide Mendes da Silva*

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÃO E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA**

***Elaine dos Santos Lacerda***

*Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser - UNIFAN (Remanso Bahia). E-mail: lacerdaelaine09@gmail.com*

***Marcelo de Jesus dos Santos***

*Graduando do curso de Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser - UNIFAN (Remanso Bahia). E-mail: celinferreira1001@gmail.com*

***Ms. Sileide Mendes da Silva***

*Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: sileidemendes@unifan.edu.br*

### **RESUMO**

O presente artigo objetiva analisar a importância da formação continuada docente para o aprimoramento de sua prática e seu desenvolvimento profissional. Para tanto, parte-se do seguinte problema: Como os cursos de formação continuada podem transitar efetivamente de um modelo focado na transmissão de técnicas para um que priorize a reflexão crítica, a autonomia do professor e a construção coletiva do saber na prática pedagógica diária? Na organização do artigo utilizou-se como contribuições teóricas os estudos realizados por vários autores dos quais citamos, Freire (2011), Pereira (2007), Imbernon (2011), dentre outros, que versam sobre o tema. A pesquisa bibliográfica foi essencial, pois os autores discutem que a formação continuada deve ser inserida em um contexto que efetivamente valorize a participação ativa dos professores, levando em conta suas necessidades e demandas particulares. Os resultados apontam que a formação continuada docente requer promover discussões e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como do fomento a novas vias de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação docente. Reflexão. Ensino e aprendizagem.

## **INTRODUÇÃO**

A formação de um docente não se faz amontoando cursos, conhecimentos ou técnicas, mesmo sendo acréscimos benéficos, mas sim pela análise crítica de sua atuação e da construção de sua identidade pessoal e profissional, levando em consideração os entraves que emergem na procura do sentido de suas experiências e práticas diárias.

A formação continuada deve ser desenvolvida de forma a garantir ao docente o autoconhecimento da sua prática e a possibilidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, vencendo assim os modelos que se limitavam a treinamentos, reciclagens e atualizações que muitas vezes são feitos com pouco ou nenhum impacto que ajudavam nesse processo de autoconhecimento.

Diante das colocações acima, surge o seguinte problema: Como os cursos de formação continuada podem transitar efetivamente de um modelo focado na transmissão de técnicas para um que priorize a reflexão crítica, a autonomia do professor e a construção coletiva do saber na prática pedagógica diária?

O processo de formação de professores procura possibilitar a aquisição de saberes referentes à prática docente proporcionando uma nova compreensão do conhecimento prática, da relação pedagógica e do contexto escolar. Passa a ser compreendido como uma atividade de aprendizagem contínua na qual se procura a interação entre saberes vivenciados e teóricos vinculados ao desenvolvimento profissional, e que colabora não só com sua aprendizagem, mas também para a aprendizagem colaborativa entre os pares com quem compartilha a prática profissional. A formação continuada é uma necessidade cada vez mais apontada e sentida por todos.

Para a condução desse trabalho, elegeu-se o seguinte objetivo geral: analisar a importância da formação continuada docente para o aprimoramento de sua prática e seu desenvolvimento profissional; especificamente, identificar os principais benefícios da formação continuada para a prática docente e investigar como a formação continuada permite ao professor desenvolver a consciência política e a reflexão crítica sobre sua prática.

Nessa perspectiva, optou-se pela pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002, p.44-45), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Dessa maneira, a pesquisa

envolveu a coleta e seleção de material bibliográfico favorável aos temas centrais de análise neste estudo.

## **CONCEPÇÕES E IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

A formação continuada é um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional que ocorre ao longo de toda a carreira de um indivíduo, especialmente no campo da educação.

Diferente da formação inicial, ela se concentra na utilização, aprofundamento e aprimoramento de conhecimentos, habilidades e competências para otimizar o desempenho profissional.

Na década de 1970 e 1980, os cursos de formação se preocupavam mais com o método de treinamentos dos professores. A formação continuada era frequentemente vista como um treinamento para melhorar o desempenho, pautado na transmissão de técnicas e métodos. O foco era na reciclagem e no preenchimento de lacunas da formação inicial, com uma abordagem mais determinista e uniforme do trabalho docente.

E foi a partir da década de 1980 que perceberam as primeiras críticas a essa visão focada somente na técnica, principalmente aos programas de formação conhecidos como treinamentos em serviço ou reciclagem. Esses cursos eram considerados insuficientes para atender os reais problemas enfrentados pelos professores e não havia uma continuidade na formação (Pereira, 2007).

Diante desta percepção, Silva (2007), agrega que:

Apesar dos avanços ocorridos na década de 1990, quanto à forma de conceber a formação continuada de professores, grande parte dos programas de formação do Brasil ainda vem se pautando em uma tendência liberal-conservadora, inspirada numa perspectiva homogeneizadora, autoritária, instrumental e de base acadêmica e teórica [...]. Nessa concepção, o professor é reduzido a reproduutor de conhecimentos já instituídos, cumprindo apenas os programas decididos por especialistas que nem sequer conhecem a realidade cotidiana da escola (Silva, 2007, p.105).

A partir da década de 1990, o foco se desloca para a prática pedagógica como espaço de produção de saber. Essa concepção valoriza o conhecimento tácito, espontâneo e intuitivo do professor, incentivando a reflexão sobre e na prática como forma de gerar novos conhecimentos e aprimorar as ações em sala de aula. Autor como Novoa (2001)

enfatiza a importância do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da escola nesse processo.

Para Novea (2001, p. 12), “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, ou seja, a escola é o lugar ideal para efetivação da formação continuada.

Atualmente, a formação continuada é entendida como um processo ininterrupto, que acompanha o docente em todas as fases de sua carreira. Ela não se limita a cursos formais, abrangendo também a troca de experiências, reuniões pedagógicas, congressos, seminários e o trabalho colaborativo na escola. O objetivo é aprimorar constantemente o saber e as práticas, garantindo a atualização frente aos avanços científicos, tecnológicos e às demandas da sociedade.

Na busca da reflexão entre a prática e a teoria, Imbernon (2009) assevera que a troca de experiências entre os professores pode ser o caminho e que, como a troca de experiências faz com que um professor aprenda com o outro, isso os leva à resolução de problemas comuns a todos.

A formação continuada é crucial para o desenvolvimento profissional e pessoal em diversas áreas, principalmente na educação.

Ela traz benefícios como o desenvolvimento do conhecimento profissional, onde facilita a capacidade reflexiva sobre a prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva; a ideia de professor reflexivo foi amplamente divulgada no Brasil a partir dos diferentes estudos de Zeichner (1993; 1995).

Ela atualiza os conhecimentos e metodologias dos professores pois permite que os docentes se mantenham alinhados com as novas descobertas, tecnologias e abordagens pedagógicas; também melhora o desempenho e a qualidade do ensino, porque capacita os professores a aplicarem novas metodologias e recursos, otimizando o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Rodrigues (1998), o professor não está preparado porque cursou a faculdade, pois se exige dele um crescimento de sua consciência política na atuação pedagógica e, para isso, deve estar em constante transformação e compromisso com sua competência técnica.

Freire (2011) afirma que o professor deve ter clareza de sua prática pedagógica e que isso demanda amplo conhecimento das diferentes dimensões que qualificam a prática pedagógica; para tanto, é necessário aprender, e aprender é construir, refletir e mudar.

Entendemos que a formação inicial do professor não possui todos os conhecimentos necessários para atender a demanda de uma sala de aula, pois cada turma tem uma realidade diferente, e com isso é necessário que o professor continue estudando e realizando formações continuas para ressignificar sua prática diária, buscando sempre aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. Desta maneira Delors coloca que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial [...] A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor económico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160)

Assim, o professor terá de recorrer a diversas formas de competências pedagógicas para melhorar seu saber-fazer. A busca de conhecimentos é essencial na vida dentro da sala de aula, pois o professor capacitado consegue motivar, engajar mais os seus alunos, com práticas modernas, com novas formas de trabalhar conteúdos, assim tornando o cotidiano na sala de aula mais leve.

Em concordância a isso, Freire. (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é necessário que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável, e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula para que alcance melhor os educandos.

Neste sentido, o professor necessita ter ciência de que o seu saber não é totalizado e que os alunos trazem para a sala de aula saberes prévios. O que o professor precisa é saber que em sua prática é necessário explorar a bagagem do seu alunado, pois eles têm conhecimentos que precisam ser aperfeiçoados se propondo e se flexibilizando para modificar suas práticas metodológicas.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

A lei de diretrizes de Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes para a educação no Brasil. No que diz respeito à formação de professores, a LDB é clara quanto à necessidade da formação continuada. Ela destaca que a educação deve ser “permanente e continuada”, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizagem está em constante evolução e que os professores precisam acompanhar essa evolução para melhor atender às necessidades dos alunos.

Além disso, a LDB também estabelece que a formação continuada deve ser promovida pelas instituições de ensino, garantindo que os professores tenham acesso a oportunidades de atualização e aperfeiçoamento. Isso reforça a importância da formação continuada como parte integrante do sistema educacional brasileiro.

Sabemos que em sua formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. Desta maneira, Delors coloca que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (Delors, 2003, p. 160).

Assim, ainda em acordo com Delors, (2003, p. 159), ao tratar do professor e seu fazer explicita que “para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois, ser uma prioridade em todos os países”. Partindo dessa afirmação podemos compreender que para bem realizar suas atividades é necessário que busque novas formas de trabalhar conteúdos, assim, podendo tornar o cotidiano mais leve.

Portanto, a formação continuada contribui significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores, proporcionando-lhes ferramentas e

estratégias para lidar com as demandas e diversidades do ambiente escolar (Libâneo, 2013). Além disso, a formação continuada promove a construção de uma cultura de colaboração e compartilhamento de experiências entre os docentes, fortalecendo o trabalho em equipe e a troca de boas práticas (Imbernón, 2011).

No que diz respeito ao impacto no processo de ensino-aprendizagem, evidencia-se que professores bem formados e atualizados tendem a oferecer uma educação de maior qualidade, mais inclusiva e contextualizada. A formação continuada possibilita aos docentes adotarem abordagens pedagógicas mais eficazes, que consideram as necessidades e características individuais dos alunos, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais estimulante e significativo (Perrenoud, 2002).

Este estudo destaca a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino. Investir na formação dos docentes é investir no futuro da educação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Nóvoa, 2009).

As atividades de formação continuada podem ser ofertadas em diferentes formatos, como encontros, jornadas, seminários, palestras círculo, de leitura, oficinas, rodas de conversas, entre outros, na modalidade presencial ou a distância. Portanto o programa de formação continuada é um espaço e um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, a fim de assegurar a ação docente que promova aprendizagem significativa do professor para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Libâneo, 2013).

Silva (2002) comprehende que a formação continuada tende a promover a reflexividade e a transformação das práticas docentes, impulsionando os educadores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e construindo formas de enfrentá-las por meio de ações coletivas. Ainda segundo a autora, a formação continuada, ao se desenvolver em uma lógica de estudo contínuo, que prioriza a reflexão coletiva sobre o trabalho cotidiano, valoriza os saberes construídos tanto pela via experencial quanto pela teórica.

Portanto, a educação continuada contribui de maneira essencial para o crescimento profissional dos professores, pois permite que eles estejam sempre atualizados e preparados para enfrentar os desafios que surgem no ambiente escolar.

Tornando professores mais eficazes, a lidar com a diversidade da sala de aula e a promover a reflexão sobre a prática (Libâneo, 2013).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme analisado, ao participar de formações constantes, o docente tem a chance de refletir sobre sua prática, trocar experiências com outros colegas e descobrir novas formas de ensinar que façam mais sentido para os alunos. Além disso, esse processo fortalece o compromisso com a qualidade do ensino e estimula a construção de uma prática mais consciente, crítica e transformadora.

Logo, é possível afirmar que os resultados finais desse artigo científico alcançaram as expectativas com êxito, validando assim os objetivos propostos. A formação continuada do professor é um pilar essencial e não deve ser esquecida, pois é um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas em exercício e as construções pedagógicas que acontecem na sala de aula.

Espera-se, com estes resultados, contribuir com a formação continuada dos docentes, bem como favorecer novas possibilidades de atuação, que sirvam de suporte ou ajudem esses profissionais em sua prática pedagógica.

A formação continuada é intrínseca a todo profissional, independentemente de sua área de atuação, é parte do processo de formação no decorrer da carreira, na proporção em que acompanhar estudos, pesquisas teóricas na área, fazer novos cursos, explorar novas maneiras de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, a partir do lócus em que atuam os professores, formam estratégias que complementam a formação inicial docente.

## **REFERENCIAS**

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 8. ed, - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2003.

FERREIRA, Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação Continuada de professores:** questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-118.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores** - pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: NÓVOA, António. O professor se forma na escola. Nova Escola, n. 142, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEICHNER, KM. **A Formação Reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

**Capítulo 6**  
**(IN)DISCIPLINA, AUTORIDADE E AFETIVIDADE NO ATO DE**  
**ENSINAR E APRENDER: DILEMA NA SALA DE AULA**

*Sandra Teixeira dos Santos*  
*Sileide Mendes da Silva*

## **(IN)DISCIPLINA, AUTORIDADE E AFETIVIDADE NO ATO DE ENSINAR E APRENDER: DILEMA NA SALA DE AULA**

***Sandra Teixeira dos Santos***

*Professora de Língua Portuguesa no Colégio Municipal Ruy Barbosa. E-mail:  
[sandratsantos\\_rso@yahoo.com.br](mailto:sandratsantos_rso@yahoo.com.br)*

***Ms. Sileide Mendes da Silva***

*Professora da Faculdade Alfredo Nasser e Coordenadora Pedagógica da rede estadual de  
ensino. E-mail: [sileidemendes@unifan.edu.br](mailto:sileidemendes@unifan.edu.br)*

### **RESUMO**

Atualmente a (in)disciplina escolar tem sido uma das grandes problemáticas no processo de aprendizagem que afeta não somente o aluno indisciplinado, como também colegas, professores e que a priori tem se agravado significadamente. O artigo aborda a complexa relação entre a tríade (in) disciplina, autoridade e afetividade no âmbito escolar, destacando o dilema vivenciado por professores na gestão da sala de aula, envolvendo o equilíbrio entre estabelecer limites e construir relações empáticas com os alunos. A indisciplina não se limita apenas como simplesmente um problema de comportamento, mas como um sintoma de questões sociais, emocionais e pedagógicas mais amplas. Nesse contexto, a autoridade docente é frequentemente desafiada, especialmente quando é exercida de forma autoritária ou distante dos vínculos humanos, mas por outro lado é reconhecido que se faz necessário manter a disciplina, como manter o equilíbrio? Este trabalho tem como metodologia de construção pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e vivências do chão da sala de aula da autora, tendo como o objetivo refletir sobre a tríade indisciplina, autoridade e afetividade, evidenciando os dilemas enfrentados pelos professores na atualidade na gestão de sala de aula. Conclui-se que o equilíbrio entre autoridade e afetividade é essencial para o enfrentamento da indisciplina na gestão de sala de aula, exigindo do educador postura reflexiva, coerência nas ações e disposição para o diálogo promovendo um ambiente propício ao aprendizado. Além disso, a participação dos pais no âmbito escolar quando convocados ou não gerando uma parceria na resolução da problemática da indisciplina, a formação continuada e o

apoio institucional também são fatores importantes para fortalecer a prática docente e combater a indisciplina.

**Palavras-chave:** Indisciplina escolar. Autoridade docente. Afetividade. Dilema da sala de aula. Aprendizagem.

## 1 INTRODUÇÃO

A temática da disciplina escolar é historicamente permeada por abordagens punitivas e autoritárias, muitas vezes desprovidas de empatia e sensibilidade. No contexto contemporâneo, marcado por profundas transformações sociais e educacionais, emerge a necessidade de repensar as práticas pedagógicas com vistas à construção de relações mais humanas entre educadores e educandos. Nesse cenário, o equilíbrio entre autoridade e afeto revela-se como um caminho promissor para uma disciplina que não seja meramente repressiva, mas formadora de sujeitos críticos, autônomos e respeitosos.

A indisciplina escolar é uma das principais queixas dos professores da educação básica no Brasil da atualidade. Frente a um cenário de constantes transformações sociais, os modelos tradicionais de autoridade já não se mostram tão eficazes. Ao mesmo tempo, há uma crescente valorização da afetividade no contexto educacional. Como conciliar a necessidade de autoridade com a construção de relações baseadas no respeito mútuo e no afeto?

O que se observa no chão da sala de aula, atualmente, é que a cada dia temos recebidos alunos cada vez mais indisciplinados, sem limite, desrespeitosos e agitados o que acaba debruçando sobre o processo de ensino e aprendizagem requerendo do professor buscar caminhos para sanar esta problemática que muitas vezes se torna exaustiva uma vez que preparar uma boa aula com planejamento organizacional, dominar o conteúdo, levar recursos não é garantia de bons resultados de aprendizagem, muitas vezes pode terminar com desânimo, frustração para o professor que demasiadas vezes planejou por horas afinco, mas na prática muita coisa ficou pela metade do caminho.

Tendo como cenário a indisciplina da turma que parece está indiferente a tudo isso. Como agir nesse caso? O que leva o aluno a ser indisciplinado no novo contexto escolar? O que é indisciplina afinal? Essas são algumas das indagações que emergem dessa problemática, e que serão abordadas ao longo desta pesquisa. A pergunta condutora desse artigo é: Como o professor pode exercer sua autoridade de forma eficaz, conciliando a

necessidade de disciplina com a construção de relações afetivas no processo de ensino e aprendizagem?

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a tríade indisciplina, autoridade e afetividade, evidenciando os dilemas enfrentados pelos professores na atualidade na gestão de sala de aula. O foco recai sobre a busca de um caminho que promova a convivência respeitosa e o desenvolvimento integral dos educandos, sem recorrer à repressão nem à permissividade excessiva. A metodologia de construção desse artigo foram a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e vivências do chão da sala de aula da autora. Fundamenta-se em autores como Tiba (2002), Freire (1996) e Libâneo (2003), Wallon (2007).

A crescente ocorrência de comportamentos indisciplinados nas salas de aula tem gerado impactos significativos no processo de ensino e aprendizagem, afetando tanto o rendimento escolar dos alunos quanto o bem-estar emocional dos professores. Nesse cenário, o exercício da autoridade docente torna-se um desafio constante, principalmente quando associado a uma prática pedagógica que preza pela humanização e pela construção de vínculos afetivos.

Compreender como o professor pode atuar de maneira firme, sem recorrer ao autoritarismo, e ao mesmo tempo estabelecer relações baseadas no respeito mútuo e na empatia, é essencial para enfrentar os dilemas que permeiam a realidade educacional. A afetividade, quando aliada à autoridade equilibrada, pode ser uma ferramenta transformadora na mediação de conflitos e na promoção de um ambiente escolar mais saudável e produtivo.

Assim, este artigo justifica-se pela necessidade de refletir sobre estratégias que possibilitem um novo olhar sobre a indisciplina, não como um simples ato de desobediência, mas como um fenômeno complexo que requer compreensão, diálogo e intervenção pedagógica sensível.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Indisciplina escolar e seus reflexos na aprendizagem**

A indisciplina pode ser entendida como um conjunto de comportamentos que desafiam as normas e regras estabelecidas no espaço escolar (Tiba, 2002). Ela afeta

diretamente o rendimento dos alunos e o bem-estar do professor, além de comprometer o ambiente de aprendizagem.

Segundo Libâneo (2003), a indisciplina revela, muitas vezes, conflitos mais profundos de ordem social e familiar, que acabam sendo expressos na escola. Por isso, a simples punição não resolve o problema.

A disciplina, em seu sentido mais amplo, refere-se ao conjunto de comportamentos, atitudes e regras que regulam a convivência em determinado espaço social, como a escola. Tradicionalmente, ela está associada à obediência, à ordem e à correção de condutas desviantes. No entanto, na educação contemporânea, a disciplina tem sido ressignificada como uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento da autonomia, do respeito mútuo e da autorregulação.

Segundo Libâneo (1994), a disciplina não deve ser compreendida como repressão, mas como uma mediação pedagógica que contribui para a formação de valores e atitudes éticas. Nesse sentido, o professor atua como mediador e orientador, promovendo um ambiente de segurança, previsibilidade e justiça. O texto defende que o exercício da autoridade deve estar atrelado ao respeito mútuo e à construção de relações afetivas, nas quais o professor se posiciona com firmeza, mas também com empatia e escuta ativa. A afetividade, nesse sentido, não significa permissividade, mas sim um meio de estabelecer uma convivência ética e significativa, onde os alunos se sintam acolhidos e respeitados.

A construção de uma disciplina humanizada pressupõe uma nova compreensão da autoridade. Para Arendt (2001), a autoridade não se confunde com autoritarismo, sendo antes uma forma legítima de relação que inspira confiança e reconhecimento. Nesse sentido, a autoridade docente deve ser construída não pela imposição, mas pelo saber, pela coerência e pela presença ética no cotidiano escolar.

Complementando essa visão, Wallon (2007) destaca a importância do afeto na formação do sujeito. As emoções não são apenas impulsos desorganizados, mas constituem-se como parte do desenvolvimento cognitivo e social. Assim, o afeto não é oposto à razão, mas seu aliado na mediação de conflitos e no estabelecimento de vínculos.

Freire (1996) defende uma pedagogia pautada no diálogo e no respeito mútuo. Para o autor, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o que implica a escuta ativa e a construção de normas compartilhadas. A disciplina, nessa perspectiva, emerge como um acordo coletivo e não como mera obediência.

Autores como Luckesi (2008) e Libâneo (1994) também reforçam que a gestão da sala de aula deve ser orientada por princípios éticos, com regras claras, mas também com abertura à escuta e à negociação. A afetividade não anula a autoridade: ao contrário, fortalece-a quando esta é construída com base no respeito e na confiança.

Além desses clássicos, pesquisas mais recentes têm reforçado a necessidade de uma abordagem mais relacional e emocional no ambiente educacional. Oliveira e Amorim (2021) argumentam que a disciplina escolar deve ser compreendida como prática relacional, que depende de vínculos afetivos positivos para se sustentar. Esses autores enfatizam que o vínculo afetivo cria um campo de confiança onde a autoridade é exercida sem coerção, o que favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

De acordo com Dessen e Polonia (2020), as relações interpessoais em sala de aula impactam diretamente a aprendizagem e o comportamento. Os autores apontam que quando o professor adota uma postura empática, consistente e justa, há maior engajamento dos estudantes, redução de conflitos e fortalecimento da autorregulação emocional.

Outro aspecto importante é a perspectiva da pedagogia socioemocional, que tem ganhado força nos últimos anos. Segundo Del Prette e Del Prette (2017), as habilidades sociais são fundamentais para a convivência e a aprendizagem. Professores que desenvolvem competências como empatia, assertividade e manejo de conflitos tendem a obter maior adesão dos alunos às regras e rotinas escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também reconhece a importância das competências socioemocionais, incluindo a responsabilidade, o respeito ao outro, a empatia e o pensamento crítico como parte do desenvolvimento integral. Isso reforça que a disciplina escolar deve ser repensada não apenas como um problema de conduta, mas como parte do processo formativo e relacional.

Portanto, ao integrar autoridade e afeto, o professor não abdica do seu papel de liderança, mas o exercita de forma mais eficaz e ética. A disciplina humanizada não elimina os limites; ao contrário, redefine-os com base no diálogo, na escuta e no reconhecimento mútuo.

## **2.2 A questão disciplinar ao longo da história**

Historicamente, a disciplina escolar esteve vinculada a modelos autoritários, centrados na punição e no controle rígido dos corpos e das condutas. Foucault (1979) aponta que a escola, como instituição moderna, compartilha das mesmas lógicas de vigilância e normalização presentes em outros dispositivos sociais, como o exército e a prisão. Essa concepção disciplinar visava à formação de sujeitos dóceis e produtivos.

Com o tempo, especialmente a partir do século XX, movimentos pedagógicos como a Escola Nova e as teorias humanistas passaram a questionar essa lógica. Autores como Dewey, Piaget e Freire trouxeram à tona a importância da liberdade, do diálogo e da participação ativa dos estudantes no processo educativo (FREIRE, 1996).

Hoje, a crítica a práticas punitivas abre espaço para formas mais democráticas de disciplina, voltadas à construção da responsabilidade e da cidadania, conforme destaca Luckesi (2008). Se torna um grande desafio quando no cenário atual os alunos têm chegado a escola cada vez mais indisciplinados e desrespeitosos para com os professores. Um desafio que muitos professores têm se questionado qual o meio de disciplinar sem ser autoritário e ao mesmo tempo mantendo a disciplina na sala de aula nos tempos atuais?

## **2.3 Autoridade docente: entre o autoritarismo e a omissão**

Paulo Freire (1996) destaca que a autoridade do educador não deve ser confundida com autoritarismo. Exercê-la com base no diálogo e no respeito à autonomia do aluno é essencial para uma prática pedagógica democrática. A autoridade legítima é aquela que se fundamenta na competência, na coerência e na empatia. O desafio está em assumir a posição de liderança sem recorrer à imposição, mantendo o controle da sala de aula de forma ética e assertiva.

A autoridade no contexto educacional não deve ser confundida com autoritarismo. Arendt (2001) define autoridade como uma relação baseada no reconhecimento legítimo de quem conduz, orienta e inspira confiança. A autoridade do professor deve ser construída com base em sua postura ética, sua competência profissional e sua capacidade de diálogo.

Para Libâneo (1994), o professor precisa exercer uma autoridade que eduque para a liberdade, e não para a submissão. Isso implica o uso de estratégias firmes, porém flexíveis, que combinem clareza de objetivos com respeito à diversidade dos estudantes.

A autoridade bem exercida gera segurança e previsibilidade, elementos fundamentais para a convivência e o aprendizado. Quando aliada ao afeto, torna-se ainda mais eficaz, pois mostra que o professor se importa não apenas com o comportamento, mas com o bem-estar e o crescimento do aluno.

A autoridade no contexto educacional não deve ser confundida com autoritarismo. Arendt (2001) define autoridade como uma relação baseada no reconhecimento legítimo de quem conduz, orienta e inspira confiança. A autoridade do professor deve ser construída com base em sua postura ética, sua competência profissional e sua capacidade de diálogo.

Para Libâneo (1994), o professor precisa exercer uma autoridade que eduque para a liberdade, e não para a submissão. Isso implica o uso de estratégias firmes, porém flexíveis, que combinem clareza de objetivos com respeito à diversidade dos estudantes.

A autoridade bem exercida gera segurança e previsibilidade, elementos fundamentais para a convivência e o aprendizado. Quando aliada ao afeto, torna-se ainda mais eficaz, pois mostra que o professor se importa não apenas com o comportamento, mas com o bem-estar e o crescimento do aluno.

## **2.4 A afetividade como ferramenta pedagógica**

A afetividade é um elemento essencial no processo de ensinar e aprender. De acordo com Wallon (1995), o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado às emoções. Um ambiente afetivo e acolhedor favorece o engajamento dos estudantes e fortalece o vínculo com o professor.

A construção de uma relação afetiva positiva não implica em perder a autoridade, mas sim em exercê-la com sensibilidade e escuta ativa.

A afetividade é um componente essencial das relações pedagógicas. Segundo Wallon (2007), as emoções e sentimentos influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, não podendo ser dissociadas do processo de aprendizagem.

Del Prette e Del Prette (2017) afirmam que a afetividade fortalece os vínculos entre professor e aluno, favorecendo a confiança, a autoestima e o engajamento dos estudantes. Um ambiente escolar afetivo promove segurança emocional e reduz a ansiedade, o que é crucial para a aprendizagem.

Freire (1996) enfatiza que o ato de educar exige amorosidade, compreensão e respeito pelo outro. A afetividade, longe de fragilizar a autoridade docente, a legitima, pois mostra ao aluno que sua individualidade é reconhecida e valorizada.

No contexto escolar atual tem se revelado a escuta do professor uma vez que muitos alunos alegam que os pais não tem mais tempo para conversar com eles que cada um fica só no seu celular, o que agrava a necessidade de muitas vezes se fazerem ser ouvidos. É sabido também que a correria do dia a dia, a falta de tempo pode dificultar essa escuta, bem como o isolamento do próprio aluno nas redes sociais. Em suma, a afetividade na relação professor/aluno é algo que deve existir na nossa gestão de sala de aula.

## **2.5 O equilíbrio entre autoridade e afeto na relação entre alunos e professor na gestão da sala de aula**

O exercício da autoridade deve estar atrelado ao respeito mútuo e à construção de relações afetivas, nas quais o professor se posiciona com firmeza, mas também com empatia e escuta ativa. A afetividade, nesse sentido, não significa permissividade, mas sim um meio de estabelecer uma convivência ética e significativa, onde os alunos se sintam acolhidos e respeitados.

A construção de uma disciplina humanizada exige do professor uma postura que equilibre autoridade e afeto. Embora esses dois conceitos possam parecer opostos, são, na verdade, complementares. O afeto não enfraquece a autoridade; ao contrário, fortalece-a, pois estabelece uma relação de confiança, respeito e reconhecimento mútuo (Oliveira; Amorim, 2021).

O professor que exerce a autoridade com empatia, escuta ativa e clareza nas regras promove um ambiente mais seguro e cooperativo. Segundo Del Prette e Del Prette (2017), a convivência escolar saudável depende de habilidades sociais que favorecem tanto o estabelecimento de limites quanto a construção de vínculos afetivos.

Freire (1996) já defendia que ensinar é um ato de amor, mas também de rigor. Amorosidade e autoridade devem andar juntas na prática educativa. Isso significa acolher

o aluno sem abrir mão da condução pedagógica, da organização do tempo e do espaço e da responsabilidade coletiva com o processo de ensino-aprendizagem.

Arendt (2001) reforça que a autoridade legítima não se impõe pela força, mas pela confiança que inspira. Professores que se posicionam com coerência, firmeza e cuidado conseguem estabelecer um espaço de escuta e de respeito mútuo, no qual os estudantes se sentem valorizados, mas também responsabilizados.

Assim, o equilíbrio entre autoridade e afeto permite ao professor assumir o papel de líder ético e emocional, cultivando um ambiente propício à aprendizagem, à convivência e ao desenvolvimento integral dos alunos. Esse equilíbrio é a base de uma disciplina verdadeiramente humanizada.

## **2.6 Como disciplinar nos dias atuais?**

Na contemporaneidade, disciplinar não significa mais apenas manter a ordem, mas favorecer um ambiente de aprendizagem que valorize a escuta, a negociação e a cooperação. Oliveira e Amorim (2021) apontam que a gestão da disciplina deve estar integrada a um projeto pedagógico democrático, no qual os estudantes sejam corresponsáveis pelas regras e decisões que afetam o coletivo.

Além disso, Dessen e Polonia (2020) destacam que o uso de habilidades socioemocionais por parte dos professores, como empatia, assertividade e controle emocional, favorece um clima escolar mais positivo e colaborativo, contribuindo para a diminuição de conflitos e o aumento da motivação dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforça essa visão ao incluir competências como responsabilidade, respeito, empatia e resolução de conflitos na formação integral dos alunos.

Outro fator importante para diminuir a indisciplina é a parceria família/escola, muitos dos alunos que chegam indisciplinados na sala de aula é reflexo de falta de limite em casa onde o tempo excessivo diante do celular, a falta de regras no cotidiano, a pouca comunicação na relação pais/filhos só agrava a situação uma vez que se não estabelecendo regras em casa dificilmente esse aluno vai querer seguir as estabelecidas pela escola.

É preciso que a família ou responsável pela criança se faça presente, desde a preparação da criança para escola, conhecer os professores, conhecer a estrutura da escola, acompanhar as tarefas de casa, são atitudes que podem fazer diferença no

desempenho escolar da criança. Quando esse acompanhamento não ocorre, a criança se sente com uma certa independência acreditando que pode tomar decisões por si mesmas, chegando na escola com comportamentos não esperados. O que geralmente se constata que quando há reuniões família /escola os pais dos alunos com maiores problemas de indisciplina quase nunca se fazem presentes, e também não visitam a escola de seus filhos, muitas vezes a comunicação não ocorre nem mesmo por via celular.

Além disso, na escuta das falas dos alunos é possível constatar o que foi supracitado acima, outra fala reproduzida é a questão de pais ficarem o tempo todo no celular e não manterem um diálogo com eles, então é preciso que haja uma conscientização dos pais sobre o tempo que estão disponibilizando para manter um diálogo com seus. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem e na construção de uma convivência escolar mais harmônica e disciplinada. "A escola, em corresponsabilidade com as famílias e a comunidade, deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando sua formação nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (Brasil, 2018, p. 13).

Para que haja disciplina na gestão de sala de aula nos dias atuais vai muito além da escola, começa nos espaços sociais dos alunos, na permissividade nesses espaços, envolve a relação de professor/aluno, o interesse do aluno em relação ao conteúdo uma vez que o desinteresse e saber que não há reprovação também tem contribuído para a indisciplina, o equilíbrio entre autoridade e afeto permite ao professor assumir o papel de liderança cultivando um ambiente propício à aprendizagem, o que ultimamente não está sendo fácil. Dinamizar as aulas com atividades criativas auxiliam na aprendizagem e desenvolvimento do interesse dos alunos.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, de caráter exploratório, tendo como principal procedimento a análise de obras e artigos científicos relacionados à disciplina escolar, à psicologia educacional e à pedagogia humanista. Foram selecionados autores que abordam os temas de indisciplina, autoridade e afetividade no contexto educacional. As obras foram selecionadas por sua relevância teórica e contribuição à prática pedagógica.

A fundamentação teórica foi construída a partir da leitura crítica de obras que abordam a construção da autoridade docente, o papel das emoções na aprendizagem e a gestão de sala de aula. Foi feita uma pesquisa bibliográfica por meio da localização e consulta de diversas fontes de informação escrita.

A revisão da literatura visa contextualizar a importância da assistência interprofissional e fornecer um embasamento teórico para a análise dos dados, levando-se em conta os critérios estabelecidos para inclusão e exclusão. Desse modo, foram incluídos artigos publicados redigidos na língua portuguesa/inglesa que tratam do tema. A priori, consistiu de um estudo exploratório, através de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, para a posterior, estudo quantitativo, do tipo descritivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma disciplina verdadeiramente humanizada nasce da relação equilibrada entre autoridade e afeto. O educador que impõe regras sem escuta tende ao distanciamento e à resistência por parte dos alunos. Já aquele que se baseia exclusivamente no afeto, sem firmeza, corre o risco de perder o controle da convivência. Assim, o caminho pedagógico mais promissor é aquele que combina escuta, acolhimento, clareza e coerência na condução do processo educativo. Investir nessa perspectiva é investir na formação de sujeitos éticos, autônomos e empáticos. Atualmente o problema não é domínio do conteúdo por parte do professor, mas o comportamento dos alunos, o controle da indisciplina. O que tem estressado e desestimulado professores.

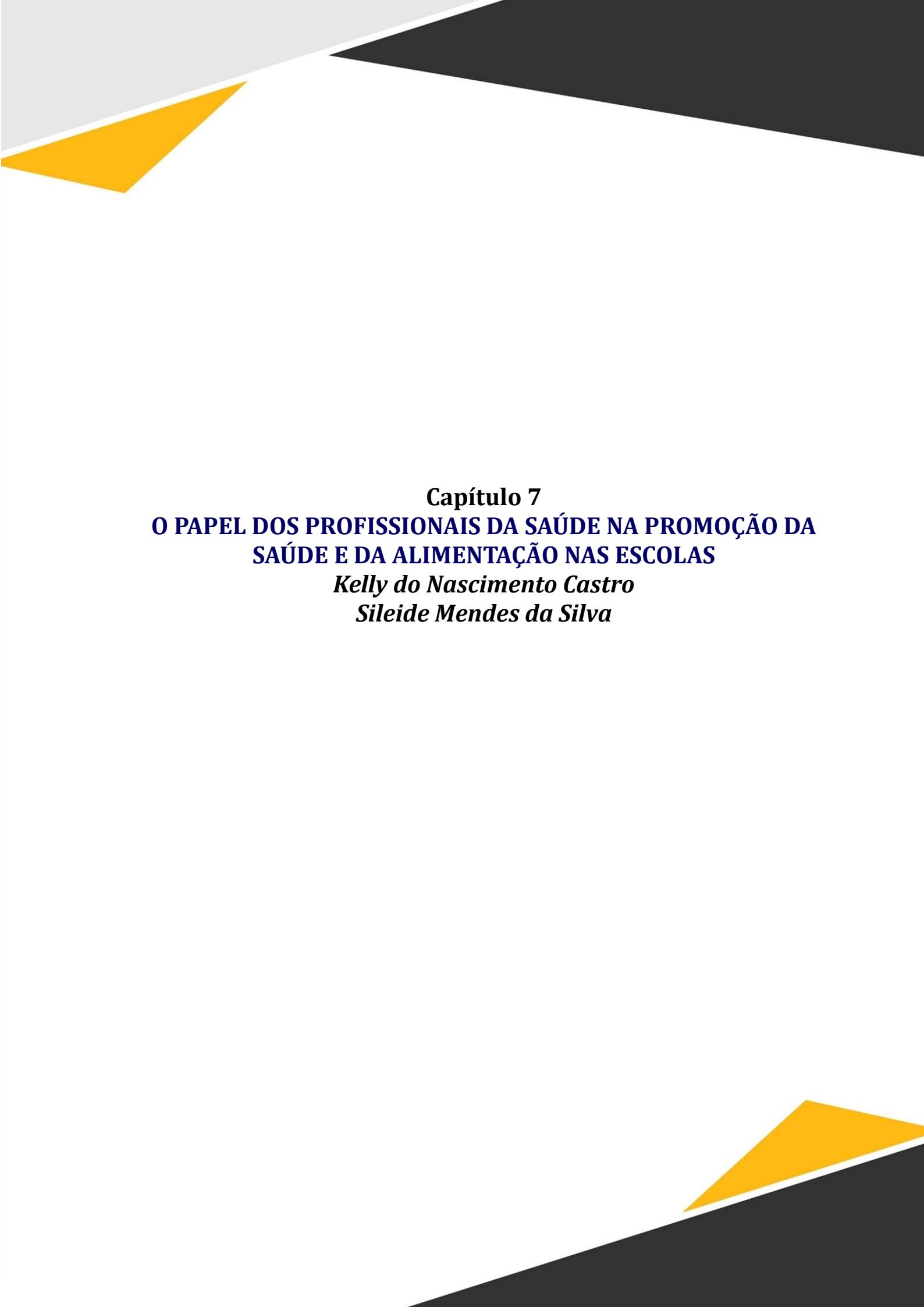
A relação entre indisciplina, autoridade e afetividade constitui um dos principais desafios da prática docente. Construir um ambiente educativo equilibrado exige que o professor exerça sua autoridade com empatia, firmeza e coerência, reconhecendo a importância do afeto no desenvolvimento do aluno.

É necessário investir na formação dos educadores para que se sintam preparados a lidar com a complexidade das relações humanas no contexto escolar. A autoridade, quando pautada na afetividade e no respeito mútuo, pode ser um instrumento transformador no processo educativo. Além disso, para que haja disciplina na gestão de sala de aula nos dias atuais é necessário a parceria família escola buscando um diálogo na intenção de diminuir a falta de limite e a permissividade, bem como o apoio na resolução de questões relacionadas ao comportamento do alunado.

A indisciplina escolar é um dos grandes agravantes do desinteresse das pessoas pela profissão de professor o que é algo preocupante uma vez que muitos estão adoecendo e se afastando da sala de aula, além das cobranças excessivas e a desvalorização, nesse cenário o apoio, a valorização do profissional são fundamentais.

## **REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Autoridade e Afetividade em Sala de Aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 jun. 2025.
- DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- DESEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Cláudia. **Relações interpessoais e desenvolvimento humano**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2020.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, Fernanda M.; AMORIM, Thiago C. Autoridade e afeto na escola: práticas disciplinares humanizadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260019, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 03 jun. 2025.
- TARDI F, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TIBA, Içami. **Quem Ama, Educa!** São Paulo: Gente, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: Construção da Disciplina Consciente na Sala de Aula e na Escola**. São Paulo: Libertad, 2000.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Livros Horizonte, 2007.



## Capítulo 7

# O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DA ALIMENTAÇÃO NAS ESCOLAS

*Kelly do Nascimento Castro*

*Sileide Mendes da Silva*

# **O PAPEL DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE NA PROMOÇÃO DA SAÚDE E DA ALIMENTAÇÃO NAS ESCOLAS**

***Kelly do Nascimento Castro***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.*

***Sileide Mendes da Silva***

*Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: [sileidemendes@unifan.edu.br](mailto:sileidemendes@unifan.edu.br)*

## **RESUMO**

A escola é um ambiente privilegiado para a promoção da saúde e de hábitos alimentares saudáveis, e nesse contexto, a atuação de nutricionistas e enfermeiros é de suma importância. Os autores selecionados abordam que esses profissionais desempenham um papel multifacetado, que vai desde a educação alimentar até a identificação de necessidades específicas dos alunos, contribuindo significativamente para o bem-estar da comunidade escolar. O artigo irá abordar a Atuação do Nutricionista e do Enfermeiro. O nutricionista é o profissional-chave para garantir que a alimentação oferecida nas escolas seja adequada e nutritiva. Suas responsabilidades incluem: planejamento e supervisão de cardápios, educação alimentar e nutricional, controle de qualidade e boas práticas e identificação de necessidades específicas. O enfermeiro, por sua vez, atua de forma complementar, focando na saúde integral dos alunos e no desenvolvimento de um ambiente escolar saudável. Suas principais atribuições são: Promoção da Saúde Geral, Primeiros Socorros e Atendimento Básico, Identificação de Riscos e Encanamentos, Atribuição com a Família e a Rede de Saúde e Monitoramento e Avaliação.

**Palavras-chave:** Ambiente escolar. Saúde integral. Educação alimentar.

## **1 INTRODUÇÃO**

Ao analisarmos o dia a dia escolar, notamos que a escola é muito mais do que um local para a aprendizagem formal. Ela é um espaço para convivência, criação de laços e desenvolvimento humano integral. É nas salas de aula, nos pátios, nas cantinas e em cada

interação cotidiana que se formam como primeiras ideias de cidadania, responsabilidade e, principalmente, de cuidado consigo mesmo, com os outros e com o ambiente em que se vive.

A infância e a adolescência são períodos da vida que influenciam significativamente a formação de hábitos, valores e comportamentos que geralmente persistem na vida adulta. Nesse cenário, abordar a saúde no ambiente escolar vai além da simples ausência de doenças; trata-se de promover o bem-estar físico, emocional, social e até espiritual. Uma criança saudável, afinal, tem mais chances de aprender, crescer e se tornar um cidadão mais consciente do seu papel na sociedade.

É urgente redefinir o papel da escola e transformá-lo em um verdadeiro espaço de promoção da saúde, considerando os desafios atuais, como o crescimento da obesidade infantil, as taxas alarmantes de transtornos emocionais, os hábitos alimentares inadequados e o sedentarismo. Esse é um compromisso que vai além dos limites da instituição e se estende às famílias, aos profissionais de saúde e à comunidade em geral.

Assim o artigo tem como questão problema: Quais os impactos que uma criança pode sofrer, se não tiver uma adequação em serviços essenciais como a manutenção de saúde e alimentação?

É nesse contexto que aparecem profissionais essenciais, como o nutricionista e o enfermeiro escolar. Além de serem profissionais que atuam em áreas específicas, eles se tornam agentes de transformação, capazes de influenciar diretamente a qualidade de vida dos alunos.

O objetivo geral está centrado em discutir os impactos da participação de profissionais que cuidam da saúde e alimentação no espaço escolar; especificando a promoção de saúde e bem-estar no âmbito escolar; discutir condições que possibilitam o acesso a asseguração dos direitos do aluno (a).

Ao sugerir práticas de educação alimentar, o nutricionista contribui para o desenvolvimento de uma relação mais equilibrada e saudável com a comida. Por outro lado, o enfermeiro desempenha um papel de cuidado, vigilância e orientação em saúde, promovendo uma cultura de autocuidado e prevenção.

Assim, entender a promoção da saúde no contexto escolar é supor que educar também é cuidar. Isso envolve compreender a escola como um local de proteção social, fortalecimento de relacionamentos e desenvolvimento de habilidades que vão além do currículo, capacitando crianças e jovens para uma vida mais saudável, digna e plena. É

nesse enfoque humanizado e integrador que este estudo é prolongado, com o objetivo de entender e considerar as contribuições profissionais no ambiente escolar, além de refletir sobre as estratégias para criar escolas que realmente preparem os alunos para a vida.

A base para a realização deste estudo reside na crescente demanda por incorporar iniciativas de promoção da saúde no ambiente escolar, tendo em vista que a escola é um local privilegiado para a socialização, formação de valores e desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Diante dos desafios atuais, como o crescimento da obesidade infantil, o sedentarismo, os transtornos alimentares e as questões de saúde mental entre os jovens, é fundamental que as instituições de ensino adotem uma postura mais proativa na promoção de hábitos saudáveis e na prevenção de doenças.

Ademais, a infância e a adolescência são períodos cruciais para a formação de práticas e comportamentos que geralmente se mantêm ao longo da vida. Portanto, promover a saúde nesse contexto não envolve apenas a prevenção de doenças, mas também o fomento ao desenvolvimento de pessoas mais conscientes, inteligentes e aptas para conviver em sociedade.

Assim, este estudo visa entender e enfatizar a importância dos profissionais de saúde, particularmente dos nutricionistas e enfermeiros, como agentes essenciais para transformar a escola em um ambiente que promove a saúde. A atuação desses profissionais, conforme previsto por políticas públicas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Saúde na Escola (PSE), é fundamental para garantir não só a supervisão e o cuidado com a saúde física, mas também para estimular práticas educativas que favoreçam o bem-estar físico, emocional e social dos alunos.

Nesse contexto, a realização deste estudo é importante, pois ajuda a fortalecer a discussão sobre a relevância da interdisciplinaridade e da intersetorialidade no ambiente escolar. Também fornece apoio teórico e prático para que gestores, educadores, profissionais de saúde e toda a comunidade escolar considerem estratégias que promovam o desenvolvimento de ambientes de ensino mais saudáveis, inclusivos e acolhedores.

Em conclusão, este estudo busca demonstrar que investir na promoção da saúde no ambiente escolar é uma estratégia eficaz e essencial para melhorar não só os índices de saúde, mas também o desempenho acadêmico, a formação cidadã e a qualidade de vida dos estudantes. Isso tem um impacto direto na criação de uma sociedade mais justa, saudável e sustentável.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO AMBIENTE ESCOLAR**

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações voltadas à promoção da saúde e à formação de hábitos saudáveis. A infância e a adolescência são etapas fundamentais na formação de hábitos alimentares e de autocuidado que podem se manter ao longo da existência. Neste cenário, a presença de profissionais de saúde que atuem de maneira integrada ao ambiente escolar é crucial, realizando atividades de promoção, prevenção e educação em saúde.

Os nutricionistas e enfermeiros são profissionais com grande potencial para essa função, pois suas práticas podem auxiliar na melhoria das condições de saúde e no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1986), a promoção da saúde se refere ao "processo de capacitação da comunidade para contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida e saúde, englobando um maior envolvimento no gerenciamento deste processo". Esta definição expande a compreensão convencional da saúde, mudando o foco da doença para a importância da autonomia, da participação social e das condições de vida que influenciam o bem-estar das pessoas.

Neste cenário, a escola desempenha um papel crucial, já que é lá que crianças e jovens passam grande parte do seu tempo, criam conexões sociais e aprimoram competências físicas, cognitivas e emocionais. Portanto, as escolas são locais perfeitos para ações voltadas para a melhoria da qualidade de vida dos alunos e para a formação de hábitos saudáveis desde a infância.

A Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), instituída no Brasil em 2006 e revisada em 2014, reforça esse entendimento ao destacar que as ações de promoção da saúde devem ser intersetoriais, envolvendo diferentes áreas como educação, assistência social, cultura e esporte, com vistas à integralidade do cuidado. Assim, a escola precisa ser vista como um ambiente que promove a saúde, capaz de impactar positivamente não somente a condição física dos estudantes, mas também suas características mentais, sociais e espirituais (Brasil, 2014).

A promoção da saúde nas escolas vai além de campanhas informativas ou ações isoladas, demandando uma transformação estrutural na forma como a temática da saúde

é incorporada ao cotidiano escolar. A colaboração contínua e sistemática entre os setores de saúde e educação é essencial para desenvolver práticas educativas, preventivas e assistenciais que englobem todos os integrantes da comunidade escolar: alunos, professores, funcionários e famílias (Barbieri; Mona, 2017).

Sob a perspectiva da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2001), a escola promotora de saúde prioriza a criação de ambientes físicos e sociais saudáveis, a promoção do bem-estar psicossocial, a garantia de uma alimentação adequada e o fortalecimento de práticas pedagógicas que fomentem a cidadania e a corresponsabilidade pela saúde individual e coletiva. Isso envolve, por exemplo, oferecer refeições escolares de qualidade, disponibilizar espaços adequados para atividades físicas, assegurar o acesso a serviços básicos de saúde e incorporar projetos de educação em saúde de forma transversal no currículo escolar.

Programas governamentais, como o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007, reforçam essa abordagem ao incluir equipes de saúde nas escolas com o objetivo de prevenir doenças, promover hábitos saudáveis e monitorar as condições de saúde dos estudantes (Brasil, 2009). A atuação integrada entre profissionais da saúde, como nutricionistas e enfermeiros, e educadores é crucial para consolidar esse modelo de escola promotora de saúde.

Assim, compreender a escola como um espaço que promove saúde significa reconhecê-la como um agente de transformação social capaz de impactar positivamente não apenas os indicadores de saúde, mas também aspectos relacionados à educação, cidadania e qualidade de vida. A adoção de práticas promotoras de saúde no ambiente escolar representa um investimento estratégico que contribui para formar cidadãos mais autônomos, críticos e saudáveis.

## **4.2 O PAPEL DO NUTRICIONISTA NA ESCOLA**

O nutricionista é o profissional que dentro do ambiente escolar exerce enorme influência sobre as opções de cardápio, ele é incumbido, por estabelecer estratégias que objetivem a promoção da saúde dos estudantes. Através da atuação do nutricionista a instituição terá mais chance de oferecer uma nutrição adequada, oferecendo alimentos mais atrativos e que agradem os alunos (Mendes, 2014).

A atuação do nutricionista no ambiente escolar vai além de apenas criar cardápios. Este profissional desempenha um papel fundamental na promoção da saúde por meio da educação alimentar e nutricional, assegurando segurança alimentar e nutricional e incentivando hábitos alimentares saudáveis entre os estudantes (Mendes, 2014).

A inclusão do nutricionista na escola é suportada por políticas públicas, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que estabelece a obrigatoriedade da assistência técnica desse profissional nas redes públicas de ensino desde 2021. Conforme a Resolução CFN nº 465/2010, cabe ao nutricionista, no contexto da alimentação escolar, planejar, coordenar, supervisionar e avaliar serviços alimentares, elaborar cardápios, orientar a compra de alimentos e promover ações educativas para incentivar o consumo consciente e saudável.

Essas atividades devem levar em conta a cultura alimentar local, a sazonalidade, as faixas etárias dos alunos e suas necessidades nutricionais específicas. A escola se configura como um espaço ideal para o desenvolvimento de atividades de educação alimentar e nutricional, visto que os hábitos alimentares são amplamente estabelecidos durante a infância e adolescência.

Segundo Philippi et al., o nutricionista é essencial na condução de práticas educativas baseadas em metodologias participativas e interativas que motivem os alunos a fazer escolhas alimentares mais saudáveis e conscientes. Além das ações educativas, o nutricionista participa da avaliação nutricional dos estudantes, permitindo o monitoramento do estado nutricional e a identificação precoce de problemas como obesidade, desnutrição e deficiências nutricionais.

Os dados coletados nessas avaliações são cruciais para o planejamento de políticas e estratégias de intervenção ajustadas às necessidades locais. Outro aspecto importante é a articulação intersetorial. O nutricionista, em parceria com outros profissionais escolares – como professores, pedagogos, assistentes sociais e enfermeiros – promove a interdisciplinaridade necessária para a promoção da saúde no ambiente educacional.

Essa prática está de acordo com o conceito de escola promotora de saúde, onde todos os segmentos da instituição compartilham a responsabilidade pelo bem-estar físico, mental e social dos estudantes. A atuação do nutricionista escolar também apoia diretamente as diretrizes do Guia Alimentar para a População Brasileira, que incentiva o consumo de alimentos in natura e minimamente processados, valoriza a cultura alimentar local e reduz o consumo de alimentos ultraprocessados (Gomes; Merhy, 2001).

Essa orientação impacta diretamente na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, como diabetes, hipertensão e obesidade, cujas taxas estão aumentando preocupantemente entre crianças e adolescentes brasileiros. Assim, a presença do nutricionista nas escolas é essencial não apenas para assegurar a qualidade nutricional das refeições fornecidas, mas também para promover práticas alimentares mais saudáveis, sustentáveis e socialmente responsáveis, com efeitos positivos na saúde, no desenvolvimento cognitivo e no desempenho escolar dos alunos (Gomes; Merhy, 2001).

### **2.3 A contribuição do enfermeiro na promoção da saúde escolar**

A presença do enfermeiro no ambiente escolar representa um significativo progresso em consolidar a escola como promotora de saúde. Este profissional atua na interface entre educação e cuidados de saúde, desempenhando um papel crucial na prevenção de doenças, promoção da saúde e na formação de uma cultura de autocuidado e corresponsabilidade entre estudantes, educadores e famílias (Figueiredo, 2005).

Conforme a Lei nº 7.498/1986, que rege o exercício da enfermagem no Brasil, é função do enfermeiro realizar ações de educação em saúde, supervisionar a equipe de enfermagem e planejar e executar programas de promoção e proteção da saúde.

No contexto escolar, essas competências se traduzem em práticas voltadas para a prevenção de doenças, incentivando hábitos saudáveis e fortalecendo os laços entre a comunidade e os serviços de saúde. O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto nº 6.286/2007, é um dos principais marcos que regulam a atuação do enfermeiro em escolas.

Este programa prevê que as equipes da Estratégia Saúde da Família desenvolvam ações integradas nas escolas, enfocando temas como saúde bucal, alimentação saudável, saúde sexual e reprodutiva, prevenção de violências, vacinação, entre outros. Nesse cenário, o enfermeiro assume responsabilidade técnica por muitas dessas atividades, atuando diretamente com alunos, familiares e professores.

A contribuição do enfermeiro na escola também sobressai nas ações de vigilância à saúde, como o monitoramento do crescimento e desenvolvimento das crianças, a detecção precoce de problemas como obesidade, transtornos alimentares, sinais de sofrimento psíquico e situações de negligência ou violência.

De acordo com Gomes et al. (2021), o enfermeiro é um agente estratégico para identificar vulnerabilidades e direcionar encaminhamentos necessários aos serviços de atenção primária à saúde. Além disso, o enfermeiro exerce um papel educativo fundamental.

As ações de educação em saúde têm o potencial de fortalecer o protagonismo dos estudantes, sensibilizando-os para escolhas mais conscientes em relação à saúde e prevenção de comportamentos de risco. Quando essas atividades são realizadas de forma lúdica, participativa e contínua, contribuem para criar ambientes escolares mais saudáveis, inclusivos e acolhedores.

A atuação do enfermeiro também facilita a articulação entre a escola e os serviços de saúde da rede pública, promovendo uma abordagem intersetorial e integral do cuidado. A presença deste profissional qualificado permite enfrentar desafios contemporâneos da saúde infantil e juvenil, como problemas decorrentes do uso excessivo de tecnologias, saúde mental dos adolescentes, prevenção da gravidez precoce e adesão ao calendário vacinal.

Assim, o enfermeiro escolar desempenha um papel multidimensional, contribuindo não apenas para a assistência e prevenção de doenças, mas também para o fortalecimento da cidadania, inclusão e bem-estar coletivo. Sua presença é essencial para efetivar a escola como um espaço que educa para a vida e para a saúde.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no que foi apresentado, é claro que a escola tem um papel fundamental na promoção da saúde e na formação de pessoas mais conscientes e preparadas para a vida. A presença de profissionais como nutricionistas e enfermeiros no ambiente escolar é fundamental, pois transcende o papel assistencial, auxiliando diretamente na prevenção de doenças, na criação de hábitos saudáveis e na promoção de uma cultura de autocuidado entre os estudantes.

Além disso, nota-se que a colaboração entre os setores de educação e saúde melhorou o ambiente escolar, tornando-o mais receptivo, saudável e favorável ao aprendizado. Promover a saúde na escola vai além de simplesmente transmitir conteúdos; envolve práticas que melhoram o bem-estar físico, emocional e social dos alunos.

Assim, investir em ações de promoção da saúde no ambiente escolar é uma estratégia que traz vantagens tanto no presente quanto no futuro, ajudando a formar cidadãos mais saudáveis, responsáveis e dedicados ao bem-estar coletivo, além de uma sociedade mais justa e sustentável.

## **REFERÊNCIAS**

BARBIERI, Aline Fabiane; NOMA, Amélia Kimiko. A Intersetorialidade nas políticas brasileiras de educação: a articulação setorial no Programa Saúde na Escola. **Revista Educação Unisinos**, v.21, nº 2, doi: 10.4013/edu.2017.212.02, maio/agosto 2017, p.137-145.

BATISTA, T. R.; FERREIRA, E. B.; COSTA, M. C. S. Avaliação do estado nutricional em escolares da rede pública: contribuições do nutricionista para políticas de saúde. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 10, n. 4, p. 76-85, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18378/rebes.v10i4.7562>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Cartilha do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília: FNDE, 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília, 1986.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2ed.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf). Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS): revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_promocao\\_saude.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude.pdf). Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Saúde na Escola: documento orientador**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/programa\\_saude\\_escola\\_orientacoes.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/programa_saude_escola_orientacoes.pdf). Acesso em: 28 maio 2025.

CARVALHO, M. L.; LIMA, L. M. D.; SOUSA, A. F. L. A atuação do enfermeiro no ambiente escolar: desafios e potencialidades. **Revista Enfermagem em Foco**, v. 10, n. 3, p. 57-62, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2019.v10.n3.2453>

CFN – Conselho Federal de Nutricionistas. **Resolução CFN nº 465, de 23 de agosto de 2010.** Dispõe sobre as atribuições do nutricionista na alimentação escolar e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

FIGUEIREDO, N. A. **Ensinando a cuidar em saúde pública.** São Caetano do SulSP: Ed. Yendis, 2005.

GOMES, L. M.; COSTA, T. L.; RIBEIRO, R. C. L. O papel do enfermeiro no Programa Saúde na Escola: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 11, e75, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2179769254562>. Acesso em: 28 maio 2025.

GOMES, L. B; MERHY, E. E. Compreendendo a Educação popular em saúde: um estudo na literatura brasileira. **Cadernos de saúde pública**, Rio de janeiro, v. 27, n.1, janeiro, 2011.

MENDES, M. R. **Ações educativas do nutricionista no âmbito escolar:** uma revisão integrativa. Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, 2014.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Escolas Promotoras de Saúde: experiências regionais.** Washington, DC: OPAS, 2001. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/40345>. Acesso em: 28 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Carta de Ottawa para a Promoção da Saúde.** In: 1<sup>a</sup> Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Ottawa, Canadá, 1986. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/ottawa-charter-for-health-promotion>. Acesso em: 28 maio 2025.

PHILIPPI, S. T.; CRUZ, A. T.; SOUZA, M. C. Educação alimentar e nutricional no ambiente escolar: estratégias e reflexões. **Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde**, v. 16, e58581, 2021.

VIEIRA, M. A.; LUZ, G. S.; OLIVEIRA, E. D. Educação em saúde na escola: a percepção de enfermeiros da Atenção Básica. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, v. 8, n. 2, p. 21-32, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/saudeescolar/article/view/8201>. Acesso em: 28 maio 2025.

## Capítulo 8

### **O PAPEL DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE REMANSO BAHIA**

*Paulina dos Passos Jordão Santana  
Sileide Mendes da Silva*

## **O PAPEL DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - CAEE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE REMANSO BAHIA**

***Paulina dos Passos Jordão Santana***

*Graduada em Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN (REMANSO BAHIA).*

*Coordenadora do Centro de Atendimento Educacional Especializado Irmã Joana Gasparim  
(CAEE), Remanso Bahia, [paulinapassosjordao@gmail.com](mailto:paulinapassosjordao@gmail.com)*

***Ms. Sileide Mendes da Silva***

*Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: sileidemendes@unifan.edu.br*

### **RESUMO**

Presente artigo traz um realce de como acontece o funcionamento do Centro de atendimento educacional especializado-CAEE no município de Remanso Bahia, trazendo a vivência que é permeada pela equipe em sua atuação. O trabalho é voltado para o relato de experiência da pesquisadora onde atua como Coordenadora Pedagógica. Assim, objetiva discutir a importância do centro de atendimento educacional especializado na educação especial do município e as perspectivas positivas que influenciam na vida da pessoa com deficiência que está matriculada na rede municipal. Assim, para a junção de informações foi necessário o uso de metodologia de pesquisa de campo onde possibilita uma ampliação nas reflexões e compreensão das diversas realidades. A educação por si só se remodela tempo pós-tempo no que tange a perspectiva da pessoa com deficiência é necessário que cada vez mais se busque alternativas e garantias que coloquem os direitos e deveres a serem exercidos.

**Palavras chaves:** Educação. Inclusão. CAEE.

### **Introdução**

O presente artigo busca trazer uma visão do trabalho que é desenvolvido pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) na cidade de Remanso Bahia e

a importância do mesmo para a educação especial. O centro é mantido pela Secretaria Municipal de Educação do município, para tanto, o trabalho também é realizado em parcerias com as demais secretarias municipais para o desenvolvimento de algumas atividades.

O centro visa atender a pessoa com deficiência/ transtornos, onde atende a uma clientela municipal no que tange às situações educativas do aluno que é assistido na rede municipal de Educação. Para o encaminhamento ao centro é necessário percorrer algumas logísticas como: encaminhamento realizado por especialista, pela escola, ou outro profissional que perceba a necessidade da atuação da equipe do centro.

O objetivo central desse artigo é discutir a importância do centro de atendimento educacional especializado na educação especial do município e as perspectivas positivas que influenciam na vida da pessoa com deficiência que está matriculada na rede municipal. Como objetivo específico: Compreender como acontece o Atendimento Educacional Especializado AEE; Clarificar que profissionais atuam no Centro e de que maneira é feita a atuação dessa equipe; Apresentar uma perspectiva sobre a atuação do centro e os benefícios em rede para a pessoa com deficiência/transtorno.

Desse modo, ao decorrer do artigo será apresentado as nuances de como acontece os atendimentos da instituição desde a triagem até a funcionalidade do AEE, apresentando um relato de vivência da pesquisadora.

### **Bases legais que legitima a Educação Especial**

A Constituição Federal garante o direito à educação a todos, incluindo o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). Um dos primeiros documentos à qual traz a importância da necessidade de se ter uma escola de maneira mais inclusiva e que traga equidade para a pessoa com deficiência.

Temos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tem como objetivo estabelecer normatizar a política educacional do País, e no que tange a Educação Especial, esta lei propõe acerca do direito à educação que deve haver a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, Artigo 4º, Inciso 3).

Essa outra legalidade traz a segurança ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) um trabalho que desempenha a função de explorar as habilidades e sanar as dificuldades existentes, pautado em realizar suas atividades em horário contrário ao ensino regular e sempre em parceria para que haja um alinhamento com relação às especificidades do aluno, buscando auxiliar cada vez mais no seu processo de desenvolvimento escolar.

O Decreto nº 6.571/2008 e Decreto nº 7.611/2011 regulamentam o atendimento educacional especializado, estabelecendo diretrizes e definindo o público-alvo.

O AEE promove uma acessibilidade para eliminar barreiras e assim auxiliar em uma plena participação dos estudantes com deficiência no ensino escolar onde o trabalho do professor é voltado às especificidades de cada assistido.

Uma outra lei importante é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146/2015 que avança na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, com a oferta de serviços e recursos de acessibilidade para eliminar barreiras.

De acordo ao citado acima, é necessário que a inserção da pessoa com deficiência dentro da escola seja amparada para garantir que o estudante usufrua de todos os seus direitos e deveres que são atribuídos legalmente.

## **Metodologia**

Segundo José Filho (2006, p.64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. A tentativa de conhecer qualquer fenômeno constituinte dessa realidade busca uma aproximação, visto sua complexidade e dinamicidade dialética.

A pesquisa é um ato de aprofundamento que possibilita uma visão mais ampliada relacionado a temática em estudo, permite que novas reflexões sejam feitas e viabilizem novas compreensões com relação ao que já é permeado por outros pesquisadores ou autores.

Segundo Gonsalves (2001, p.67), a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde

o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Por meio dessa visão, entende-se a importância de conhecer de perto o que acontece dentro do centro de atendimento educacional especializado e pontuar a relevância e importância que o mesmo apresenta para sua comunidade assim como para todo o município.

Logo abaixo será descrito de maneira vivenciada como se dá os procedimentos dentro da instituição e as suas contribuições na rede municipal, além da legitimidade na asseguração de uma educação equitativa para a pessoa com deficiência.

## **Análise de Dados**

De acordo com a vivência da pesquisadora enquanto Coordenadora Pedagógica da Instituição Centro de Atendimento Educacional irmã Joana Margarida Gasparin-CAEE a organização do centro se dá da seguinte maneira; Gestão (diretora, vice-diretora, Coordenação- Pedagógica, Secretaria e Supervisora) Equipe de triagem (Psicóloga, Neuropsicopedagógas, Fonoaudióloga, Assistente social, Terapeuta Ocupacional, Nutricionista) Professores de AEE, Intérprete de Libras e Equipe de apoio (zeladeiras, merendeira e porteiros).

A instituição possui documentos legais como o Regimento Interno e Projeto Político Pedagógico, a construção desses documentos aconteceu no ano de 2022.

O centro possui uma demanda alta com relação ao fluxo de crianças para o processo de triagem e também para o AEE, dia após dia toda a equipe que compõe busca cada vez mais atender e oferecer o que há de melhor para aqueles que recorrem ao serviço.

A porta de entrada para o atendimento é o aluno estar legalmente matriculado na rede de ensino do município de Remanso. O centro dispõe de critérios para que seja feito o protocolo inicial de atendimentos. São eles: documentos pessoais do possível assistido, laudo médico ou relatório descritivo com a demanda/queixa.

Partindo dessa premissa, o próximo passo é passar pelo processo de triagem, onde é composto conforme citado anteriormente por uma equipe que faz assessoria educacional, onde dispõe de informações e orientações para escola e família, para tanto

os relatórios emitidos pelos profissionais chegam também a outros profissionais e circunstâncias.

No processo de triagem é feito inicialmente uma anamnese com a mãe onde traz os relatos com detalhes relacionados desde o processo gestacional até os dias atuais, enfatizando também as fases do desenvolvimento da criança e os possíveis atrasos que foram observados.

A avaliação da criança dispõe de algumas sessões onde avalia-se de acordo a demanda de cada um, podendo ser entre 05 ou 12 atendimentos. No decorrer desse processo o profissional que está em avaliação é que perceberá a necessidade da demanda de sessões.

Nesse processo avaliativo em alguns casos é necessário encaminhamentos internos como por exemplo: a neuropsicopedagoga encaminha para avaliação da terapeuta ocupacional que avalia e emite um parecer, auxiliando no processo investigativo do aluno (a), e assim com os demais da equipe Multidisciplinar.

Posteriormente, é emitido um relatório pelo profissional onde fará indicações do que é necessário para o possível assistido, dentro das indicações quando já é direcionado ao AEE. A triagem já faz a comunicação com a coordenação pedagógica sinalizando a necessidade da inserção do mesmo.

Atualmente o centro atende com 12 turmas de AEE, para tanto, a rede municipal tem 34 salas de Atendimento Educacional Especializado que são Coordenadas pela Coordenação da Educação Especial do Município.

O atendimento educacional especializado conta com sala de braille, dois professores bilíngues, e demais professores, a maioria já possui especialização na área.

O AEE funciona da seguinte maneira: as turmas contam com até 12 alunos, sendo que o atendimento das crianças deve ocorrer duas vezes por semana com uma duração de 50 minutos. No processo de vínculo com a família e as crianças é feito uns combinados, onde a família dispõe de informações com relação a logística de trazer a criança as possibilidades de dias que facilitem além de algumas situações optar por um atendimento semanal ou em alguns casos até mesmo quinzenal.

O atendimento é uma modalidade adaptativa onde a família juntamente a equipe podem estar fazendo ajustes para que a criança consiga ser alcançada da melhor maneira possível.

O atendimento do professor brailista acontece de maneira diferenciada onde o aluno (a) fica um período maior no centro, para que haja as trocas necessárias conforme a especificidade do discente buscando assegurar a acessibilidade do mesmo para o seu processo de ensino aprendizagem.

A sala de AEE de libras também funciona em dois momentos, o primeiro momento é com a professora que faz a parte da língua portuguesa, posteriormente o professor (a) de libras faz o trabalho de libras, onde enfoca o estudo da língua de sinais, apresentando sinalização e demais métodos da aquisição de libras.

Os professores de modo geral desempenham um papel de acolhimento com as crianças e que traçam objetivos para trabalhar com os mesmos, de modo que os estimulem nas áreas que estão em defasagem e necessitam de aprimoramentos, todo esse trabalho parte de uma premissa de um estudo de caso onde é reunido informações sobre o histórico da criança e parte para uma perspectiva de uma avaliação diagnóstica que irá trazer de maneira mais ampliada o que é necessário ser enfatizado no estímulo.

A partir dessa perspectiva é criado um plano chamado: Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que tem por objetivo clarificar os objetivos a serem alcançados, os métodos de trabalhos que serão utilizados além dos recursos que serão usados. O plano construído pode ir sendo acrescido na medida que os objetivos são alcançados.

É importante frisar que é no decorrer dos anos de 2021 até 2025, algumas mudanças aconteceram de maneira positiva e que veio a agregar no crescimento do centro, podendo citar: Crescimento da equipe de triagem de duas Neuropsicopedagógicas para quatro, chegada da Fonoaudióloga em 2023 e Nutricionista. No que tange às questões arquitetônicas também foi realizada uma ampliação do centro, aquisição de novos mobiliários e recursos pedagógicos, o órgão mantenedor do centro é a Secretaria Municipal de Educação por meio da Prefeitura Municipal.

O CAEE desenvolve também o serviço de itinerância, onde toda a equipe de triagem vai até determinadas localidades que tem escolas que possuem uma demanda alta de alunos com deficiência/ transtorno ou que estejam em processo investigativo. Todo trabalho e organização é articulado entre as equipes de escola e CAEE.

É importante frisar o trabalho que é desenvolvido em parceria com as escolas do ensino regular do município, onde acontecem as trocas entre professores para alinhamento do trabalho que é desempenhado com os alunos (as).

No momento da visita é feito o relato de como a criança está na escola, apresentando o que já foi alcançado e as habilidades que precisam ser aprimoradas, é um momento também que o professor de AEE faz orientação sobre algumas situações que venham acontecer e que possa ser feito intervenção, além de indicar algumas atividades que possam ser desempenhadas para auxiliar no desenvolvimento da criança.

Por meio das trocas é possível traçar novas estratégias para o desenvolvimento do aluno tanto dentro do atendimento educacional especializado como também o professor do ensino regular.

Os fatos acima citados são recortes pontuais de alguns setores, para tanto, é importante frisar que existe uma constância de toda a equipe em casa vez mais se empenhar e oferecer o que há de melhor para a pessoa com deficiência/ transtorno.

## **Considerações Finais**

O presente artigo trouxe uma nuance do papel do centro de atendimento educacional especializado e a sua atuação dentro do município de Remanso, clarificando o seu funcionamento e a equipe que o compõe.

A educação especial precisa em constância a busca de alçar novos passos para que haja uma equidade no que tange a inclusão, promover uma educação que pensa em uma perspectiva de sociedade como um todo é ir na luta por direitos e deveres cumpridos.

Fica claro o papel que é desenvolvido pelo Centro onde existe uma setorização de algumas demandas e que a união entre os componentes da equipe faz toda a diferença na vida dos assistidos.

O atendimento educacional especializado vem em uma crescente dentro do município onde a instalação das salas de recursos multifuncionais dentro das escolas tem sido mais um passo para a asseguração do compromisso com a inclusão do município. Assim, o AEE vem cumprindo o seu papel e transformando realidades de muitas famílias atípicas.

O centro ao longo dos anos vem também alcançando objetivos que são traçados, graças a luta constante por cada vez mais querer alçar novos vôos, assim como pela preocupação e responsabilidade que a secretaria de educação do município tem, e sempre vem atendendo o que é proposto para melhorar cada dia mais a educação especial do município.

O reflexo de todo o trabalho é o quanto a reconhecimento por parte das famílias a qual são assistidas pelo centro e veem a diferença que faz na vida de seus filhos, sendo um laço de parceria e encorajamento para que cada vez mais se fortaleça os laços e haja uma equidade na inclusão.

Desse modo, fica evidente o quanto o município tem se empenhado para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência e como o Centro tem sido um aliado com profissionais que só vem a agregar na perspectiva inclusiva.

## **Referências**

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 222, p. 5, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15 jun. 2025

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **[Constituição (1988)].** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.



## Capítulo 9

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS

*Jailza Rodrigues Borges Araujo*

*Djanira Pereira Lopes*

*Carolina Alves Costa Passos*

*Sileide Mendes da Silva*

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS**

***Jailza Rodrigues Borges Araujo***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.*

***Djanira Pereira Lopes***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.*

***Carolina Alves Costa Passos***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.*

***Sileide Mendes da Silva***

*Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: sileidemendes@unifan.edu.br*

### **RESUMO**

O presente artigo objetiva discorrer sobre a formação de professores em relação ao ensino de tecnologias digitais na educação, levando em consideração os desafios que os docentes apresentam frente as constantes alterações do atual cenário educacional contemporâneo. Foi utilizado uma abordagem qualitativa, sendo o método de pesquisa a leitura da literatura de autores cujo tema se encaixa de maneira direta, utilizando como fonte documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (Brasil, 2015). A partir da leitura da literatura acerca do assunto, nota-se que nas turmas estudantis, mas as tecnologias estão presentes, porém, muitos professores ainda acham desafiador aplicá-las de maneira pedagógica e efetivamente significativa. As principais dificuldades por trás de tal constatação ficam, neste caso, na inação da formação de professores pouco voltados para a prática tecnológica e na falta de programas de formação continuada que visem a integração sistemática e efetiva entre a teoria e a prática. Para concluir, a formação docente em tecnologias digitais não deve se restringir ao

simples aprendizado técnico do uso de ferramentas, devendo-se realizar uma visão de competências digitais com equidade do uso crítico e criativo. Desta forma, a atuação professores será mais autônoma e menos complexa das exigências da educação atual.

**Palavras-chave:** Formação docente. Tecnologias digitais. Educação contemporânea. Prática pedagógica. Inovação no ensino. Competência digital.

## 1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais no dia a dia está desenhando de maneira significativa as novas formas de comunicação, trabalho e aprendizagem. Nesse sentido, dentro do ambiente educacional, se faz necessária que o professor seja capaz de compor recurso tecnológico as suas práticas de maneira crítica e conectadas. Porém, a mera existência de um “kit” digital não implica sua aplicação efetiva na sala de aula. Por isso, torna-se relevante pensar a formação de professor para o uso responsável e gerador de aprendizagem das tecnologias. Assim, este artigo procura discutir o que a formação inicial e continuada do docente revela sobre a identidade e realidade dos desafios e possibilidades que a era digital funciona à educação, ou seja, como a tecnologia pode contribuir para uma prática educacional atualizada e criativa.

O acesso às tecnologias tem se ampliado significativamente em nossa sociedade, alcançando diferentes áreas de atuação e promovendo avanços notáveis. Conforme destaca Lévy (1999, p. 22), “as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura”. Elas emergem das necessidades humanas e, a partir disso, se desenvolvem, se disseminam e passam a fazer parte do cotidiano de grande parte da população. Nesse sentido, a tecnologia deixa de ser vista como uma simples inovação para se consolidar como um elemento naturalizado e intrínseco à cultura contemporânea.

Apesar dos avanços da sociedade, a escola, em geral, ainda permanece presa ao modelo tradicional de ensino. Essa resistência ocorre por diversos fatores, que vão desde a dificuldade de acesso a ferramentas tecnológicas até a relutância de muitos professores protagonistas do processo educativo em aceitar essas mudanças. Quando não se limita à pedagogia tradicional, baseada em recursos já consolidados como o livro didático, a escola acaba por aderir a modismos pedagógicos, sem, no entanto, promover uma verdadeira

inovação. A simples aquisição de equipamentos tecnológicos, por si só, não representa a integração efetiva da tecnologia à educação.

Segundo Kenski (2012), é papel da escola formar cidadãos capazes de desenvolver habilidades, atitudes e valores adequados a uma sociedade em constante transformação. Isso exige preparar indivíduos críticos, aptos a lidar com o excesso de informações e as mudanças contínuas do conhecimento em todas as áreas (Kenski, 2012, p. 64). No entanto, tal objetivo não será alcançado por meio do isolamento diante das inovações nem por seu uso superficial. É necessário promover uma renovação profunda no processo educacional: reformular paradigmas, integrar novos e antigos conceitos, e fundir diferentes visões pedagógicas, sempre com a consciência de que a evolução humana é um processo contínuo.

Como a formação de professores tem contribuído para o uso pedagógico das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, considerando os desafios e possibilidades de inovação na prática docente?

A escolha deste tema se justifica pela crescente demanda por práticas pedagógicas que integrem de forma significativa as tecnologias digitais à educação. Em um contexto marcado pela transformação constante das formas de acesso à informação, é imprescindível que os professores estejam preparados para atuar de maneira crítica, criativa e inovadora frente às novas exigências educacionais.

A presença das tecnologias no cotidiano escolar vai além do domínio técnico: exige competências pedagógicas que favoreçam a mediação, a colaboração, a autonomia dos estudantes e a apropriação do conhecimento digital de forma consciente. No entanto, ainda se observa uma lacuna na formação inicial e continuada dos docentes no que se refere ao uso eficaz e pedagógico dessas ferramentas.

Com base em autores como Valente (1999; 1993), Kenski (2012) e Moran (2015), este estudo visa discutir como a formação docente pode ser ressignificada para atender às demandas da sociedade digital, explorando o potencial das metodologias ativas, da cibercultura (Lévy, 1999) e da aprendizagem colaborativa (Spagnolo; Mantovani, 2013). Assim, busca-se contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas mais alinhadas com as necessidades contemporâneas e com a promoção da inclusão digital e pedagógica.

Com isso, será possível contribuir para a ampliação dessas concepções por meio de estratégias que ajudem a reduzir os obstáculos existentes entre os professores e o uso da tecnologia. Dessa forma, estaremos incentivando a construção de uma nova visão

educacional, que integre de forma significativa as ferramentas tecnológicas ao ambiente da sala de aula.

### **1.1 Objetivo Geral:**

- Investigar como as metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais contribuem para a inovação no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma apropriação crítica e social do conhecimento.

### **1.2 Objetivos Específicos:**

- Analisar as contribuições das metodologias ativas para a construção de uma educação mais participativa e significativa, com base nas obras de Bacich e Moran (2018) e outros autores.
- Compreender o papel das tecnologias da informação e comunicação na mediação pedagógica e na formação docente, a partir das abordagens de autores como Lévy (1993, 1999), Kenski (2012) e Valente (1999, 1993).

### **1.3 Metodologia**

A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com ênfase na pesquisa bibliográfica. Serão analisadas obras e artigos científicos que discutem a integração das tecnologias digitais no processo educacional e a aplicação das metodologias ativas como estratégias de inovação pedagógica. A base teórica será composta por autores como Bacich e Moran (2018), que abordam metodologias ativas em contextos educacionais inovadores; Coll e Monereo (2010), que tratam da psicologia da educação em ambientes virtuais; e Kenski (2012), que discute o impacto das tecnologias no ritmo e na dinâmica do ensino. Também serão consideradas as reflexões de Lévy (1993, 1999) sobre cibercultura e inteligência coletiva, bem como as contribuições de Valente (1993, 1999) sobre a formação docente e o uso pedagógico das TICs.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A EVOLUÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR NA SOCIEDADE DIGITAL**

A tecnologia tem acompanhado o ser humano desde os primórdios da sua existência, estando presente em todas as etapas do seu desenvolvimento. A cada fase da

civilização, surgiram marcos tecnológicos que, em muitos casos, influenciaram significativamente os rumos da humanidade.

Diante do desenvolvimento das novas tecnologias digitais e sua implantação crescente no dia a dia das atividades das pessoas, a educação acabou por sofre mudanças de impacto significativo, tendo o professor com sua redefinição de papéis. Atualmente o docente não é mais considerado o principal detentor do saber, nem simplesmente um transmissor de informações, mas um mediador dinâmico que apoia a construção autônoma e crítica do aprendizado dos alunos.

Moran (2000), por exemplo, fala do “professor hoje que ensina a aprender”, pois o conhecimento não se dá mais apenas nos livros ou em sala de aulas, mas ele ocorre entre múltiplos e inúmeros mediadores e já avança nas plataformas da internet. Nessa medida, o professor é facilitador, alguém que levanta o aluno a selecionar, analisar eticamente as informações presentes.

Pierre Lévy (1999) afirma que todos estamos inseridos em um ambiente de “cibercultura”, caracterizado pela interconexão em rede, pela velocidade das informações e pela colaboração em tempo real. Nesse contexto, a educação não pode mais se sustentar em modelos tradicionais de ensino, que se baseiam na linearidade e na memorização. Diante dessa realidade, o professor precisa rever suas práticas pedagógicas e adotar metodologias mais democráticas e centradas no aluno, como o ensino híbrido, a sala de aula invertida e as metodologias ativas.

Kenski (2012) reforça essa ideia ao afirmar que a formação do professor deve prepará-lo para lidar com a complexidade da sociedade digital. Para a autora, “não se trata apenas de saber usar tecnologias, mas de compreender seu papel na formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para o mundo contemporâneo” (Kenski, 2012, p. 64). Ou seja, o uso da tecnologia na educação deve ser guiado por uma intencionalidade pedagógica, a fim de evitar que se torne uma aplicação superficial ou meramente instrumental.

Assim, a transformação do papel do professor na era digital não é apenas de ordem técnica, mas também ética e pedagógica. O professor do século XXI precisa ser um profissional reflexivo, capaz de integrar teoria e prática, tecnologia e humanismo, informação e formação.

Esse conceito amplia nossa compreensão sobre as novas formas de relação que o ser humano passou a estabelecer com a informação e o conhecimento a partir do

surgimento dos computadores e do avanço das tecnologias digitais de comunicação. Com base nessa perspectiva, torna-se possível observar as transformações pelas quais o contexto educacional vem passando, exigindo das instituições de ensino uma constante adaptação a essas mudanças.

Coll e Monereo (2010) descrevem o desenvolvimento das tecnologias em três grandes etapas. A primeira refere-se à linguagem natural — fala e gestos — que marca o esforço inicial do ser humano para se adaptar a um ambiente ainda primitivo e hostil. A segunda etapa é caracterizada pela invenção da escrita, que possibilitou o registro dos acontecimentos e a preservação do conhecimento. A terceira e mais recente etapa inicia-se com o surgimento dos primeiros computadores, na década de 1940, o que provocou uma profunda transformação nos sistemas de comunicação. Esse avanço resultou em um desenvolvimento acelerado que culminou no surgimento da Web 2.0, da Web3D, da internet móvel, entre outras inovações (Coll; Monereo, 2010).

Spagnolo e Mantovani (2013) complementam essa análise ao destacar...

O uso dessas tecnologias promove novas formas de interação, comunicação e representação do conhecimento, abrindo novas perspectivas para os processos de ensinar e aprender, definindo novos papéis para os educadores (Spagnolo; Mantovani, 2013, p.03).

O constante desenvolvimento das novas tecnologias digitais em diversas áreas do conhecimento em um histórico rápido no qual se intrometem no mundo digital crianças e jovens, têm moldado o estudo da utilização dessas tecnologias na educação como recurso com grande potencial para encurtar e inovar esse processo de aprendizagem.

No entanto, para que o potencial ocorra de fato, é fundamental que o professor esteja apto a usar essas ferramentas de forma crítica, criativa e pedagógica intencional, ampliando a educação significativa e na garantia dos desafios da sociedade de hoje. O acesso aos mais recentes recursos tecnológicos digitais tornou-se amplamente disseminado. Tablets, iPhones, smartphones e uma variedade de dispositivos eletrônicos que possibilitam conexão rápida e fácil à internet e às redes sociais já fazem parte do cotidiano de crianças e adolescentes, independentemente da idade ou classe social. Como afirma Kenski (2012), a tecnologia representa poder um poder capaz de transformar sociedades inteiras.

Toda a sociedade pode ser transformada e renovada, e a educação não deve se excluir desse processo. Pelo contrário, é essencial que acompanhe as mudanças

estruturais e filosóficas que envolvem o próprio conceito de "ensinar". A principal missão da escola é proporcionar ao aluno experiências significativas que favoreçam a aprendizagem. Quando as formas tradicionais de ensino já não despertam o interesse dos estudantes, refletido em seu baixo engajamento e desempenho, é sinal de que tais métodos perderam sua eficácia diante das novas demandas do mundo contemporâneo.

## **2.2 Tecnologia como aliada no processo de ensino-aprendizagem**

O avanço das tecnologias digitais impacta diretamente os processos educacionais, modificando não apenas o acesso à informação, mas também os métodos de ensino e aprendizado. Nesse cenário, a tecnologia não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como uma aliada no ensino-aprendizagem, facilitando experiências significativas entre professores e alunos.

De acordo com Moran (2015), as tecnologias educacionais expandem as possibilidades de comunicação e expressão dentro do ambiente escolar, tornando o aprendizado mais dinâmico, interativo e motivador. Isso mostra que, quando integradas adequadamente ao currículo, as tecnologias promovem uma construção ativa do conhecimento, incentivando a autonomia e o protagonismo dos alunos.

A mudança da função do computador como meio educacional acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isso significa que o professor precisa deixar de ser o repassador de conhecimento – o computador pode fazer isso e o faz tão eficiente quanto professor – e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno (Valente, 1993, p.6).

Quando se trata de tecnologia, é comum que alguns docentes a deixem de lado ou duvidem de seu potencial transformador em sala de aula. Essa resistência pode decorrer de experiências negativas anteriores com a aplicação de recursos tecnológicos ou, em alguns casos, da ausência de qualquer tentativa de integração dessas ferramentas à prática pedagógica.

Entretanto, a tecnologia, quando bem utilizada, é uma poderosa aliada no desenvolvimento de atividades educacionais. Sua aplicabilidade no contexto escolar tem se tornado cada vez mais evidente, sendo incorporada de forma crescente por professores e alunos em suas rotinas. Essa integração contribui significativamente para o processo de

aprendizagem, rompendo barreiras tradicionais e facilitando o acesso ao conhecimento de maneira mais dinâmica e interativa.

O uso de recursos digitais, como plataformas de aprendizagem, vídeos interativos, jogos educativos e ambientes virtuais, possibilita a criação de estratégias pedagógicas inovadoras que rompem com o modelo tradicional de ensino transmissivo. Para Kenski (2012), a tecnologia educacional deve ser vista como um conjunto de recursos que, quando associados a uma proposta pedagógica sólida, contribuem significativamente para a aprendizagem.

A educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem. (Carvalho; Kruger; Bastos, 2000, p. 15).

No entanto, para que a tecnologia desempenhe esse papel de aliada, é essencial que os professores estejam preparados para usá-la de forma crítica e intencional. A formação docente é indispensável nesse contexto. Como destaca Valente (1999), não basta apenas ter equipamentos e softwares; é necessário capacitar professores para integrá-los aos processos educativos com foco na aprendizagem dos alunos.

Além disso, o uso ético e consciente das tecnologias deve ser promovido nas práticas pedagógicas. A escola, como espaço formativo, precisa preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo digital, desenvolvendo competências como pensamento crítico, colaboração e responsabilidade digital (Bacich; Moran, 2018).

Portanto, a tecnologia deve ser incorporada como ferramenta pedagógica complementar, e não como substituta da ação docente. Quando utilizada de forma planejada e contextualizada, ela amplia os horizontes do ensino-aprendizagem e contribui para a formação de indivíduos mais autônomos, críticos e criativos.

### **2.3 Do treinamento à prática: como preparar professores para o uso consciente da tecnologia**

A integração eficiente das tecnologias no contexto educacional transcende a mera disponibilização de recursos digitais e exige uma abordagem mais ampla e reflexiva. Esse processo envolve a formação contínua e crítica dos professores, capacitando-os para usar essas ferramentas de forma ética, consciente e alinhada aos objetivos pedagógicos. Assim,

o preparo docente não deve se limitar ao domínio técnico, mas também incluir o desenvolvimento de competências pedagógicas e reflexivas que sustentem uma prática significativa com o uso das tecnologias.

Valente (1999) ressalta que o uso da tecnologia na educação demanda mais do que o conhecimento técnico sobre equipamentos ou softwares; exige uma transformação na prática pedagógica e na forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva reforça a necessidade de pensar a formação dos professores de maneira integrada, combinando teoria e prática, enquanto se criam espaços para experimentação e análise crítica do uso tecnológico no ambiente educacional.

Além disso, Kenski (2012) indica que o processo formativo deve contemplar a realidade dos professores, valorizando suas experiências e promovendo a construção coletiva do saber. A autora enfatiza que o professor não deve atuar apenas como um usuário de tecnologias, mas como um agente ativo, capaz de selecionar, adaptar e desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras com base nos recursos disponíveis.

De acordo com Hayashi, Sousa, Rothberg (2011):

A internet possibilita a interação, como nenhum outro meio de comunicação, o que não significa que a interatividade seja automaticamente parte da essência dos sites. A tecnologia é o objeto-instituição, a somatória de grupos de mediadores e interesses reunidos com sentidos definidos. O artefato eletrônico digital é composto de elementos visuais e arquitetura de poder manifestada na presença ou de dados [...] (Hayashi; Sousa; Rothberg, 2011, p. 178):

O uso responsável das tecnologias também está diretamente associado ao desenvolvimento da competência digital docente, entendida como a capacidade de utilizar ferramentas tecnológicas de maneira ética, criativa e voltada para os fins pedagógicos. Bacich e Moran (2018) apontam que formar professores para esse tipo de abordagem é fundamental para realizar transformações na educação. Para eles, é imprescindível que o professor aprenda continuamente, assumindo o protagonismo no processo formativo e incorporando as tecnologias ao seu trabalho pedagógico com intencionalidade e criticidade.

Outro ponto crucial é a relevância da formação continuada, que deve ser promovida pelas instituições educacionais. Como a formação inicial frequentemente não é suficiente para atender às exigências contemporâneas do uso de tecnologias, investir em programas de desenvolvimento profissional que integrem formação teórica, práticas colaborativas e suporte institucional torna-se essencial.

Esse esforço visa proporcionar segurança e motivação aos professores, incentivando a aplicação eficaz dos recursos digitais no ensino. Preparar professores para o uso consciente da tecnologia passa por criar processos formativos que aliem treinamento técnico à prática pedagógica. Essa abordagem promove uma mudança cultural na educação, centrada na reflexão crítica, na criatividade e na intenção deliberada ao utilizar as ferramentas digitais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão sobre a formação de professores para o uso de tecnologias revela-se essencial diante das transformações constantes no cenário educacional contemporâneo. A presença das tecnologias nas escolas não garante, por si só, uma educação inovadora e eficaz. É necessário que os professores estejam preparados não apenas para operar ferramentas digitais, mas principalmente para integrá-las de maneira pedagógica, crítica e criativa em suas práticas de ensino.

Através da pesquisa bibliográfica realizada, observou-se que a formação inicial ainda é, muitas vezes, insuficiente no que diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Além disso, a formação continuada, quando existente, nem sempre atende às reais demandas do contexto escolar. Assim, é urgente repensar os programas formativos, promovendo ações que estimulem o desenvolvimento de competências digitais alinhadas às metodologias ativas de aprendizagem.

Conclui-se que investir na formação docente voltada para o uso das tecnologias é fundamental para promover uma educação mais dinâmica, inclusiva e conectada à realidade dos estudantes. Professores bem preparados tornam-se agentes de transformação, capazes de utilizar os recursos tecnológicos como aliados na construção de conhecimentos significativos e no fortalecimento do processo educativo.

## **REFERÊNCIAS**

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

CARVALHO, Marilia G.; Bastos, João A. de S. L., Kruger, Eduardo L. de A./  
**Apropriação do conhecimento tecnológico.** CEEFET-PR, 2000. Cap. Primeiro.

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

HAYASHI, MCPI., SOUSA, CM., and ROTHBERG, D., orgs. Apropriação social da ciência e da tecnologia: contribuições para uma agenda **[online].** Campina Grande: EDUEPB, 2011. 323 p. ISBN 978-85-7879-187-2.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** São Paulo: Ed. 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. **Ensinar e aprender com tecnologias.** In: MORAN, J. M.; MASETTO. MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

SPAGNOLO, Carla; MANTOVANI, Ana Margô. Aprendizagem colaborativa na educação escolar: novas perspectivas para o processo de ensinar e aprender. In: **Revista Digital da CVA**, vol. 8, n. 30. 2013. Disponível em: << <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/258/181> >> acesso em: 08 maio 2025.

VALENTE, José Armando. **Formação de professores para o uso das novas tecnologias.** In: MEC/SEED. Educação a distância: construção de referenciais para políticas públicas. Brasília: MEC/SEED, 1999.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento:** repensando a educação. Campinas: UNICAMP. 1993.

**Capítulo 10**  
**BURNOUT E ESTRESSE NA CARREIRA DOCENTE**  
*Aline de Souza Santos*  
*Andreia Costa de Oliveira*

## **BURNOUT E ESTRESSE NA CARREIRA DOCENTE**

***Aline de Souza Santos***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.*

*Celiane Guedes Lopes Lima. Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.*

***Andreia Costa de Oliveira***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.*

*Raiane Neves de Sousa. Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.*

*Sileide Mendes da Silva. Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail:*  
*sileidemendes@unifan.edu.br*

### **RESUMO**

A profissão docente, essencial para uma sociedade justa, enfrenta desafios crescentes que impactam a saúde mental dos educadores. Este artigo explora a complexa rotina dos professores, marcada por pressões, sobrecarga e falta de valorização, que exigem equilíbrio emocional, resiliência e, sobretudo, boa saúde mental. Observa-se através da pesquisa bibliográfica, um alarmante aumento de profissionais adoecidos, física e emocionalmente. A Síndrome de Burnout, caracterizada pelo esgotamento prolongado, e o estresse crônico são fenômenos crescentes na educação. Os resultados mostram que resultam de jornadas exaustivas, acúmulo de funções, cobranças externas e ausência de apoio institucional. Esses fatores comprometem a qualidade do ensino e a saúde docente, revelando que o sofrimento não é individual, mas reflexo de condições estruturais precárias e desvalorização da carreira.

**Palavras-chave:** Saúde mental. Burnout docente. Condições de trabalho.

## INTRODUÇÃO

A profissão docente é, sem dúvida, uma das mais significativas para a construção de uma sociedade justa, crítica e bem informada. No entanto, por trás da imagem de quem ensina com paixão, esconde-se muitas vezes uma rotina marcada por pressões constantes, sobrecarga de trabalho, falta de valorização e desafios emocionais profundos. Ensinar exige mais do que domínio de conteúdo, exige equilíbrio emocional, paciência, resiliência e, sobretudo, saúde mental. Infelizmente, o que se observa cada vez mais nas escolas e universidades é um número crescente de professores adoecidos, não apenas fisicamente, mas, sobretudo, emocionalmente.

A síndrome de burnout, associada ao esgotamento físico e mental prolongado, tem atingido muitos profissionais da educação, refletindo uma crise silenciosa dentro das instituições de ensino. Ela não surge de um dia para o outro. É resultado de uma soma de fatores que se acumulam ao longo do tempo: jornadas exaustivas, falta de tempo para planejamento, acúmulo de funções, cobranças externas, conflitos em sala de aula e a ausência de apoio institucional. Ao lado disso, está o estresse crônico, um companheiro quase invisível, que mina pouco a pouco a energia, a motivação e o prazer em ensinar.

O burnout na carreira docente é um fenômeno crescente que afeta não apenas a saúde dos professores, mas também a qualidade da educação oferecida aos alunos. Dados apontam que muitos educadores enfrentam pressões constantes, como a falta de recursos, a necessidade de atender a diversas demandas administrativas e o desafio de lidar com turmas heterogêneas. Esses fatores contribuem para um ambiente propício ao estresse crônico.

Não se trata apenas de uma questão individual. O sofrimento docente é um reflexo de condições estruturais precárias e de um sistema educacional que, muitas vezes, exige demais e oferece pouco em troca. A falta de reconhecimento social e a desvalorização da carreira docente contribuem ainda mais para esse cenário preocupante. É como se o professor estivesse sempre “devendo algo”: mais resultados, mais presença, mais envolvimento, mesmo quando já está no limite.

É fundamental compreender as causas e consequências do burnout e do estresse na carreira docente para desenvolver estratégias eficazes que promovam o bem-estar dos educadores. Ao abordar esse tema, podemos não apenas apoiar os professores em sua

jornada profissional, mas também assegurar que os alunos recebam uma educação de qualidade em um ambiente saudável e motivador.

Neste contexto, torna-se urgente olhar com mais atenção para a saúde mental dos educadores. Precisamos entender que o adoecimento do professor não é sinal de fraqueza, mas sim um alerta de que algo está errado nas relações de trabalho e nas políticas educacionais. Cuidar da saúde mental dos docentes não é um luxo ou uma escolha individual, mas uma necessidade coletiva, que diz respeito à qualidade do ensino e à formação das futuras gerações.

Este artigo propõe uma reflexão sobre os impactos do estresse e do burnout na carreira docente, suas causas mais comuns, e as possíveis estratégias para enfrentamento e prevenção desse quadro. Mais do que diagnosticar um problema, é preciso pensar em caminhos que valorizem o educador, reconheçam sua importância e ofereçam condições reais para que ele possa exercer sua profissão com dignidade, saúde e bem-estar.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 CONCEITUAÇÃO DE BURNOUT E ESTRESSE**

A sala de aula, muitas vezes idealizada como espaço de troca, crescimento e realização, também pode se tornar um ambiente de pressão, sobrecarga e desgaste emocional. Com o passar dos anos, o professor passou a enfrentar uma série de exigências que vão muito além do ato de ensinar: são metas curriculares rígidas, turmas cheias, acúmulo de funções, falta de reconhecimento e, em diversos casos, estruturas escolares precárias. Diante desse contexto, muitos profissionais da educação têm apresentado sinais de estresse constante e, em situações mais graves, sintomas da síndrome de Burnout, que é um tipo de esgotamento emocional ligado diretamente ao ambiente de trabalho. Esta fundamentação teórica busca compreender como o estresse e o burnout se manifestam na carreira docente, discutindo suas causas, consequências e possíveis caminhos para o cuidado e prevenção da saúde mental dos educadores.

O termo Burnout significa "Queima" ou "Combustão total". Faz parte do vocabulário coloquial em países de língua inglesa e costuma ser empregado para denotar um estado de esgotamento completo da energia individual associado a uma intensa frustração com o trabalho (Maslach; Schaufeli; Leiter, 2001)

Essa citação nos faz refletir profundamente sobre os impactos emocionais do trabalho em nossas vidas. O uso da palavra Burnout, que remete à ideia de algo que foi consumido até o fim, traduz bem o sentimento de exaustão extrema, como se a pessoa tivesse sido queimada por dentro, perdendo a motivação e o entusiasmo. É um alerta importante sobre os limites humanos e a necessidade de equilíbrio entre produtividade e bem-estar. Não se trata apenas de cansaço físico, mas de um desgaste emocional que corrói, pouco a pouco o sentido que damos ao que fazemos.

A definição de Burnout apresentada remete a um estado de exaustão profunda, no qual o indivíduo sente-se completamente consumido, tanto física como emocionalmente. A metáfora da "queima total" é bastante pertinente, pois representa a perda gradual da motivação, da energia e só propósito no ambiente de trabalho. Trata-se de algo que vai além do simples cansaço: é um esgotamento quemina o bem-estar e a capacidade de enfrentar as demandas diárias.

Segundo Maslach e Jackson (1981):

O burnout é uma consequência de um estresse crônico e mal administrado no ambiente de trabalho, caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal (Maslach; Jackson, 1981, p.99):

Ademais, a relação entre estresse e burnout é direta como o estresse crônico, quando não gerenciado, pode evoluir para o burnout. Enquanto o estresse pode ser episódico ou agudo, o burnout representa uma resposta prolongada e mal adaptada ao estresse ocupacional. Estudos indicam que ambientes de alta demanda e baixo controle contribuem significativamente para a concentração de casos de burnout, especialmente em profissões como saúde, educação e segurança pública (Lipp, 2010).

O burnout é um estado de exaustão física, emocional e mental causado por exposição prolongada a estressores, especialmente em contextos ocupacionais. O conceito foi inicialmente desenvolvido por Freudenberger (1974) e posteriormente sistematizado por Maslach e Jackson (1981), que identificaram três dimensões principais: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal.

É de suma importância reconhecer nossos limites e de valorizar a saúde mental como parte essencial da vida profissional. Assim devemos manter um olhar mais profundo para a conceituação de burnout e estresse.

## **2.2 Estressores específicos da profissão docente**

A profissão docente é uma das mais importantes e desafiadoras, mas também está repleta de estressores que podem impactar a saúde mental e o bem-estar dos educadores. Um dos principais fatores que contribuem para o estresse é a carga horária excessiva. Os professores não apenas lecionam, mas também precisam dedicar muitas horas ao planejamento de aulas, correção de provas e reuniões, resultando em uma sobrecarga significativa.

Ser professor vai muito além de ensinar conteúdos. É lidar diariamente com desafios complexos, muitas vezes invisíveis para quem está fora da sala de aula. A profissão docente exige uma entrega emocional constante, que pode se tornar fonte significativa de estresse. Entre os principais fatores que contribuem para essa sobrecarga estão a grande quantidade de tarefas, prazos apertados, turmas numerosas, a indisciplina de alunos e a constante cobrança por resultados, mesmo diante de condições adversas (Oliveira; Marques; Paiva, 2018).

As relações interpessoais no ambiente escolar também podem ser complicadas. Conflitos com colegas, gestores ou pais podem criar uma atmosfera pesada e desgastante. Além disso, as expectativas irrealistas da administração escolar e da sociedade em geral podem levar os professores a se sentirem sobre carregados e inseguros quanto às suas práticas pedagógicas.

Muitos professores acumulam funções que ultrapassam o ato de ensinar: elaborar materiais, corrigir provas, atender pais, participar de reuniões, lidar com burocracias e adaptar o ensino a diferentes contextos. Isso tudo frequentemente sem o apoio necessário, o que contribui para um ambiente de trabalho exaustivo e desmotivador (Esteves; Andrade, 2017).

Além disso, é comum que o professor se depare com a falta de reconhecimento e valorização de seu trabalho, o que, com o tempo, pode gerar um sentimento de desânimo e impotência. Situações de conflito com alunos, pais ou a própria gestão escolar tornam-se mais uma camada de pressão emocional. Esses estressores, quando persistentes, comprometem o bem-estar do docente e aumentam o risco de adoecimento, como o estresse crônico e a síndrome de burnout (Carlotto, 2010).

Em resumo, a profissão docente enfrenta uma série de desafios que podem levar ao estresse e ao burnout. É fundamental que as instituições educacionais reconheçam

esses fatores e busquem implementar estratégias para apoiar os professores, promovendo um ambiente mais saudável e sustentável para todos.

A pressão por resultados também é um fator relevante. A expectativa de que os alunos alcancem altos padrões em avaliações pode gerar ansiedade nos educadores, que se sentem responsáveis pelo sucesso dos estudantes. Essa pressão é intensificada pela falta de recursos adequados, como materiais didáticos e infraestrutura, que dificultam ainda mais o trabalho em sala de aula.

Por isso, compreender os desafios vividos pelos professores é essencial não apenas para pensar em políticas educacionais mais humanas, mas também para promover ambientes escolares mais saudáveis, onde o cuidado com quem ensina seja prioridade.

### **2.3 Características individuais e vulnerabilidade ao estresse e burnout**

A vulnerabilidade ao estresse e ao burnout entre professores é influenciada por uma série de características individuais que moldam como cada um lida com as pressões da profissão. Um dos principais fatores é a personalidade. Indivíduos com traços perfeccionistas ou que sentem a necessidade de ter controle sobre tudo tendem a ser mais suscetíveis ao estresse. Essa busca incessante por padrões elevados pode resultar em uma sensação constante de sobrecarga.

As características individuais exercem grande influência na forma como o estresse é percebido e gerenciado, podendo aumentar a vulnerabilidade ao desenvolvimento da síndrome de burnout. Traços de personalidade, crenças pessoais, estilo de enfrentamento e experiências anteriores são determinantes nesse processo (Maslach; Schaufeli; Leiter, 2001).

A resiliência também desempenha um papel crucial. Professores que conseguem se adaptar e enfrentar adversidades com mais facilidade têm menos chances de sucumbir ao burnout. Isso está intimamente ligado às habilidades de coping, ou seja, as estratégias que utilizam para lidar com o estresse. Aqueles que buscam apoio social, praticam atividades relaxantes ou têm hobbies saudáveis conseguem gerenciar melhor as pressões do dia a dia.

Pessoas com perfis perfeccionistas, elevado senso de responsabilidade, baixa autoestima ou tendência à autocrítica tendem a apresentar maior risco de esgotamento emocional (Benevides-Pereira, 2010). Além disso, a dificuldade de impor limites, o medo

de falhar e a necessidade constante de reconhecimento externo podem favorecer a sobrecarga e a exaustão mental.

As expectativas pessoais são outro fator importante. Professores que estabelecem metas irrealis para si mesmos ou para seus alunos frequentemente se sentem frustrados e insatisfeitos, o que aumenta sua vulnerabilidade ao estresse. Além disso, o nível de empatia pode ser um tanto duplo: enquanto a empatia é fundamental na educação, um alto grau dela pode levar os educadores a absorverem excessivamente as dificuldades emocionais dos alunos, aumentando seu próprio estresse.

A presença ou ausência de suporte social e a qualidade do ambiente de trabalho também interagem com essas características pessoais, podendo mitigar ou potencializar os efeitos negativos do estresse (Schaufeli; Buunk, 2003). Dessa forma, promover o autoconhecimento e estratégias de regulação emocional torna-se essencial para prevenir o adoecimento psicológico relacionado ao trabalho.

O autoconhecimento também se destaca como uma característica importante. Professores que reconhecem suas emoções e limitações estão mais preparados para buscar ajuda quando necessário. Por fim, a motivação intrínseca — aquele desejo genuíno de ensinar e ajudar os alunos pode servir como um poderoso escudo contra o burnout. Educadores motivados tendem a encontrar satisfação em seu trabalho, mesmo diante das dificuldades.

O estilo de vida é outro aspecto essencial. Hábitos saudáveis, como uma dieta equilibrada, exercícios físicos regulares e sono adequado, ajudam a manter a saúde mental em dia. Em contraste, um estilo de vida pouco saudável pode aumentar a suscetibilidade ao estresse.

Em resumo, as características individuais são determinantes na forma como os professores enfrentam o estresse e o burnout. Compreender esses fatores pode ser fundamental para implementar estratégias eficazes que promovam não apenas o bem-estar dos educadores, mas também um ambiente escolar mais positivo e produtivo.

## **2.4 Consequências do estresse e do burnout na carreira docente: impactos na saúde mental e física dos professores**

O estresse e o burnout são problemas cada vez mais comuns entre os professores, trazendo consequências significativas para a saúde mental e física desses profissionais. O

ambiente escolar, que deveria ser um espaço de aprendizado e crescimento, muitas vezes se torna um campo de batalha emocional, onde a pressão constante para atender às demandas acadêmicas e administrativas pode levar os educadores a um estado de exaustão.

Na esfera da saúde mental, muitos professores começam a sentir os efeitos do estresse em forma de ansiedade e depressão. A sensação de inadequação, a pressão para manter altos padrões de desempenho e a falta de reconhecimento podem corroer a autoestima dos educadores. Além disso, o burnout pode levar à despersonalização, onde os professores começam a ver seus alunos como meros números ou obrigações, em vez de indivíduos únicos. Essa desconexão não apenas afeta o bem-estar do docente, mas também prejudica a relação com os alunos.

A atividade docente exige um engajamento constante em níveis emocionais, mentais e físicos. No entanto, fatores como excesso de tarefas, comportamentos desafiadores em sala de aula, pressões institucionais por desempenho e a escassez de recursos didáticos contribuem para a elevação dos níveis de estresse entre professores. Quando esse estresse se prolonga e se intensifica, pode desencadear a Síndrome de Burnout, um distúrbio psicológico relacionado ao trabalho, caracterizado por cansaço extremo, distanciamento afetivo e sensação de baixa realização profissional (Maslach; Leiter, 2016).

As consequências na carreira docente não param por aí. A alta rotatividade entre professores é uma realidade preocupante; muitos abandonam a profissão em busca de ambientes menos estressantes. Essa saída constante prejudica a continuidade do ensino e gera instabilidade nas escolas. Além disso, quando os professores estão desmotivados ou sobrecarregados, isso reflete diretamente no desempenho acadêmico dos alunos, comprometendo sua aprendizagem.

No âmbito educacional, a presença do Burnout é cada vez mais comum e preocupante. Conforme Benevides-Pereira (2010), o contato contínuo com situações emocionais desgastantes torna os docentes um grupo profissional particularmente suscetível ao desenvolvimento da síndrome. Os efeitos sobre a saúde mental dos professores incluem sintomas como distúrbios de ansiedade, quadros depressivos, alterações no sono, irritabilidade e dificuldades cognitivas (Ferreira; Barros, 2018).

Além dos danos emocionais, a saúde física também é comprometida. Estudo conduzido por Franco et al. (2019) aponta que muitos docentes relatam problemas como

dores musculares, enxaquecas, problemas digestivos e alterações na pressão arterial, todos com forte ligação ao ambiente de trabalho estressante e à carência de suporte organizacional.

É crucial que as instituições educacionais reconheçam esses desafios e busquem implementar estratégias eficazes para apoiar seus educadores. Promover um ambiente mais saudável e sustentável é fundamental para garantir que tanto os professores quanto os alunos prosperem.

Esse estado de esgotamento não apenas prejudica a saúde dos profissionais, mas também compromete sua atuação em sala de aula. Casos de desmotivação, licenças médicas recorrentes e até abandono da profissão têm sido registrados como consequências diretas desse quadro (Carlotto; Palazzo, 2006). Assim, os impactos do Burnout vão além do indivíduo, afetando também o desempenho escolar e o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário, é fundamental que políticas públicas e práticas institucionais de prevenção sejam desenvolvidas e implementadas. O fortalecimento do suporte psicológico, a valorização do trabalho docente, melhores condições de trabalho e oportunidades de capacitação contínua são estratégias essenciais para promover a saúde integral dos professores e garantir ambientes escolares mais equilibrados e saudáveis. Por fim, o clima escolar torna-se negativo quando o corpo docente sofre com estresse elevado. Um ambiente assim não é benéfico para ninguém: alunos, professores e toda a comunidade escolar sentem os impactos dessa dinâmica desgastante.

## **2.5 Estratégias de prevenção e intervenção**

As estratégias de prevenção e intervenção são fundamentais em diversas áreas do conhecimento, como saúde, educação, assistência social e psicologia. Elas consistem em ações planejadas para evitar o surgimento de problemas ou minimizar seus efeitos, promovendo o bem-estar individual e coletivo. A prevenção é tradicionalmente classificada em três níveis, conforme proposto por Caplan (1964): Primária, Secundária e Terciária. A prevenção primária visa impedir o surgimento de problemas por meio da promoção de comportamentos saudáveis, como ocorre em campanhas educativas ou programas escolares de habilidades sociais. A prevenção secundária, por sua vez, busca detectar precocemente fatores de risco e oferecer suporte imediato, como em triagens e

acompanhamento de populações vulneráveis. Já a prevenção terciária tem como objetivo reduzir os impactos de problemas já instalados e evitar recaídas, como acontece em programas de reabilitação e suporte contínuo.

O estresse e o burnout são questões sérias que afetam muitos educadores, mas existem diversas estratégias que podem ser implementadas tanto para prevenir quanto para intervir nessas situações. A prevenção é fundamental, e uma das primeiras ações que as escolas podem adotar é oferecer formação continuada para os professores. Cursos sobre gestão do estresse, autocuidado e metodologias inovadoras de ensino ajudam os educadores a se sentirem mais preparados e confiantes em suas funções.

No que diz respeito à intervenção, está se refere às ações aplicadas quando o problema já está presente, buscando amenizar seus efeitos e promover mudanças positivas. Essas intervenções podem ocorrer de forma individual, por meio de psicoterapia ou aconselhamento; em grupo, como nos grupos de apoio e oficinas terapêuticas; ou em nível comunitário, envolvendo famílias, escolas e a própria comunidade. Uma base teórica importante para compreender e planejar essas ações é o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996), que considera a influência dos múltiplos contextos nos quais o indivíduo está inserido. Esse modelo é particularmente útil para pensar estratégias multissetoriais, já que reconhece a importância de fatores como a família, a escola, os serviços sociais e a cultura na formação e no comportamento humano.

Outra estratégia importante é a promoção de atividades de lazer. Organizar eventos sociais ou momentos de descontração ajuda a fortalecer as relações entre os educadores, proporcionando um espaço para relaxar e se divertir. Essas interações são vitais para aliviar o estresse acumulado no dia a dia.

A introdução de programas de saúde mental nas escolas é uma medida que pode fazer uma grande diferença. Oferecer acesso a profissionais capacitados para atender os professores em momentos de dificuldade é um passo importante para garantir o bem-estar emocional da equipe.

Outro referencial importante é a teoria da resiliência, que destaca a capacidade de indivíduos e grupos de superarem adversidades. De acordo com Rutter (1993), a promoção de fatores protetores — como vínculos positivos, autoestima e apoio social, é essencial para o sucesso das estratégias de prevenção e intervenção. Dessa forma, o foco não se limita à correção de problemas, mas também ao fortalecimento de potencialidades.

O planejamento eficaz dessas estratégias exige um diagnóstico situacional adequado, a definição de objetivos claros, o envolvimento dos atores sociais no processo (planejamento participativo), além do monitoramento e da avaliação contínua das ações implementadas. Segundo o Ministério da Saúde (2006), esse processo deve ser pautado em uma lógica de promoção de saúde, com ênfase na autonomia, participação social e fortalecimento das redes de apoio. Assim, a efetividade das estratégias de prevenção e intervenção está diretamente relacionada ao seu enraizamento na realidade local e ao uso de fundamentos teóricos consistentes que orientem a prática.

Por fim, realizar avaliações regulares do ambiente escolar ajuda a identificar áreas problemáticas e implementar melhorias que possam reduzir o estresse dos educadores. A saúde mental dos professores deve ser uma prioridade nas instituições de ensino, pois quando eles estão bem, isso reflete diretamente na qualidade da educação oferecida aos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Falar sobre burnout e estresse na carreira docente é, acima de tudo, reconhecer a realidade de milhares de profissionais que, diariamente, enfrentam jornadas intensas e desafios emocionais profundos para manter a qualidade do ensino e o vínculo com seus alunos. A romantização da profissão de professor muitas vezes encobre a exaustão silenciosa que se acumula ao longo dos anos, e essa exaustão que adoece, afasta e, em casos mais graves, leva à desistência da própria profissão.

Ignorar esse cenário é negligenciar não apenas a saúde mental dos educadores, mas também o futuro da educação. O bem-estar docente precisa ser prioridade em qualquer política pública voltada à melhoria do ensino. Promover ambientes escolares mais humanos, oferecer suporte psicológico, garantir condições dignas de trabalho e valorizar o professor em sua totalidade são passos urgentes e necessários.

Mais do que buscar culpados, é preciso construir soluções coletivas. Cuidar de quem educa é também um ato de resistência e de esperança. É reconhecer que por trás de cada aula há um ser humano, com sentimentos, limites e necessidades. E que sem ele, nenhum projeto de educação se sustenta. Que este debate não fique restrito às páginas dos artigos, mas ecoe nas escolas, nas universidades, nos espaços de decisão e, principalmente, nas atitudes do dia a dia.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Promoção da saúde**: conceitos, reflexões, tendências. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CAPLAN, G. **Principles of preventive psychiatry**. New York: Basic Books, 1964.
- BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. **Burnout**: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Luciana de Souza. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 501-509, 2006.
- CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout em professores: fatores de risco e estratégias de enfrentamento. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 2, p. 231-238, 2010.
- ESTEVES, K.; ANDRADE, A. C. Estresse docente: causas e consequências. **Educar em Revista**, v. 33, n. 1, p. 235-249, 2017.
- FERREIRA, Amanda C.; BARROS, Daniel D. Saúde mental dos professores da educação básica: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018.
- FRANCO, Christiane M. S. et al. Estresse ocupacional em professores da educação básica e suas implicações para a saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-10, 2019.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.
- MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. **Burnout: The Cost of Caring**. New York: Malor Books, 2016.
- OLIVEIRA, D. A.; MARQUES, M. D. M.; PAIVA, M. M. Condições de trabalho e adoecimento de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 142, p. 1-18, 2018.
- RUTTER, M. Resilience: Some conceptual considerations. **Journal of Adolescent Health**, v. 14, n. 8, p. 626-631, 1993.
- SILVA, E. A.; MARTURANO, E. M. Prevenção em saúde mental: Uma introdução à psicologia preventiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 589-605, 1999.



## Capítulo 11

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Joice Mara Pereira de Alencar  
Marcela do Nascimento Cabral  
Sabrina Ferreira de Vasconcelos  
Sileide Mendes da Silva*

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

***Joice Mara Pereira de Alencar***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.*

***Marcela do Nascimento Cabral***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.*

***Sabrina Ferreira de Vasconcelos***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.*

***Sileide Mendes da Silva***

*Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: [sileidemendes@unifan.edu.br](mailto:sileidemendes@unifan.edu.br)*

### **RESUMO**

O presente artigo aborda a importância da formação de professores para a educação inclusiva, com o propósito de fomentar uma educação de qualidade acessível a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas. Através da pesquisa bibliográfica, apresenta elementos teóricos e práticos para capacitar os docentes a identificarem e atenderem as necessidades diversas que são surgem. Portanto, apresenta a necessidade de os docentes desenvolverem competências referentes a adaptação de currículos com a utilização de recursos pedagógicos diversificados, contendo estratégias de ensino que incentive a participação ativa dos discentes, incluindo a diversidade e sensibilidade para desenvolver uma postura de inclusão, proporcionando a valorização das diferenças e promovendo um ambiente escolar acolhedor.

**Palavras chave:** educação inclusiva, Diversidade. Formação de professor. Adaptação curricular.

## **1 INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem se tornado cada vez mais importante no cenário educacional brasileiro e internacional, servindo como base para construir uma sociedade mais justa, democrática e plural. A inclusão escolar é um princípio fundamental das políticas educacionais públicas que assegura a todos os alunos o direito à educação de qualidade em ambientes de aprendizagem comuns, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais.

Essa perspectiva desafia os modelos excludentes e segregatórios de longa data do sistema educacional, necessitando de uma reestruturação significativa das práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. O professor está no centro desse processo transformador, e sua formação inicial e continuada é essencial para a eficácia de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A preparação de um professor para trabalhar em contextos inclusivos exige mais do que apenas domínio do conteúdo específico das áreas do conhecimento, requer uma compreensão aprofundada das diferenças humanas, o desenvolvimento de atitudes éticas e empáticas, e o uso de estratégias pedagógicas que possam incentivar a participação e o aprendizado de todos os estudantes.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o papel das instituições educacionais é criar profissionais comprometidos em valorizar a diversidade e preparados para responder às necessidades educativas únicas de alunos deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No entanto, apesar das avanços legislativos como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), ainda existem muitos obstáculos para a aplicação da presente proposta.

Numerosos estudos revelam lacunas significativas na formação inicial de professores que se relacionam à educação inclusiva. Muitos cursos de licenciatura ainda abordam de forma superficial os temas relacionados às deficiências, à acessibilidade pedagógica e às práticas inclusivas, limitando-se a disciplinas pontuais ou optativas. Além disso, apesar de sua importância estratégica, a formação continuada ainda é inadequada ou fragmentada, faltando incentivos institucionais, sistematização e alinhamento com as necessidades escolares.

Nesse contexto, é essencial refletir sobre como os professores são formados de acordo com os princípios da educação inclusiva, entendendo essa formação não como um processo puramente técnico, mas sim como um compromisso ético-político com a igualdade e os direitos humanos. A proposta de inclusão exige uma mudança de paradigma em como pensamos sobre educação e aprendizado, superando visões patológicas e deficitárias sobre os alunos públicos-alvo na educação especial. Além disso, envolve uma mudança das práticas de ensino tradicionais e da identidade profissional do professor, valorizando as diversas formas de ser, aprender e interagir na sala de aula.

Portanto, o objetivo do presente estudo é analisar os aspectos da formação de professores para a educação inclusiva, com foco nos desafios, oportunidades e perspectivas que permeiam esse processo.

Assim, o trabalho apresenta como objetivo geral analisar a formação inicial e continuada de professores no contexto da educação inclusiva, destacando os desafios, oportunidades e implicações pedagógicas que influenciam o desenvolvimento de práticas educativas. Especificamente, investigar como os cursos de formação inicial de professores abordam os conteúdos relacionados à educação inclusiva; identificar as principais lacunas e dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de formação para atuar com alunos público-alvo da educação especial e analisar as contribuições da formação continuada na qualificação das práticas pedagógicas inclusivas.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, e é baseada em revisões bibliográficas. Além de documentos oficiais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (2019), também analisamos as obras de autores que abordam a formação de professores e a educação inclusiva.

Espera-se que este estudo contribua para a discussão acadêmica e política sobre a importância de reconsiderar modelos educacionais tradicionais e oferecer alternativas que apoiem o desenvolvimento de uma escola inclusiva em sua totalidade, não apenas em sua estrutura física, mas também em suas práticas pedagógicas, interpessoais e conceitos de aprendizagem.

Finalmente, como enfatiza Paulo Freire (1996), ensinar requer compromisso com a mudança da realidade, e ensinar para a inclusão significa, antes de tudo, ensinar para a convivência, o respeito às diferenças e a plena cidadania.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEORICA**

### **2.1 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

A formação continuada é um processo dinâmico que deve estar alinhado às necessidades práticas dos professores. Segundo Andrade (2008), essa formação precisa ser contínua e articulada às experiências práticas, tornando-se significativa a ponto de resolver problemas e produzir mudanças na ação. Além dos cursos de capacitação, Giovani (1998) destaca que a formação continuada não se limita apenas aos cursos de capacitação formal. As vivências e reflexões da prática cotidiana também desempenham um papel fundamental nesse processo.

A reflexão sobre a prática é essencial para o crescimento profissional dos professores. Ao analisar suas experiências e desafios, eles podem identificar áreas de melhoria e desenvolver estratégias mais eficazes (Tardif, 2002).

A formação continuada é um processo contínuo e dinâmico que deve estar alinhada às necessidades práticas dos professores. Ao combinar experiências práticas, reflexões e cursos de capacitação, os professores podem desenvolver habilidades e conhecimentos necessários para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Tardif, 2002).

Nesse sentido, Andrade (2008) afirma:

[...] há um processo constituído por continuidades, descontinuidades, rupturas, ao longo do tempo, que conecta e desconecta influências mútuas entre a formação continuada e a ação do professor em contextos de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais (Andrade, 2008 p. 92)

Dessa forma, é evidente que a formação continuada não deve ser vista como uma fase isolada, mas sim, como um elemento integral de um percurso profissional que abrange toda a carreira de um professor. Quando os professores têm a oportunidade de refletir sobre sua prática e dialogar com seus pares, surgem espaços significativos de aprendizagem que favorecem não apenas o aprimoramento técnico, mas também o desenvolvimento de atitudes mais sensíveis à diversidade (Tardif, 2002).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), reconhece o valor da formação contínua ao estabelecer competências fundamentais para a educação, valorizando a diversidade e respeitando os direitos humanos. Isso fortalece o compromisso com uma

educação que inclui todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades.

Nesse sentido, Mantoan (2003) aponta que não há como avançar na inclusão escolar sem uma mudança significativa na forma como a educação e a aprendizagem são conceitualizadas. A formação continuada torna-se, portanto, um meio essencial para a desconstrução de práticas excluientes e para a construção de propostas pedagógicas mais flexíveis, acolhedoras e adaptadas às necessidades dos alunos. Ela permite que os professores adquiram conhecimento sobre acessibilidade, tecnologia assistiva, metodologias de aprendizagem ativa e estratégias de ensino colaborativo, tudo isso é essencial para garantir o direito de todos aprenderem.

Para que essa formação seja eficaz, ele deve estar fundamentado nas realidades cotidianas da escola. Isso significa que os cursos, oficinas e seminários precisam dialogar com os desafios concretos enfrentados nas salas de aula, especialmente quando se trata da inclusão de estudantes com necessidades específicas (Nóvoa, 2001).

Além disso, a BNCC (Brasil, 2017) enfatiza a importância do papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem e, ao fazer isso, destaca a necessidade de uma formação inicial e contínua sólida. Um componente vital das habilidades profissionais que devem ser desenvolvidas ao longo da formação contínua é a capacidade de ajustar estratégias de ensino, reconhecer o potencial de cada aluno e valorizar os diversos estilos de aprendizagem. É também vital notar que o desenvolvimento de uma escola inclusiva requer uma abordagem colaborativa e cooperativa.

Nesse contexto, a formação de professores deve também incentivar o trabalho em equipe e a comunicação entre os diversos profissionais da educação, incluindo regentes, professores de especialização educacional (AEE), coordenadores pedagógicos e gestores. Quando a formação continuada promove áreas de cooperação entre esses agentes, aumenta a capacidade da instituição de atender às necessidades dos alunos e fortalece a cultura inclusiva nas unidades escolares (Nóvoa, 2001).

De acordo com Pletsch (2010), um dos principais obstáculos à eficácia da educação inclusiva é a falta de políticas formativas claras, articuladas e contínuas. Muitas vezes, programas de formação são oferecidos de maneira pontual, desconectada do contexto e pós-formação, o que torna desafiador aplicar mudanças reais nas práticas pedagógicas. Portanto, é essencial que secretarias de educação, universidades e outras instituições

formativas se comprometam a desenvolver programas de formação permanentes que sejam baseados em avaliações de necessidades locais e incentivem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Na sua introdução, a BNCC também afirma que "a formação dos profissionais da educação básica deve garantir o domínio dos saberes científico, pedagógico e didático-metodológicos" (Brasil, 2017), o que inclui a capacidade de acomodar a diversidade dos estudantes. Nesse contexto, a educação continuada é uma ferramenta essencial para tornar esses princípios uma realidade, uma vez que permite que os professores se mantenham atualizados com as mudanças nas políticas educacionais, leis específicas e avanços teóricos e tecnológicos.

Uma abordagem sensível que reconhece a singularidade de cada aluno como um componente legítimo do processo educacional é necessária para uma pedagogia inclusiva. De acordo com Mantoan (2015), não é suficiente incluir fisicamente alunos com deficiência na sala de aula; todos devem participar ativamente das atividades educacionais, interagir com seus colegas e ser desafiados a aprender de acordo com suas habilidades.

Neste processo, o professor desempenha um papel estratégico, tendo como principal responsabilidade preparar intervenções didáticas apropriadas, ajustar recursos, administrar a justiça e criar um ambiente que incentive a aprendizagem cooperativa. No entanto, para desempenhar essas funções de forma segura e competente, ele precisa de apoio contínuo de uma formação crítica e transformadora. Quando bem estruturada, a educação continuada proporciona esse apoio e auxilia no desenvolvimento de uma estrutura pedagógica mais democrática que enfatiza o valor da diversidade como um fator enriquecedor no processo educacional.

Portanto, diante dos desafios da inclusão educacional, investir na formação contínua dos professores implica investir na qualidade da educação para todos. Isso requer políticas públicas consistentes, comprometimento institucional e uma visão da educação que considere o professor como um participante ativo em sua jornada profissional. Portanto, a formação contínua é uma ferramenta crucial para transformar a educação em um espaço de engajamento, participação e aprendizagem significativa para todos os alunos, sem exceção.

## **2.2 O espaço físico e acessibilidade da escola**

A sociedade em geral, assim como a escola vivem em mundos de constante mudança, pois observa que a uma necessidade em criar um ambiente favorável para atender as necessidades educacionais e especiais. Atualmente algumas escolas principalmente escolas publicas enfrentam grandes obstáculos físicos e falhas em edifícios, o que leva a dificultar ainda mais passagem de pessoas que possuem alguma deficiência.

Com isso, espera que escolas sejam construídas e adaptadas para que todo individuo possa ter livre acesso, pois entende que a arquitetura e a organização dos imóveis escolares podem ser meios de facilitação ou meio de impedimento no que desrespeita concretizar a inclusão no âmbito escolar, portanto, deve levantar uma avaliação para sua adaptação, compondo partes importantes para a função da equipe de reabilitação para o processo de construção (Almeida et AL., 2011; Palisano et al., 2003).

Considerando que a uma necessidade de adaptação nas escolas para atender as necessidades de pessoas deficientes, entende que para isso é preciso que:

É preciso fazer uso da legislação para que de fato nossos ambientes escolares se transformem em ambientes acessíveis e, consequentemente, acolhedores. Paralelamente ao seu ingresso pode-se observar a falta de acessibilidade espacial na quase absoluta maioria dos edifícios escolares que foram construídos sem considerar as necessidades das pessoas com deficiência. Se nosso objetivo é a participação efetiva de alunos com deficiência nas atividades escolares, faz-se necessário um ambiente adequado para garantir essa participação (Schirmer, 2007, p. 105).

Para isso, é necessário que haja uma junção entre profissionais da educação e profissionais da arquitetura e engenharia, para que tenha uma concepção ampla da inclusão, por meio de análises das condições do âmbito. Por meio dessa visão fica evidente que a inclusão vai além de simplesmente inserir, é necessário que haja uma adaptação para que possa participar e se sentir verdadeiramente pertencente, por isso a inclusão se aplica desde a construção da instituição ao tratamento, a criação e adaptação para o acesso.

De acordo com Imbernón (2000) a adaptação e a diversidade é um grande desafio que exige a revalidação de ideias tradicionais em prol a uma abordagem flexível e aberta, essa abordagem é fundamental para assegurar que todos os alunos inclusive aqueles pela qual possui alguma deficiência tenham a possibilidade de evoluir. Por isso o foco é

principalmente voltado ao ensino fundamental, etapa primordial para a formação básica dos alunos. Portanto repensar sobre as práticas de ensino é fundamental permitindo um ambiente inclusivo e eficaz para os alunos.

Seguindo a mesma lógica de Stainback et al (1999), Rodrigues (2013) e Zerbato (2014), Em concordância com Imbernón (2000, p.85/86) admiti a diversidade traz muitas e complexas implicações:

[...] facilitar a flexibilidade curricular, mudar a cultura da instituição e das estruturas educativas, superar a cultura do individualismo, [...] por uma cultura do trabalho compartilhado, estabelecer e favorecer relações pessoais entre os professores, a comunidade e os alunos, criando espaços adequados de convivência, oferecendo uma ação tutorial compartilhada e potencializando vitais experiências de ensino-aprendizagem, [...] considerar a educação como a possibilidade de que todas as pessoas trabalhem segundo suas necessidades e suas potencialidades, [...] e, por último, considerar a diversidade não como uma técnica pedagógica ou uma questão meramente metodológica, mas como uma opção social, cultural, ética e políticas que as equipes de professores e professoras e todas as pessoas que se dedicam à educação devem assumir, que irão decidir e definir que aspectos da diversidade é preciso atender, como agir diante dela, com que recursos, quando e até quando devem fazê-lo, opções que se verão refletidas através de sua ação educativa cotidiano

### **2.3 A prática pedagógica inclusiva: competências e saberes necessários**

A proposta inclusiva, ao tratar dos caminhos para a construção do conhecimento, tem como finalidade a formação de pessoas conscientes, críticas e com capacidade de agir com autonomia. Para que esse objetivo se torne realidade, é fundamental compreender o papel dos professores nesse processo, pois são eles que participam ativamente do ensino e da aprendizagem dos alunos que fazem parte da sala de aula.

Dentro dessa visão de inclusão escolar que envolve todos os estudantes, “[...] incluir significa transformar a maneira como pensamos a educação, já que não se refere apenas aos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, mas a todos os estudantes, para que possam avançar com sucesso em seu percurso educativo.” (Mantoan, 2003, p. 16).

A citação de Mantoan (2003) convida a repensarmos o que realmente significa inclusão na educação. Muitas vezes, o olhar inclusivo é limitado apenas aos estudantes com deficiência ou com dificuldades visíveis de aprendizagem. No entanto, a autora nos mostra que a inclusão vai muito além disso: ela propõe uma transformação profunda na

maneira como compreendemos o ato de educar. Incluir é considerar a diversidade de todos os alunos, com suas singularidades, ritmos, formas de pensar e aprender.

É perceber que cada criança ou jovem, independentemente de suas condições, merece ser acolhido, compreendido e ter oportunidades reais de aprender. Para que isso aconteça, os educadores têm um papel essencial, pois são eles que criam espaços de escuta, adaptação e valorização das diferenças. A sala de aula inclusiva não é apenas um lugar físico, mas um ambiente de convivência respeitosa, onde todos se sentem pertencentes. A inclusão verdadeira não é um favor nem uma exceção: é um direito e um compromisso ético com a justiça social. Ela exige sensibilidade, empatia e coragem para romper com práticas excludentes e construir, juntos, uma educação mais humana e significativa para todos.

Aprofundando as reflexões sobre a importância dos conhecimentos docentes essenciais para atuar com a inclusão, recorremos a Tardif (2002), que afirma que os conhecimentos dos professores se organizam em quatro grandes grupos: saberes das disciplinas, saberes do currículo, saberes profissionais e saberes da vivência. Essa ideia é reforçada por Borges (2004, p. 260), ao afirmar que “os professores não se apoiam em um único saber para ensinar, mas em vários”.

No entanto, Tardif (2002) propõe uma distinção importante entre os conhecimentos construídos na vivência da sala de aula e aqueles oriundos das instituições de formação ou dos programas de ensino, que são colocados em prática na atuação docente. Nessa abordagem, o saber da experiência se torna especialmente relevante, como destaca Tardif (2002, p. 39).

A citação de Tardif ilumina uma dimensão muitas vezes subestimada no debate sobre formação docente: a legitimidade dos saberes que nascem do cotidiano escolar, da interação com os alunos e das vivências reais no ambiente educacional. Ao valorizar o saber da experiência, Tardif reconhece que o conhecimento do professor não se limita ao que é aprendido formalmente em cursos ou materiais pedagógicos, mas é também construído na prática diária, nos desafios enfrentados e nas soluções criadas no contexto concreto da sala de aula.

Esse reconhecimento é especialmente importante quando se fala em inclusão, pois demanda uma sensibilidade que só pode ser desenvolvida com tempo, escuta e envolvimento genuíno com a diversidade humana presente nas escolas. Assim, o saber da

experiência não é inferior ao saber teórico – é complementar, vivo e profundamente significativo.

Conforme Tardif (2002), os conhecimentos dos professores são diversos e variados, pois surgem no dia a dia da profissão, refletindo saberes práticos e teóricos adquiridos a partir de múltiplas experiências. Esses saberes abrangem informações, capacidades, talentos e atitudes que fazem parte da atuação profissional dos docentes e que, de algum modo, são transformados, reorganizados e até mesmo reinterpretados ao longo da prática. Cunha (2002) ressalta que os bons educadores expressam uma grande variedade de competências, que acabam se tornando fonte essencial de conhecimento estruturado.

Essa ideia é reforçada por Saviani (2003, p.14), ao afirmar que “a escola é um espaço cujo papel é compartilhar o saber organizado [...] sendo um ambiente especial, onde é possível perceber a dimensão pedagógica que está presente dentro da dinâmica social mais ampla”. Dessa forma, apoiamo-nos também na visão de Nóvoa (2001, p.14).

Essa citação evidencia a complexidade do trabalho docente, reconhecendo que o conhecimento do professor não é apenas técnico ou teórico, mas também construído pela prática e pela vivência. Os saberes docentes são compostos por diferentes dimensões: intelectual, prática, emocional e relacional. Tardif e Cunha valorizam a experiência como elemento formador do saber, destacando que o professor transforma o conhecimento ao adaptá-lo à sua realidade. Saviani amplia essa compreensão ao situar a escola como um local de socialização do saber sistematizado, o que enfatiza sua função pedagógica e social.

Já Nóvoa propõe uma reflexão sobre o professor como sujeito de sua própria formação, o que exige autonomia, criticidade e engajamento. Essa abordagem fortalece a valorização do profissional da educação, reconhecendo a importância de sua formação contínua, da reflexão sobre a prática e do reconhecimento da docência como um campo de produção de conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores para educação inclusiva é resultante ao preparo dando importância para a formação continua, para entender as necessidades dos alunos. Sendo assim a formação deve estalar além da teoria, inserindo práticas que promova a inclusão afetiva no meio escolar. Isso refere-se principalmente ao desenvolvimento e adaptação

das abordagens pedagógicas dos professores, com a utilização de recursos diversificados e evidenciar um clima de respeito e acolhimento.

Além disso, é necessário que instituições invistam ainda mais em formações continuadas de profissionais nas práticas de inclusivas, possibilitando a troca de conhecimento entre os educadores. Entretanto a parceria entre especialistas e a escola é essencial para criar uma estrutura sólida.

A formação para educação inclusiva deve ser e chegada como responsabilidade coletivo, na qual todos os docentes têm um papel fundamental para garantir de um ambiente em que se constrói a valorização da diversidade, promovendo a um ensino significativo para todos os alunos, esse procedimento não só beneficia o processo educativo, mas também auxilia para uma sociedade mais justa e igualitária.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, M. A. de; BERSCH, R.; SCHWARTZMAN, J. S.; SANTOS, J. L. dos. **Escolas acessíveis:** construindo ambientes inclusivos. Brasília: MEC/SEESP, 2011.

ANDRADE, S. G.; BAPTISTA, C. R.; HAMMERMÜLLER, D. O. **Relações entre a prática docente e a investigação na educação inclusiva.** Trabalho apresentado no III Congresso Multidisciplinar de Educação Especial. Anais... Londrina: EDUEL, 2002.

ANDRADE, Simone G. **Apontamentos iniciais para a discussão sobre novas práticas em psicologia e educação.** 1998. Monografia (Especialização em Psicologia Clínico-Social) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.

BORGES, Cinthia Xavier. A construção do conhecimento profissional do professor em contextos de formação continuada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 253-274, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

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

CUNHA, Maria Isabel da. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2002. P. 109-132.

IMBERNÓN, Francisco. **Formar-se para formar:** formação de professores, uma perspectiva crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O papel da escola na inclusão social. **Revista Inclusão**, v. 11, n. 2, p. 9-17, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

PALISANO, R. J. et al. Development and reliability of a system to classify gross motor function in children with cerebral palsy. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 39, n. 4, p. 214-223, 1997.

PLETSCH, Márcia Denise. Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 367-380, maio/ago. 2010.

RODRIGUES, David. **Educação inclusiva:** da retórica à prática. 3. ed. São Paulo: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHIRMER, Paulo. Educação inclusiva: construindo escolas inclusivas. In: PRIETO, Rosângela Gavioli (org.). **Atualidades em educação especial e educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. P. 101-108.

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

ZERBATO, Angela P. **Educação inclusiva e formação docente:** articulações necessárias. São Paulo: CRV, 2014.



## Capítulo 12

# A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR INCLUSIVO E DA INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA

*Evellyn Moura*

*Thais Gonçalves*

*Gleicia Nunes da Silva Lima*

*Sileide Mendes da Silva*

## **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR INCLUSIVO E DA INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA**

***Evellyn Moura***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.*

***Thais Gonçalves***

*Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.*

***Gleicia Nunes da Silva Lima***

*Professora da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.*

***Sileide Mendes da Silva***

*Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: [sileidemendes@unifan.edu.br](mailto:sileidemendes@unifan.edu.br)*

### **RESUMO**

Este artigo discute a importância do brincar inclusivo e da interação entre crianças com e sem deficiência, com base nos princípios da educação inclusiva e no direito ao brincar, conforme garantido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O brincar é compreendido como uma linguagem essencial da infância, que favorece o desenvolvimento integral e a construção de relações sociais significativas. No contexto da inclusão, o ato de brincar torna-se uma poderosa ferramenta pedagógica que promove a participação, a empatia, o respeito às diferenças e a valorização das potencialidades de cada criança. O estudo apresenta estratégias e práticas que viabilizam o brincar inclusivo, como a adaptação de atividades, a diversificação de materiais, a criação de ambientes acessíveis e o papel mediador do professor. Além disso, destaca-se a importância das atividades lúdicas nas diferentes áreas do conhecimento, considerando os fundamentos teóricos de Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon. Esses autores evidenciam como a ludicidade contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social da

criança, especialmente quando mediada de forma intencional e sensível. Conclui-se que promover o brincar inclusivo é uma ação pedagógica que fortalece o compromisso da escola com uma educação de qualidade, equitativa e acolhedora, na qual todas as crianças se sintam pertencentes, valorizadas e estimuladas a aprender.

**Palavras-chave:** Brincar. Inclusão. Desenvolvimento integral.

## INTRODUÇÃO

A infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano, marcada por intensas descobertas, aprendizagens e interações sociais. Nesse contexto, o brincar se apresenta como uma linguagem própria da criança, essencial para o seu crescimento cognitivo, emocional, motor e social. Quando essa prática é vivenciada em ambientes escolares inclusivos, torna-se ainda mais potente, por promover a convivência entre crianças com e sem deficiência, favorecendo o respeito às diferenças, o fortalecimento dos vínculos e a construção de uma sociedade mais empática e justa.

O brincar inclusivo vai além de uma atividade recreativa: é uma estratégia pedagógica que assegura o direito de todas as crianças à participação e ao aprendizado, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Através da ludicidade, é possível romper barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas, possibilitando que cada criança, a partir de suas potencialidades, interaja, experimente e desenvolva suas habilidades em um ambiente acessível e acolhedor.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir a importância do brincar inclusivo e da interação entre crianças com e sem deficiência, apresentando estratégias pedagógicas, práticas adaptadas e atividades lúdicas que favoreçam a inclusão nas diversas áreas do conhecimento. A fundamentação teórica se apoia nas contribuições de autores como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon, que ressaltam a relevância da mediação, da experiência concreta e da afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. O estudo busca, assim, contribuir com reflexões e propostas que fortaleçam o compromisso da escola com uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

## **Estratégias e práticas para promover o brincar inclusivo e a interação**

Promover o brincar inclusivo e a interação entre todas as crianças é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, empática e verdadeiramente diversa. O brincar, além de um direito garantido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é uma das formas mais ricas de expressão, aprendizagem e desenvolvimento infantil. No contexto da inclusão, ele representa um espaço de oportunidades para que todas as crianças — com ou sem deficiência — interajam, participem e se reconheçam como parte de um grupo (Brasil, 2017).

Um planejamento pedagógico intencional é fundamental para assegurar essa inclusão. Estratégias como a escolha de brincadeiras adaptáveis, com regras simples, dinâmicas sensoriais e materiais diversificados (em texturas, cores, sons e tamanhos) possibilitam a participação de crianças com diferentes necessidades motoras, sensoriais e cognitivas. A criação de ambientes acessíveis e acolhedores, com mobiliários e espaços organizados de forma segura e inclusiva, também influencia positivamente na interação entre os alunos (Gotti, 1998).

É papel do educador e da equipe escolar atuar como facilitadores desse processo, incentivando o respeito mútuo, a cooperação e a valorização das diferenças. Isso exige sensibilidade, escuta ativa e conhecimento sobre as necessidades específicas de cada criança. Além disso, é importante oferecer apoio às famílias, orientando-as sobre como estimular o brincar em casa, fortalecendo os laços familiares e promovendo o desenvolvimento da criança de forma integrada.

O brincar, enquanto eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, deve se manifestar em diferentes espaços e tempos, promovendo experiências emocionais, cognitivas, sensoriais, corporais e sociais. E para as crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE), essa dimensão se torna ainda mais significativa. Através do brincar, elas exercitam sua autonomia, autoestima, desenvolvem habilidades de comunicação e aprendem a lidar com regras, frustrações e relações interpessoais.

Segundo Trinca e Vianna (2014), o brincar permite práticas inclusivas por meio de uma diversidade de jogos e atividades lúdicas, desde que o professor esteja atento às necessidades e níveis de desenvolvimento das crianças. Isso implica planejar intencionalmente atividades que proporcionem participação ativa e fortaleçam os vínculos entre alunos com e sem deficiência.

A ludicidade, nesse contexto, torna-se um instrumento pedagógico poderoso, pois transforma o ambiente escolar em um espaço de acolhimento e pertencimento. Planejar estratégias que valorizem o brincar como forma de interação, aprendizagem e inclusão contribui para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de um ambiente escolar que celebre a diversidade. Brincadeiras inclusivas, jogos cooperativos, circuitos motores adaptados e histórias dramatizadas são exemplos de atividades que garantem o envolvimento de todas as crianças, respeitando seus tempos e modos de aprender (Ribas, 1995).

Portanto, reconhecer o brincar como linguagem própria da infância e como um caminho para a inclusão é essencial para que todas as crianças tenham assegurado o direito de brincar, conviver, aprender e se desenvolver de forma plena e digna.

### **Adaptações e atividades lúdicas que promovam a interação e a inclusão em diferentes áreas do conhecimento**

A inclusão educacional pressupõe práticas pedagógicas que apreciem a diversidade e assegurem a participação de todos os alunos nos processos de aprendizagem. Para isso, é indispensável que o planejamento docente contemple adaptações curriculares e atividades lúdicas que respeitem as singularidades dos indivíduos e promovam a interação social e o desenvolvimento cognitivo.

Na perspectiva de Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Vygotsky defende que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e que, por meio da mediação do outro mais experiente, o sujeito é capaz de avançar para além do nível atual de desempenho — o que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Nesse contexto, as atividades lúdicas aparecem como ferramentas importantes para que o professor atue como mediador, tornando o conteúdo acessível e significativo. Além disso, a ludicidade favorece a cooperação entre pares, essencial para a construção coletiva do conhecimento.

Segundo Jean Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo se dá por estágios, e o jogo ocupa um papel central nesse processo. Piaget destaca que a criança aprende explorando o mundo, construindo o conhecimento a partir da ação e da experiência concreta. As atividades lúdicas, nesse sentido, são instrumentos que favorecem a

assimilação e a acomodação de novos conteúdos, respeitando o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Ambas as teorias reforçam a importância de práticas pedagógicas que respeitem o tempo e o modo de aprender de cada aluno. Ao propor atividades adaptadas às necessidades individuais, o professor amplia as possibilidades de acesso ao currículo. E ao incluir elementos lúdicos no processo de ensino, promove um ambiente mais acolhedor, participativo e inclusivo (Stainback; Stainback, 1999).

Nas diferentes áreas do conhecimento, as atividades lúdicas permitem a aprendizagem de forma concreta e prazerosa. Em matemática, por exemplo, jogos com dados, dominós ou materiais recicláveis podem facilitar a compreensão de conceitos abstratos. Em ciências, experimentos e simulações ajudam na construção do pensamento investigativo. Em linguagem, histórias dramatizadas, músicas e jogos de palavras favorecem o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Tudo isso contribui para o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas individualidades e promovendo a inclusão com qualidade.

Além das contribuições de Vygotsky e Piaget, a teoria de Henri Wallon (2007) também oferece fundamentos relevantes para compreender a importância da ludicidade e das adaptações pedagógicas no processo de desenvolvimento infantil. Wallon enfatiza a integração entre os aspectos emocionais, motores, cognitivos e sociais da criança. Para ele, o movimento e a afetividade são dimensões centrais do desenvolvimento e não podem ser dissociadas da aprendizagem. Assim, atividades lúdicas que envolvem expressão corporal, dramatização, jogos e interação com o ambiente favorecem o equilíbrio entre essas dimensões, promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo.

A afetividade, segundo Wallon, não é apenas um complemento da cognição, mas um elemento estruturante do desenvolvimento. Portanto, quando o professor propõe atividades que consideram o interesse, o ritmo e a motivação da criança, ele está respeitando sua individualidade e promovendo um ambiente propício ao aprendizado. Essa perspectiva é especialmente importante no contexto da inclusão, em que cada aluno traz consigo diferentes vivências, potencialidades e desafios.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a equidade no acesso ao conhecimento. No campo da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC valoriza o brincar como eixo estruturante da aprendizagem, considerando-o um

direito de toda criança. Além disso, documentos como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) asseguram a todos os estudantes, com ou sem deficiência, o acesso à educação com qualidade, respeitando suas singularidades.

O papel do professor, nesse cenário, vai além de aplicador de conteúdos. Ele é um mediador sensível e atento às necessidades do grupo e de cada indivíduo. A observação pedagógica é essencial para identificar as barreiras à participação e à aprendizagem e propor intervenções adequadas, que respeitem os tempos, os interesses e as potencialidades de cada criança. Assim, o educador atua como agente ativo na promoção da equidade e na valorização da diferença como elemento enriquecedor do processo educacional.

Estudos da neurociência educacional apontam que o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando há envolvimento afetivo, motivação e prazer. Ambientes emocionalmente seguros e atividades lúdicas despertam o interesse, ativam áreas do cérebro relacionadas à memória e à atenção, e favorecem a retenção de conteúdos. Dessa forma, a ludicidade não apenas motiva, mas também fortalece as conexões neurais necessárias para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Como exemplo, ao ensinar frações em uma turma com alunos com diferentes perfis de aprendizagem, o professor pode utilizar jogos de culinária simulada com massas coloridas ou materiais manipuláveis, permitindo que todos participem da construção do conhecimento de forma concreta e significativa, inclusive alunos com deficiência intelectual ou dificuldades de aprendizagem.

Assim, a inclusão, a ludicidade e a adaptação curricular caminham juntas no propósito de garantir uma educação de qualidade, equitativa e humanizada, centrada na criança como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem.

## **Considerações finais**

Promover o brincar inclusivo e a interação entre crianças com e sem deficiência é um compromisso essencial da educação contemporânea, fundamentado no respeito à diversidade e na valorização das singularidades de cada criança. Ao reconhecer o brincar como um direito e uma linguagem própria da infância, a escola amplia suas possibilidades pedagógicas, tornando-se um espaço mais humano, acessível e acolhedor.

As estratégias e práticas analisadas neste estudo evidenciam que o planejamento intencional, as adaptações pedagógicas, o uso de materiais variados e a mediação sensível do professor são elementos fundamentais para garantir a participação ativa de todos os alunos nos processos de aprendizagem. Além disso, o apoio às famílias e a construção de vínculos afetivos fortalecem a inclusão para além dos muros da escola.

A partir dos referenciais teóricos de Vygotsky, Piaget e Wallon, compreende-se que a ludicidade não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional, mas também contribui significativamente para a formação de uma cultura de respeito, empatia e convivência ética.

Conclui-se que o brincar inclusivo é um caminho potente para promover a equidade na educação e o desenvolvimento integral da criança. Cabe à escola e aos educadores o papel de garantir que todas as crianças tenham voz, vez e espaço para brincar, aprender e crescer juntas, independentemente de suas limitações ou habilidades.

## **Referências**

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-10, 7 jul. 2015.

**BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

**GOTTI, Marlene. Integração e Inclusão:** Nova Perspectiva sobre a Prática da Educação Especial. Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Londrina: VEL, 1998

**PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

**PIAGET, Jean. O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

**TRINCA, Wagner; VIANNA, Cláudia Maria Ferreira. Brincar e incluir:** o lúdico como estratégia para a inclusão na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2014.

**VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZORZI, José Luis; CUNHA, Gabriela Rosa da. **Neurociência e aprendizagem:** fundamentos para a prática pedagógica. Curitiba: Editora CRV, 2020.



**Capítulo 13**  
**OFICINA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA**  
**ADOLESCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFBA**

*Josiane Barbosa Barros*

*Layse Andrade Macedo*

*Maruza Milena Araújo Silva Alves Nunes*

*Susana Wesley da Silva Sena*

*Fernando da Silva Cardoso*

## **OFICINA DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ADOLESCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFBA**

***Josiane Barbosa Barros***

*Especialista em Psicologia, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Docente, Faculdade Alfredo Nasser, Campus Remanso/BA – UNIFAN, Psicóloga Clínica e Escolar.  
josybbbarros@gmail.com.*

***Layse Andrade Macedo***

*Especialista em Direito do Trabalho, Faculdade Dom Alberto - RS, Advogada.  
laysemacedo.adv@gmail.com.*

***Maruza Milena Araújo Silva Alves Nunes***

*Mestranda em Educação, Universidade de Pernambuco -UPE, Especialista em Prática no Direito Privado, Direito do Consumidor, Direito Civil e Processo Civil, Mediadora e Conciliadora Judicial, Especializanda em Direito das Pessoas Vulneráveis, , Docente superior, Advogada. maruza.milena@hotmail.com, maruza.milena@upe.br.*

***Susana Wesley da Silva Sena***

*Mestranda em Educação, Universidade de Pernambuco -UPE , Psicopedagoga, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. susanawesley9@gmail.com.*

***Fernando da Silva Cardoso***

*Livre-docente, Doutor em Direito, Pontifícia Universidade Católica – RJ, Mestre em Direitos Humanos, Universidade Federal de Pernambuco – UPE, Bacharel em Direito, Centro Universitário do Vale do Ipojuca, Professor Associado Nível II do Curso de Direito, Campus Arco Verde/PE, Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (Mestrado e Doutorado Profissional), Universidade de Pernambuco – UPE. fernando.cardoso@upe.br .*

## **RESUMO**

Este estudo objetiva relatar a experiência de uma oficina educativa realizada com estudantes de ensino médio e técnico subsequente no Instituto Federal da Bahia – Campus Juazeiro/BA, abordando os temas de direitos humanos, desigualdade social e projeto de vida. A motivação central é a promoção de uma educação crítica, fundamentada na pedagogia de Paulo Freire, que busca conscientizar os jovens sobre suas realidades e capacitá-los como agentes de transformação social. Na metodologia aplicada incluiu atividades dialógicas e dinâmicas reflexivas, abordando temas como o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), autoconhecimento, desigualdade social e direitos humanos. No intuito de averiguar o aprendizado, aplicou-se um Quiz pelo aplicativo Kahoot, onde os resultados indicaram grande engajamento dos estudantes com 79% de acertos na atividade interativa. Os desafios incluíram a heterogeneidade dos grupos e problemas técnicos, mas as adaptações metodológicas garantiram a participação ativa de todos. Conclui-se que a educação em direitos humanos, integrada a projetos de vida, é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento pessoal e cidadania, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

**Palavras-chave:** Educação em Direitos humanos. Estatuto da criança e do adolescente. Projeto de vida.

## **1 INTRODUÇÃO**

A educação em direitos humanos, especialmente quando aplicada à infância e juventude, desempenha um papel essencial na promoção da igualdade social e na construção de uma sociedade mais justa. A escola, como espaço privilegiado de socialização e formação, deve garantir não apenas o acesso, mas também a permanência de todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas. No entanto, a desigualdade no acesso à educação de qualidade continua a ser uma barreira significativa para muitos jovens, reforçando as disparidades sociais existentes e limitando as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. A educação, nesse contexto, precisa ser compreendida como um direito fundamental e não como um privilégio, o que demanda a implementação de políticas públicas eficazes que assegurem a universalidade e a qualidade do ensino (FREIRE, 1996).

A implementação de projetos pedagógicos voltados para a educação em direitos humanos é fundamental para que os alunos compreendam suas realidades e possam atuar como agentes de transformação social. Essa abordagem está ancorada nos princípios da

pedagogia crítica, que vê a educação como um meio de conscientização e emancipação. A educação libertadora, proposta por Paulo Freire, promove uma reflexão crítica sobre as condições sociais e econômicas que moldam a vida dos estudantes, estimulando-os a questionar e transformar essas condições. Em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, como o Brasil, é imperativo que a educação seja um instrumento de combate à exclusão social e à marginalização de grupos historicamente desfavorecidos (TEIXEIRA, 2006).

Nesse sentido, a promoção de projetos de vida entre os jovens é uma ferramenta importante para ajudá-los a vislumbrar um futuro mais promissor, mesmo em meio a adversidades. O autoconhecimento e a reflexão sobre as escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas são fundamentais para que os estudantes possam se planejar e buscar seus objetivos com maior clareza. A elaboração de um projeto de vida requer que o jovem compreenda sua realidade e as barreiras impostas pelas desigualdades sociais, mas também que acredite em seu potencial para superá-las. Esse processo de reflexão crítica, apoiado em atividades pedagógicas voltadas para o autoconhecimento, possibilita que o estudante se reconheça como sujeito de direitos e como agente de sua própria história (SAVIANI, 2003).

A desigualdade social, no entanto, continua a impactar diretamente a vida escolar de muitos estudantes, dificultando sua permanência na escola e seu desempenho acadêmico. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos educacionais e o desinteresse gerado por um sistema educacional que, muitas vezes, não dialoga com as realidades dos alunos, são fatores que agravam essa situação. Em áreas periféricas, onde as desigualdades são mais acentuadas, os estudantes enfrentam desafios diários para garantir sua educação, desde a necessidade de conciliar estudos e trabalho até a violência e o acesso limitado a bens culturais. Nesse contexto, a educação, além de ser um direito humano fundamental, torna-se uma ferramenta essencial para romper o ciclo de pobreza e exclusão social (RIBEIRO, 1995).

Diante de todos esses desafios, é fundamental que a escola e a sociedade como um todo assumam a responsabilidade de garantir que todos os jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite seus direitos humanos e que os prepare para a vida em sociedade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que a educação é um direito de todos os jovens, e cabe ao poder público, à família e à comunidade garantir que esse direito seja efetivamente cumprido. É preciso, portanto, investir em políticas

públicas que reduzam as desigualdades sociais e educacionais, proporcionando a todos os jovens as mesmas oportunidades de desenvolvimento e realização pessoal e profissional (BRASIL, 1990).

Nesse cenário, a realização de oficinas e outras atividades educativas que promovam a reflexão crítica sobre os direitos humanos, a desigualdade social e o autoconhecimento pode ser uma estratégia eficaz para engajar os jovens e capacitá-los a construir seus próprios projetos de vida. Essas ações, além de fornecerem subsídios teóricos e práticos para a compreensão da realidade social, também estimulam o protagonismo juvenil, fortalecendo o compromisso dos jovens com a luta por uma sociedade mais justa e igualitária (FREIRE, 1996).

As oficinas voltadas para esses temas desempenham um papel fundamental no processo de conscientização dos estudantes, promovendo o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva de soluções para os problemas enfrentados pela juventude no contexto das desigualdades sociais. Por meio dessas atividades, os jovens são incentivados a se reconhecerem como sujeitos de direitos e a agirem de forma autônoma e consciente em suas comunidades, contribuindo para a transformação social (SAVIANI, 2003).

Assim, é evidente que a educação em direitos humanos, aliada a políticas públicas eficazes, pode ser um poderoso instrumento de combate às desigualdades sociais, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos jovens. Contudo, é necessário que haja um esforço conjunto de todos os setores da sociedade para garantir que esses direitos sejam plenamente realizados, proporcionando a todos os jovens as condições necessárias para que possam desenvolver seu potencial e contribuir para a construção de um futuro mais justo e igualitário (TEIXEIRA, 2006).

O campo de extensão onde aconteceu a oficina foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – *Campus Juazeiro*, que é uma instituição pública que oferta uma educação profissional e tecnológica a toda comunidade do Vale do Rio São Francisco no intuito de promover o desenvolvimento local e regional, ofertando cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio e Superiores, buscando integrar ensino, pesquisa e extensão. Os alunos participantes tinham a faixa etária entre 15 a 18 anos, e estavam cursando o ensino médio e técnico subsequente dos cursos de Administração e Segurança do trabalho.

O objetivo deste estudo é relatar a experiência desenvolvida por meio de uma

oficina educativa, abordando os temas de direitos humanos, infância e juventude, desigualdade social e projeto de vida. Através dessa intervenção pedagógica, buscou-se promover a reflexão crítica sobre a importância da educação como direito fundamental e o desenvolvimento de autoconhecimento que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, explorando as contribuições da pedagogia freireana no processo de conscientização e emancipação dos jovens.

## **2 METODOLOGIA DA OFICINA EDH COM OS ADOLESCENTES**

A oficina foi realizada como resultado da prática de extensão na disciplina Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Políticas formativas e práticas sociais, do curso de pós graduação em Mestrado e Doutorado pela Universidade de Pernambuco – UPE, e concretizada com a parceria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – *Campus Juazeiro* com os adolescentes que cursavam o Ensino Médio e Técnicos subsequentes de Administração e Segurança do Trabalho nos turnos matutino e vespertino. A Prática de “extensão é o processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade levando em consideração a territorialidade” (FORPROEXT, 2015, *apud* SANTOS, 2017).

A experiência da oficina foi concebida a partir dos princípios da educação em direitos humanos, alinhados com as teorias da pedagogia crítica. Utilizando uma abordagem dialógica, foram realizadas atividades que promoveram a participação ativa dos estudantes. A mesma foi estruturada de modo a fomentar a reflexão crítica sobre temas como Educação em direitos humanos, desigualdade social e projeto de vida, buscando, assim, promover a conscientização cidadã e o desenvolvimento de autoconhecimento. A metodologia seguiu uma sequência lógica, onde cada atividade foi pensada para aprofundar a compreensão dos estudantes sobre esses temas, respeitando o contexto social em que estão inseridos (FREIRE, 1996).

Na idealização da oficina o primeiro passo foi a elaboração do planejamento, no qual foram definidos os objetivos principais, as atividades a serem realizadas e os recursos pedagógicos necessários.

As Oficinas aconteceram no dia 12 de Setembro de 2024, no turno matutino das 08h às 11h30 e no turno vespertino das 14h às 17h30 nas dependências do Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – *Campus Juazeiro* com os adolescentes. Foi promovido pelo IFBA uma solenidade de abertura com a presença de Gestores, Professores, Colaboradores, Alunos, Oficineiros e demais pessoas envolvidas no projeto, informando sobre a importância da Educação em Direitos Humanos, os procedimentos e os objetivos das oficinas temáticas. Mas sobretudo, se preocupou em informar a todos presentes a necessidade de realizar “uma educação que extrapole os muros da escola em todos os níveis, alcançando a sociedade na sua plenitude” (BAZZO; COLOMBO, 2002, *apud* SANTOS, 2017), através da formação e conscientização desses adolescentes protagonistas em seu meio social.

Após o momento solene, todos os envolvidos e participantes foram destinados às suas respectivas salas de oficina conforme inscrições realizadas previamente. A temática da oficina da qual se referencia neste relato de experiência foi Educação em direitos humanos, Infância e Juventude, e Desigualdade social. No acolhimento dos adolescentes foram solicitados a realizar uma breve avaliação das emoções ao ingressar no espaço da oficina, escrevendo o nome e a turma numa etiqueta adesiva e fixando-a no quadro intitulado Emocionômetro, escolhendo sobretudo umas das emoções sejam de Tristeza, de Nojo, de Raiva, de Medo, de Alegria, de Tédio, de Ansiedade e de Vergonha inerentes e sentidas para o momento. As emoções predominantes foram de Alegria e de Tédio em ambos os turnos.

A oficina foi dividida em três momentos centrais: sensibilização, dinâmicas reflexivas e construção de propostas de ação. No momento de sensibilização, foi utilizada música ambiente e materiais visuais para criar um ambiente acolhedor, propício à reflexão. Na etapa das dinâmicas reflexivas, os estudantes participaram de atividades de autoconhecimento e discussão em grupo sobre desigualdades sociais e direitos humanos, sendo incentivados a relacionar os conceitos teóricos com suas próprias experiências. Por fim, na construção de propostas de ação, os alunos foram divididos em grupos para desenvolver projetos concretos que abordassem as desigualdades identificadas em suas comunidades.

Durante a oficina, um dos momentos marcantes foi a dinâmica de sensibilização que relacionou as desigualdades sociais com as percepções do “eu” e do “outro”. Através de interações dialógicas abertas, foi abordada a importância da mobilização, da participação social, da inclusão, do respeito às diferenças e do cuidado com o próximo. Esse foi um momento de intensa troca, marcado por expressões emocionais, como choro,

e por ideias importantes mencionadas pelos estudantes.

Após a atividade prática, que relacionou o tema ao cotidiano de desigualdades sociais em diferentes contextos, os estudantes foram convidados a compartilhar suas próprias percepções e vivências relacionadas ao assunto. Muitos relataram situações que vivenciaram ou presenciaram, destacando como as desigualdades sociais se manifestam de maneira persistente no acesso à educação, saúde e oportunidades de trabalho. As discussões foram profundas e reflexivas, com os participantes analisando o impacto dessas desigualdades em suas trajetórias de vida e da sociedade. Esse momento não apenas proporcionou um espaço para a expressão das vozes dos alunos, mas também incentivou uma maior compreensão coletiva sobre a importância de políticas públicas mais justas e inclusivas.

Foi realizado um momento dedicado ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), no qual abordamos o contexto histórico e a evolução dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. Neste, discutimos a prática do bullying no ambiente escolar, suas consequências e estratégias de prevenção. Além disso, a oficina incluiu uma abordagem sobre a comunicação não violenta, enfatizando como os estudantes podem aplicar as técnicas de escuta ativa e diálogo no convívio familiar e na comunidade escolar.

A dinâmica de reflexão “Somente uma laranja” foi aplicada para auxiliar os estudantes a entenderem como resolver conflitos de forma mais eficaz. Observamos que os participantes demonstraram grande interesse, sendo ativos e questionadores a respeito de seus direitos e deveres. Além disso, durante a oficina, foram realizados esclarecimentos sobre Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em seguida, foi explanado sobre Projeto de vida onde se sondou de forma dinâmica, os planejamentos de vida profissional através do checklist profissional, explorando o autoconhecimento pela identificação e registro dos “Pontos fortes” e os “Pontos de melhoria” dos adolescentes; Logo em seguida foi apresentado um conteúdo sobre Educação emocional demonstrando os quatro tipos de temperamentos (Colérico, Sanguíneo, Fleumático e Melancólico), no intuito de cada Adolescente identificar o perfil comportamental, e adquirir a consciência que esses temperamentos podem influenciar na conduta de promoção aos Direitos humanos de si e do outro.

Na etapa subsequente, se avaliou o nível de aprendizado dos participantes, através do produto técnico-tecnológico, um Quiz utilizando o aplicativo Kahoot, que é uma plataforma global de jogos educativos que permite a elaboração de quizzes

interativos e dinâmicos com perguntas de múltipla escolha, pesquisas ou discussões para testar o conhecimento dos alunos em tempo real. O Quiz elaborado foi um jogo de questões contendo 10 (dez) perguntas com quatro alternativas de respostas relacionadas a temática Educação em Direitos humanos, aos Adolescentes participantes de acordo com o questionário aplicado.

Para acessar o Quiz foi criado dois grupos de whatsapp, um para ser utilizado pelos adolescentes da manhã, e o outro para os da tarde, no qual em equipe de três alunos ingressaram no grupo através de aparelho smartphone pelo QR Code disponibilizado, e em seguida tiveram o acesso ao link do Quiz para jogar em tempo real, como apresentado na figura 4, para responder as perguntas vinculadas ao tema e ao contexto de explanação da oficina. As equipes com maiores pontuações de primeiro, segundo e terceiro lugar foram premiadas.

No momento final solicitou-se o feedback, pedindo aos adolescentes a informar por escrito e em uma palavra a descrição da oficina, no quadro intitulado “Educação em Direitos Humanos”. Em ambos os turnos da oficina (manhã e tarde), os estudantes se mostraram engajados, participativos e concentrados, sem sinais de dispersão. Pelo contrário, mantiveram-se envolvidos em todas as atividades e dinâmicas propostas, demonstrando interesse em cada momento. Também fizeram uma avaliação muito positiva do encontro, chegando a solicitar que a oficina fosse realizada mais vezes.

## **2.1 DESCRIÇÃO DOS ADOLESCENTES PARTICIPANTES**

O público contemplado foram 75 (Setenta e cinco) discentes com faixa etária entre 15 a 18 anos, cursando o Ensino Médio e Técnicos subsequentes de Segurança do Trabalho e Administração. Sendo a Oficina matutina com 46 ( Quarenta e seis ) participantes do Ensino Médio e Técnico subsequente de Administração, e a vespertina com 29 (vinte e nove) participantes do Ensino Médio e Técnico subsequente de Segurança do Trabalho.

Observou-se na oficina matutina que os adolescentes se mostraram bem compenetrados e sedentos de informações, com um nível elevado de participação ativa. Os adolescentes da tarde chegaram ao ambiente com conduta dispersiva e com dificuldade de manter o foco, porém essa tendência logo foi modificada após o primeiro momento da dinâmica de sensibilização onde permaneceram colaborativos e interativos

durante todo o processo de aplicação da oficina.

## **2.2 CAMPO DE ATUAÇÃO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) – *campus Juazeiro*, foi inaugurado em 2010 como Núcleo Avançado do Campus Paulo Afonso e, em 2015, passou a funcionar em seu espaço definitivo cedido pela Prefeitura Municipal de Juazeiro. O IFBA Campus Juazeiro tem um público de 350 discentes e oferece cursos de Ensino Médio e Técnicos subsequentes de Segurança do Trabalho e Administração, com foco em atender as necessidades da região do Vale do São Francisco. A instituição busca integrar ensino, pesquisa e extensão é motivada pela necessidade de ofertar educação profissional e tecnológica gratuita e de qualidade a toda comunidade para promover o desenvolvimento local e regional.

## **2.3 DISCUSSÕES RESULTADOS DA OFICINA**

Houve erros e acertos durante a aplicação da oficina. Um dos principais desafios foi lidar com a heterogeneidade do grupo, já que alguns estudantes demonstraram maior dificuldade em acompanhar as discussões teóricas, enquanto outros participaram ativamente desde o início. Para superar essa barreira, foram realizadas adaptações nas atividades, como a formação de grupos mistos, que possibilitou o intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os alunos. Outro ponto que exigiu ajustes foi o tempo destinado às dinâmicas, que, em alguns casos, não foi suficiente para uma exploração mais profunda dos temas propostos. Em contrapartida, um dos grandes acertos foi o uso de dinâmicas voltadas para o autoconhecimento, como a atividade "Linha do Tempo Pessoal", que gerou engajamento e reflexões significativas entre os estudantes sobre suas trajetórias e desafios. Teve-se alguns impasses com o equipamento técnico com o atraso na projeção dos slides e na execução das músicas devido problemas com os cabos de áudio e de HDMI.

Após o encerramento do Quiz foi gerado pela plataforma Kahoot o relatório contendo dados de hank com as classificações de acertos por cada grupo de jogadores das oficinas, onde foi totalizado 41 grupos de participantes nas turmas matutinas e vespertinas, no qual resultou 79% de respostas corretas. Quanto a quantidade de acertos

por perguntas teve-se: Questão 01 (um) 68%; Questão 02 (dois) 29%; Questão 03 (três) 81%; Questão 04 (quatro) 58%; Questão 05 (cinco) 81%; Questão 06 (seis) 97%; Questão 07 (sete) 90%; Questão 08 (oito) 100%; Questão 09 (nove) 97%; Questão 10 (dez) 90%, observado na figura 6. Quanto o hank de respostas corretas, 05 (cinco) grupos de jogadores obtiveram 100%, 08 (oito) grupos com 90%, 06 (seis) com 80%, 05 (cinco) obtiveram 70% e 60%, e 02 (dois) alcançaram 50% de respostas corretas, considerado um rendimento muito satisfatório de aprendizagem e de feedback dos Adolescentes mediante aos conteúdos explanados na oficina.

Ainda que desafios tenham sido enfrentados, os resultados demonstraram que a oficina foi eficaz em despertar o interesse dos alunos para questões de justiça social e na construção de projetos de vida conscientes e alinhados aos direitos humanos.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste relato de experiência, ficou evidente que a educação em Direitos Humanos é essencial para a formação de adolescentes, sobretudo no que diz respeito às desigualdades e diferenças. A realização da oficina demonstrou a importância da conscientização sobre os direitos de cada indivíduo e seu protagonismo na construção de seu projeto de vida, além de enfatizar a necessidade de respeitar os direitos dos outros no cotidiano.

A adolescência é uma fase que o indivíduo está em pleno desenvolvimento e, por isso, deve ser protegido e valorizado (BRASIL, 1990). No entanto, as desigualdades sociais, de modo geral, limitam o acesso às oportunidades, comprometendo o crescimento digno e integral aos indivíduos.

Ao trabalhar o conceito de projeto de vida, foi proposta uma reflexão sobre como esses adolescentes desejam construir seu futuro. Observar a importância de estimular e ampliar o conhecimento sobre Direitos Humanos, promovendo um ambiente de diálogo e respeito. Esse processo visa capacitar os estudantes, tornando-os ativos e agentes de transformação em suas comunidades, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Existindo a promoção do diálogo, respeito mútuo e empoderamento há o fortalecimento da identidade e autoestima dos adolescentes, também a capacitação de agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A partir deste

princípio, não só o adolescente se beneficia, mas toda a sociedade, à medida que os valores de cidadania, Direitos Humanos são difundidos. Por isso, ao se propagar uma educação pautada em Direitos Humanos, não existe apenas uma ação pedagógica, mas um passo imprescindível para redução das desigualdades sociais, promoção de respeito às diferenças e criação de bases sólidas para uma convivência pacífica e inclusiva. O êxito dessas práticas depende da continuidade na sua aplicação e em projetos que instiguem o diálogo, incentivando a participação ativa dos estudantes.

Ao educarmos os jovens para compreenderem seus direitos e deveres desde cedo, estamos promovendo uma base sólida para que eles venham ser cidadãos conscientes, capazes de agir com empatia e responsabilidade na construção de um futuro inclusivo. Essa formação cidadã, é primordial para garantir que sejam respeitados, valorizados e protegidos em suas particularidades, contribuindo para criação de um ambiente social mais igualitário e inclusivo onde todos possam prosperar dignamente.

A educação em Direitos Humanos no dia a dia escolar pode ser vivenciada através de rodas de diálogos, nas quais os estudantes discutam temas como cidadania, direitos fundamentais, convivência e respeito às diferenças. Por meio destes encontros, os discentes podem ser incentivados a refletir sobre questões que afetam seu dia a dia, como o respeito mútuo e o combate ao bullying. Essas rodas podem ser conduzidas por meio de debates, dinâmicas interativas e atividades em grupo, promovendo com isso a escuta ativa e o pensamento crítico. Com a criação desses espaços de diálogo, a escola promove a cultura de respeito, cooperação e forma jovens mais conscientes de seus papéis como cidadãos na sociedade, capazes de agir de maneira ética e responsável. Além das rodas de diálogos a escola pode utilizar como estratégia para educação em Direitos Humanos para infância e juventude o quiz interativo assim como foi utilizado na oficina e nele seriam aplicadas questões a respeito dos direitos e deveres das crianças e dos adolescentes

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 23 set. 2024

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

**KAHOOT!. Kahoot! EDU para educadores e professores.** Disponível em: <<https://support.kahoot.com/hc/pt-br/articles/25726809453971-Kahoot-EDU-para-educadores-e-professores>>. Acesso em: 20 set. 2024.

Paulino dos Santos, A. (2022). **Projeto Rede IFAM Social: A imprescindível interação Campus Lábrea - Comunidade.** Nexus - Revista De Extensão Do IFAM, 3(1), 79–85. Recuperado de <https://nexus.ifam.edu.br/index.php/revista-nexus/article/view/50>.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia.** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

## **AUTORES**

**Adelia Pereira dos Santos**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.

**Adriana Passos**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.

**Alcinara Henrique Pereira**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.

**Aline de Souza Santos**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.

Celiane Guedes Lopes Lima. Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.

**Andreia Costa de Oliveira**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.

Raiane Neves de Sousa. Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.

Sileide Mendes da Silva. Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser. E-mail: [sileidemendes@unifan.edu.br](mailto:sileidemendes@unifan.edu.br)

**Carolina Alves Costa Passos**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.

**Daniela Gomes de Souza**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.

**Djanira Pereira Lopes**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.

**Egli Brito**

Pedagogo, Assistente de Secretaria da UNIFAN - Remanso.

**Elaine dos Santos Lacerda**

Graduanda do curso de Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser - UNIFAN (Remanso Bahia). E-mail: lacerdaelaine09@gmail.com

**Evellyn Moura**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.

**Fernando da Silva Cardoso**

Livre-docente, Doutor em Direito, Pontifícia Universidade Católica – RJ, Mestre em Direitos Humanos, Universidade Federal de Pernambuco – UPE, Bacharel em Direito, Centro Universitário do Vale do Ipojuca, Professor Associado Nível II do Curso de Direito, Campus Arco Verde/PE, Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (Mestrado e Doutorado Profissional), Universidade de Pernambuco – UPE. fernando.cardoso@upe.br .

**Gleicia Nunes da Silva Lima**

Professora da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.

**Jailza Rodrigues Borges Araujo**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.

**Janete Rodrigues de Souza**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.

**Joice Mara Pereira de Alencar**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.

**Josiane Barbosa Barros**

Especialista em Psicologia, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Docente, Faculdade Alfredo Nasser, Campus Remanso/BA – UNIFAN, Psicóloga Clínica e Escolar.  
[josybarros@gmail.com](mailto:josybarros@gmail.com).

**Kelly do Nascimento Castro**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.

**Layse Andrade Macedo**

Especialista em Direito do Trabalho, Faculdade Dom Alberto - RS, Advogada.  
[laysemacedo.adv@gmail.com](mailto:laysemacedo.adv@gmail.com).

**Marcela do Nascimento Cabral**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.

**Marcelo de Jesus dos Santos**

Graduando do curso de Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser - UNIFAN (Remanso Bahia). E-mail: [celinferreira1001@gmail.com](mailto:celinferreira1001@gmail.com)

**Maria Aparecida da Silva Santos**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.

**Maruza Milena Araújo Silva Alves Nunes**

Mestranda em Educação, Universidade de Pernambuco -UPE, Especialista em Prática no Direito Privado, Direito do Consumidor, Direito Civil e Processo Civil, Mediadora e Conciliadora Judicial, Especializada em Direito das Pessoas Vulneráveis, , Docente superior, Advogada. [maruza.milena@hotmail.com](mailto:maruza.milena@hotmail.com), [maruza.milena@upe.br](mailto:maruza.milena@upe.br).

**Paulina dos Passos Jordão Santana**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN (REMANSO BAHIA). Coordenadora do Centro de Atendimento Educacional Especializado Irmã Joana Gasparim (CAEE), Remanso Bahia, [paulinapassosjordao@gmail.com](mailto:paulinapassosjordao@gmail.com)

**Sabrina Ferreira de Vasconcelos**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser.

**Sandra Teixeira dos Santos**

Professora de Língua Portuguesa no Colégio Municipal Ruy Barbosa. E-mail:  
[sandratsantos\\_rso@yahoo.com.br](mailto:sandratsantos_rso@yahoo.com.br)

**Sileide Mendes da Silva**

Professora orientadora da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.

**Susana Wesley da Silva Sena**

Mestranda em Educação, Universidade de Pernambuco -UPE , Psicopedagoga, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. susanawesley9@gmail.com.

**Thais Gonçalves**

Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade Alfredo Nasser – UNIFAN – Remanso Bahia.



  
Editora  
**PROGRESSO**

ISBN 978-656009215-0



9 786560 092150