

Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

Desafios e Esperanças

v. **11** 2026



Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

Desafios e Esperanças

v. **11** 2026



2026 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças - Volume 11
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2026. 138 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-163-3
DOI: 10.5281/zenodo.18839006

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. 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 Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2026/03/educacao-e-sociedade-11.html>



***Educação e Sociedade:
Desafios e Esperanças***

Volume 11

AUTORES

**Alan Gomes da Silva
Andréia Florêncio Eduardo de Deus
Anna Darlyn de Amorim Saraiva
Beatriz Polidori Zechlinski
Carolina Cavalcanti Canhette
Deisiane De Toni Alves
Eliane Paganini da Silva
Emylly Eduarda Santos Arruda
Fernanda de Oliveira Alves
Hannah Karen dos Santos Silva
Isabella Paulino dos Santos
Kimberly Felix da Silva
Luciana de Souza
Maria Heloisa Lima da Cruz
Maria Joserlane Oliveira Cruz
Maria Letícia Brito da Silva
Mariana de Carvalho Alvino
Marlene Burégio Freitas
Paula Cristina Ribeiro de Alvarenga
Priscila de Lima Leite
Queli Ghilardi Cancian
Roberto Claudio Bento da Silva
Roberto Gimenez
Yasmin Pereira Gomes da Silva**

APRESENTAÇÃO

A obra *Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças* convida o leitor a adentrar um território em que o pensamento crítico se faz bússola e a sensibilidade humanista, solo fértil. Em tempos de rápidas transformações sociais, em que as certezas parecem dissolver-se na velocidade das mudanças tecnológicas, culturais e econômicas, torna-se urgente revisitar os fundamentos da educação como prática civilizatória e como espaço de construção de sentidos. Este livro nasce desse imperativo: compreender a educação não apenas como um instrumento, mas como um fenômeno complexo, atravessado por conflitos, possibilidades e horizontes ainda por descobrir.

Ao longo destas páginas, somos conduzidos a refletir sobre a profunda relação entre os projetos de sociedade que imaginamos e os modelos educativos que escolhemos cultivar. A educação, como aqui se revela, é simultaneamente espelho e motor: espelho das dinâmicas sociais que nos constituem e motor das transformações que desejamos instaurar. Assim, cada capítulo lança luz sobre questões que, embora específicas em seus recortes, convergem para um mesmo eixo estruturante: a compreensão de que toda política educacional é, em última instância, uma escolha ética sobre o tipo de humanidade que pretendemos formar.

Este prefácio se dirige, sobretudo, à leitora e ao leitor que reconhecem na educação um campo de tensões, mas também de promessas. Os “desafios” que compõem o título desta obra não se limitam às dificuldades conjunturais, como a desigualdade, a falta de recursos, a desvalorização docente ou a fragmentação das políticas públicas. Eles abrangem também desafios epistemológicos e morais: como educar em uma sociedade marcada por incertezas? Como conciliar tradição e inovação? Como promover uma formação integral em um mundo que tende à especialização extrema? Como garantir que a escola permaneça um espaço de encontro e diálogo em tempos de polarização?

Mas é igualmente significativo que o livro evoque “esperanças”. Esperança aqui não como ingenuidade ou fuga, mas como postura crítica, fundamento ético e potência transformadora. Há esperança quando a educação se reconhece capaz de reinventar práticas, de ampliar horizontes e de fortalecer sujeitos. Há esperança quando se compreende que cada proposta pedagógica carrega, em suas entrelinhas, a possibilidade

de um mundo mais justo, plural e solidário. Há esperança, enfim, quando se assume que, apesar das contradições do presente, a educação continua sendo uma das mais vigorosas ferramentas de emancipação humana.

Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças é, portanto, mais que um livro: é um convite ao diálogo e ao compromisso. Não oferece respostas prontas — e essa é uma de suas maiores virtudes —, mas provoca a pensar, a desconfiar, a reconstruir. Seu mérito maior reside na capacidade de articular a densidade teórica com a urgência prática, o rigor analítico com a sensibilidade social, a crítica contundente com a possibilidade criativa.

Que este livro, ao alcançar suas mãos, desperte inquietações generosas, inspire debates necessários e fortaleça a convicção de que a educação, apesar das dificuldades do nosso tempo, permanece sendo o mais promissor dos caminhos para a construção de sociedades mais humanas. Que estas páginas possam reafirmar que, entre desafios e esperanças, é no ato de educar que reside a nossa possibilidade de futuro.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1	
CONCEIÇÃO EVARISTO: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E ETNICIDADE EM BECOS DA MEMÓRIA (2006)	10
<i>Beatriz Polidori Zechlinski; Isabella Paulino dos Santos</i>	
Capítulo 2	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO ESTAGIÁRIO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APUCARANA-PR	29
<i>Carolina Cavalcanti Canhette; Eliane Paganini da Silva</i>	
Capítulo 3	
HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UM PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	39
<i>Andréia Florêncio Eduardo de Deus; Queli Ghilardi Cancian; Deisiane De Toni Alves; Luciana de Souza</i>	
Capítulo 4	
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS DOCENTES	54
<i>Paula Cristina Ribeiro de Alvarenga; Roberto Gimenez; Priscila de Lima Leite</i>	
Capítulo 5	
A EMERGÊNCIA DO BRINCAR NAS ATIVIDADES POTENCIALMENTE LÚDICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	69
<i>Emilly Eduarda Santos Arruda; Marlene Burégio Freitas</i>	
Capítulo 6	
O SERVIÇO SOCIAL E SEUS DIREITOS PARA A EDUCAÇÃO DOS MENORES INFRATORES E ESTRATÉGIAS PARA A RESSOCIALIZAÇÃO	84
<i>Kimberly Felix da Silva; Maria Heloisa Lima da Cruz; Fernanda de Oliveira Alves</i>	
Capítulo 7	
PRESSÃO ACADÊMICA E SAÚDE EMOCIONAL: UM ESTUDO ENVOLVENDO ALUNOS E ALUNAS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA EEMTI MENEZES PIMENTEL COM ALTO E BAIXO DESEMPENHOS ACADÊMICOS	102
<i>Roberto Claudio Bento da Silva; Alan Gomes da Silva; Anna Darlyn de Amorim Saraiva; Hannah Karen dos Santos Silva; Maria Joserlane Oliveira Cruz; Maria Letícia Brito da Silva; Mariana de Carvalho Alvino; Yasmin Pereira Gomes da Silva</i>	
AUTORES	134

Capítulo 1
CONCEIÇÃO EVARISTO: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E
ETNICIDADE EM BECOS DA MEMÓRIA (2006)

Beatriz Polidori Zechlinski
Isabella Paulino dos Santos



CONCEIÇÃO EVARISTO: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E ETNICIDADE EM BECOS DA MEMÓRIA (2006)

Beatriz Polidori Zechlinski

*Historiadora e professora do Curso de História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR),
beatriz.zechlinski@pucpr.br*

Isabella Paulino dos Santos

*Graduanda do curso de História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR),
paulinobella12@icloud.com*

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar e contextualizar a sociedade brasileira contemporânea a partir da obra *Becos da Memória* (2006), de Conceição Evaristo, tomando como eixos centrais as categorias de raça e gênero. A análise busca compreender de que maneira o romance evidencia as permanências da herança escravocrata na formação social do Brasil, especialmente no que diz respeito às experiências vividas pela população negra, bem como às desigualdades estruturais que atravessam homens e mulheres retratados na narrativa. O recorte temporal adotado situa-se no contexto do final da Ditadura Militar brasileira, na década de 1980, período de intensas transformações políticas e sociais, mas que ainda carregava profundas continuidades históricas relacionadas ao racismo estrutural e às desigualdades de gênero. A partir de uma abordagem interdisciplinar, que articula Literatura, Sociologia e História, o estudo busca compreender como o discurso literário se constitui como uma ferramenta fundamental para a leitura crítica da sociedade. Essa articulação possibilita relacionar as questões raciais e de gênero ao panorama social brasileiro do período, permitindo uma interpretação mais ampla e complexa das vivências narradas na obra. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira é entendida não apenas como expressão estética, mas também como um espaço de produção de conhecimento e de denúncia social. O método adotado consiste em uma pesquisa de caráter descritivo e bibliográfico, fundamentada na análise crítica da obra e em referenciais teóricos da historiografia. A partir dessa metodologia, compreende-se *Becos da*

Memória como um documento histórico-cultural capaz de revelar as marcas da escravidão em uma sociedade contemporânea, evidenciando continuidades e rupturas no processo histórico brasileiro. Por fim, este trabalho destaca a importância da História Cultural como campo teórico capaz de dar visibilidade às memórias coletivas e às “escrivências” presentes na narrativa de Conceição Evaristo, reconhecendo a literatura como um meio legítimo de construção da memória, de resistência e de afirmação das vozes historicamente silenciadas.

Palavras-chave: *Escrivência*. Gênero e Raça. Racismo Estrutural. Literatura Afro-Brasileira.

ABSTRACT

The present text aims to analyze and contextualize contemporary Brazilian society through the work *Becos da Memória* (2006), by Conceição Evaristo, taking the categories of race and gender as its central axes. The analysis seeks to understand how the novel reveals the enduring legacy of slavery in the social formation of Brazil, especially about the experiences lived by the Black population, as well as the structural inequalities that permeate the lives of the men and women portrayed in the narrative. The temporal framework adopted is situated in the context of the end of the Brazilian Military Dictatorship, in the 1980s, a period marked by intense political and social transformations, yet still characterized by deep historical continuities related to structural racism and gender inequalities. Through an interdisciplinary approach that brings together Literature, Sociology, and History, this study seeks to understand how literary discourse constitutes a fundamental tool for the critical reading of society. This articulation makes it possible to relate racial and gender issues to the Brazilian social panorama of the period, allowing for a broader and more complex interpretation of the experiences narrated in the work. In this sense, Afro-Brazilian literature is understood not only as an aesthetic expression, but also as a space to produce knowledge and social critique. The method adopted consists of descriptive and bibliographical research, grounded in the critical analysis of the work and in theoretical frameworks from historiography. Based on this methodology, *Becos da Memória* is understood as a historical-cultural document capable of revealing the marks of slavery in a contemporary society, highlighting continuities and ruptures in the Brazilian historical process. Finally, this study emphasizes the importance of Cultural History as a theoretical field capable of giving visibility to collective memories and to the *escrivências* present in Conceição Evaristo's narrative, recognizing literature as a legitimate means of memory construction, resistance, and affirmation of historically silenced voices.

Keywords: *Escrivência*. Gender and Race. Structural Racism. Afro-Brazilian Literature.

INTRODUÇÃO

No intuito de falar sobre a continuidade negra brasileira que se estabeleceu no Brasil contemporâneo, é preciso voltar e entender o que a herança da escravidão deixou sobre uma nação. Essa memória gerada na sociedade agrava a situação de moradia, o território e as concepções de um povo no âmbito das produções artísticas, prejudicando a visualização e a autoimagem da população negra brasileira. Dentro desta estrutura social formada pós-escravidão, a análise do livro de Conceição Evaristo, *Becos da Memória* (2006), que foi escrito na década de 1980, busca não apenas entender a percepção da autora de como as favelas se formaram, mas também, como as relações interpessoais aconteciam dentro delas e como elas geraram movimentos e pensamentos voltados à luta contra o racismo.

A abolição da escravidão não apagou o sofrimento e todo um imaginário criado ao decorrer de 353 anos, é necessário olhar para o passado e consultar uma vasta fonte de materiais, para assim entender como a sociedade contemporânea sofreu consequências do passado. De acordo com Santos (2019), o cenário que os escravizados vivenciaram após a abolição era de desabituação de onde moravam, sendo empurrados para os morros e periferias. Sendo assim, “a favela surge primeiro da necessidade de onde morar, e só posteriormente o como morar é que preocupa.” (Gonçalves, 2011, p. 56).

Essa mobilização alavancava o processo de criminalização do negro, levando ao pouco acesso à saúde, educação e residência. Sobrando, assim, escassas escolhas de continuidade. E como esta vivência chega nas produções literárias? A figura do negro, no imaginário social, era representada com caricaturas não condizentes com a realidade. “É necessário entender a quem serve, e para que serve a manutenção desse imaginário carregado de percepções negativas” (Assis, 2017, p. 224). A busca de uma identidade dentro de um cenário onde suas raízes foram apagadas, forçava a criação de novos laços, novas narrativas e uma nova etnicidade, o povo negro brasileiro. De acordo com Assis (2017, p. 127) a etnicidade que se criava vinha com base na culinária ou nos adereços voltados para beleza afrodescendente, geralmente mais utilizados por mulheres.

Para falar sobre corpos femininos negros, é importante ressaltar que as mulheres afro-brasileiras não estavam alheias ao mundo, sabendo sobre o que se tratava o feminismo, se enxergando como sujeito histórico e como se encaixavam neste movimento. Dado que “nem sempre se definem como feministas, uma vez que: (1) o rótulo pode ser

visto de forma pejorativa e (2) suas mobilizações políticas não têm como objetivo declarado ou principal a luta contra a opressão de gênero” (Nunes, 2021, p. 2). A fim de trabalhar a obra com a História, é necessário partir do princípio sobre o ideal da mulher na sociedade e como as comunicações sociais representaram as minorias, para assim compreender como isso interferiu nas vivências, autoimagens e a produção da literatura brasileira na década de 80. De acordo com Filho (2005, p. 20) “as indústrias da cultura fornecem descrições textuais e visuais daquilo que é conveniente em matéria de personalidade” moldando assim o pensamento sobre o outro e a si próprio. A construção de identidade sobre um povo ou sobre determinada região vem das produções culturais. É possível afirmar que:

A identidade é um processo ao mesmo tempo pessoal e coletivo, onde cada indivíduo se define com relação a um "nós", que por sua vez, se diferencia dos "outros". Enquanto representação, a identidade pode ser dada e atribuída mediante um processo de "ilusão do espírito" e intencionalidade deliberada, mas também implica um procedimento de opção e escolha, correspondendo a uma necessidade de reconhecimento e identificação presente no inconsciente coletivo. (Pesavento, 1995, p.115)

Para compreender a maneira que as representações são aplicadas e como estão presentes em *Becos da Memória*, é necessário de início entender como era feita às produções da época. A mudança de 70 para 80 dentro da literatura saiu do “eu” para o “eu-coletivo” (Garbero, 2016, p. 303), característica presente na obra analisada. Como é possível ver essa afirmativa nas páginas dedicadas a dissertar sobre a construção da obra, Conceição em *Becos da Memória* diz: *“Busco a voz, a fala de quem conta, para se misturar à minha”*

A *escrevivência* que parte da criação da autora traz a dor, a felicidade e a dura realidade da favela em que cresceu, apresentando aos leitores personagens complexos e cheios de marcas que a vida no Brasil dentro das comunidades os proporcionaram. É buscado, por meio deste texto, entender essa personalização com base na historiografia e na história cultural brasileira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É notável que com a existência em um mundo, o sujeito já está exercendo uma cultura. De acordo com Barros (2005) dentro do estudo cultural, a historiografia vem se

tornando mais evidente a partir das últimas décadas, transformando seu modo de ver, já que, antigamente, os sujeitos e objetos de estudos eram elitizados. Sendo assim, o estudo se volta para a pluralidade de culturas e expressões, levando em conta a complexidade do ser humano. A noção de cultura de um território refere-se especialmente à língua e às ações humanas presentes no cotidiano. Para Pesavento (1995) a História Cultural é uma via que busca novas teorias e metodologias para uma melhor análise da sociedade, sendo que o ofício do historiador seria captar a pluralidade dos sentidos e resgatar a construção de significados que preside no que se chamaria a "representação do mundo". Para esse objetivo ser completo, é preciso de ferramentas, é considerável que os objetos de estudo que a História Cultural abrange sejam incontáveis, mas o principal a ser analisado é a expressão artística, como a literatura. Com ela é possível entender a concepção do homem sobre ele, escrevendo sua sociedade e vivência (Barros, 2005, p. 3).

De acordo com Pesavento (1995) se entende que a história e a literatura mostram sentidos diversos, mas coincidentes, na estruturação de uma identidade, dado que se mostram como atuações do mundo social ou como práticas discursivas. Para Montoito e Rios (2019), existem estruturas que alavancam o estudo histórico científico em cima de uma produção literária, o autor deixa claro que não existe apenas um meio fechado para isso. A metodologia apresentada pelos autores desenvolve-se em dois momentos. De primeira instância se analisa o autor, buscando sua fortuna crítica, bibliografias que ajudam a chegar mais próximo do contexto histórico e social do artista. A segunda fase metodológica parte para a análise de obra, onde se procura saber em que contexto foi produzido, a estrutura e o conteúdo do texto, os personagens e sua ligação com o real. Tendo esses tópicos bem resolvidos, é possível uma melhor visão do elo entre o autor, a obra e a realidade.

Para utilizar as técnicas apresentadas por Montoito e Rios (2019) na obra *Becos da Memória*, primeiro é preciso entender sobre a literatura Afro-Brasileira e sobre como a comunidade acadêmica analisa as produções negras. Pois de acordo com Evaristo:

A mulher negra, ela pode cantar, ela pode dançar, ela pode cozinhar, ela pode se prostituir, mas escrever, não, escrever é alguma coisa... é um exercício que a elite julga que só ela tem esse direito. Escrever e ser reconhecido como um escritor ou como escritora, aí é um privilégio da elite. (Evaristo, 2010, p. 5).

Com isso, se entende que existe um grupo de pesquisadores que negam a literatura afro, alegando que estes não são capazes de produzir uma expressão escrita de suas vivências e histórias. Diante de tal problema, a autora reflete:

Qual seria, pois, o problema em reconhecer uma literatura, uma escrita afro-brasileira? A questão se localiza em pensar a interferência e o lugar dos afro-brasileiros na escrita literária brasileira. Seria o fazer literário algo reconhecível como sendo de pertença somente para determinados grupos ou sujeitos representativos desses grupos? Por que, na diversidade de produções que compõem a escrita brasileira, o difícil reconhecimento e mesmo a exclusão de textos e de autores(as) que pretendem afirmar seus pertencimentos, suas identificações étnicas em suas escritas? (Evaristo, 2009, p. 18).

Sobre o racismo pautado, concordamos com a afirmação de Pitas que:

O preconceito e a discriminação são evidenciados em estudos do trabalho pelo movimento negro desde a década de 1980 até os dias atuais, em que as categorias raça, cor e gênero apresentam relações para identificarmos a desigualdade nos rendimentos da população negra, especialmente para as mulheres negras, e as acentuadas condições de maior vulnerabilidade. (Pitas, 2022, p.20)

É inegável que Conceição é uma imagem de resistência da literatura, suas criações trazem relatos e quadros da vivência negra no Brasil. As obras de Evaristo dialogam com a História Cultural, trazendo entre versos e poesias a construção e representação de uma imagem e identidade negra. A autora diz: “quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção não me desvencilho de um ‘corpomulher-negra em vivência’” (Evaristo, 2009, p. 18).

E como analisar as produções de Evaristo partindo de um olhar historiográfico? O interesse de historiadores em buscar material para ser analisado como fonte histórica em produções literárias é algo recente. A fortuna historiográfica de um texto literário é significativa, mostrando a notável integração que a realidade e o fictício encontram, não apenas dos personagens, mas também, da fortuna cultural do escritor ou da escritora. Para a melhor compreensão, é de imensa importância frisar que na escrita literária, a fronteira da criação e do imaginário são mais amplos do que aqueles permitidos a um historiador (Pesavento, 1995). Com isso, é possível entender que:

Utilizar uma obra literária como fonte de pesquisa historiográfica requer, de saída, esta postura do pesquisador: disposição a revisita-la, várias e várias vezes, como um pêndulo que vai e volta, para que seu olhar se a cure e depreenda do texto todas as informações possíveis. (Monteiro; Rios, 2019, p.5)

Para esse projeto ser bem desenvolvido, busca as influências da autora. De acordo com Evaristo (2018) sua fonte de inspiração para seu modo de formular vem da sua própria vida, onde aprendeu o poder da palavra, seja escrita ou não, ela possui o conhecimento do que é ser negro e o que é viver na América sendo negro. Suas obras não pretendem retratar apenas a dor, mas também apresentar para o mundo os contos e mitos africanos, defende a teoria de que como o Brasil é um país diverso, suas literaturas também devem ser. “Através de sua literatura marcada pela militância social, de gênero e étnica, Conceição Evaristo solapa o discurso dominante que insiste em apresentar uma visão de mundo monolítica. (Bispo; Lopes, 2018, p.191).

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para realizar este projeto, o método adotado foi uma pesquisa de caráter descritivo, analítico e bibliográfico, analisando a obra *Becos da Memória*, assim como as produções acadêmicas publicadas sobre ela e sobre sua escritora. De primeira instância foi realizado um levantamento de dados, onde consistia em separar os temas em: Conceitos Teóricos, Contexto Histórico e Fortuna Crítica. Cada temática abrange um assunto divergente que dava corpo à pesquisa, os quais foram separados em duas etapas, para uma melhor operação do projeto.

Para ordenar os temas Conceitos Teóricos e Contexto Histórico, foram realizadas buscas de artigos e livros que trouxessem à tona os tópicos: gênero, representações sociais, africanos no Brasil, etnicidade, uso da literatura como fonte histórica, estrutura da sociedade brasileira, relações interpessoais, Feminismo e História Cultural. O aparato de artigos que estavam dentro destes assuntos foi analisado e serviu de base para realização de um texto que estrutura a análise sobre Conceição Evaristo e sobre a obra estudada. Os critérios de seleção consistiram em data de publicação do texto, proximidade com a Literatura e a História e autores que apresentassem fontes claras, referenciando suas dissertações.

O recorte temporal se situa no final da Ditadura Militar no Brasil, na década de 1980. Usamos a interdisciplinaridade entre Literatura, Sociologia e História para unir o discurso de gênero, questões raciais e panorama da sociedade brasileira na época. Com isso, foi possível construir uma narrativa mais clara sobre o objetivo.

A procura de periódicos para formar o tema Fortuna Crítica se estendeu em entrevistas com a autora, produções acadêmicas e livros que citassem Conceição Evaristo. Deste apanhado de informações retiradas das bibliografias foi realizado uma narrativa mesclando citações e narrações sobre a escritora.

ANÁLISE DE DADOS

O ato de escrever é revolucionário para Evaristo, que entende a batalha que travava para conseguir este posto, levando em consideração sua cor e sua posição como membro da classe operária. Atuando desde que se conhecia como cozinheira, lavadeira e arrumadeira, as famílias que a autora servia, temiam a perda de uma serviçal para os estudos (Duarte, 2006, p.305). É possível ver a reflexão de Evaristo que confirma este apontamento de Duarte a seguir:

[...]as famílias tradicionais para quem nós trabalhávamos não me indicariam e nunca indicaram; não imaginavam e não queriam para mim um outro lugar a não ser aquele que “naturalmente” haviam me reservado. Houve mesmo uma patroa de minha tia, numa casa em que eu ainda menina e já mocinha ia fazer limpeza, lavar fraldas de bebês, ajudar nas festas, entregar roupas limpas e buscar as sujas, que fez a seguinte observação: “Maria, não sei porquê você esforça tanto para a Preta estudar! (Evaristo, 2013, p. 17)

A produção *Becos da Memória* de Conceição vem em forma de versos e poesias, mostrando fragmentos da memória da autora, com uma mistura de idealização no mundo, para assim se completar a parte em que falta. Na parte do livro dedicada a construção da obra, ela diz:

E como lidar com uma memória ora viva, ora esfacelada? Surgiu então o invento para cobrir os vazios de lembranças transfiguradas. Invento que atendia ao meu desejo de que as memórias aparecessem e parecessem inteiras. (Evaristo, 2013).

De acordo com Araújo (2019, p. 14) “A noção de Evaristo de que narrar é sempre, em alguma instância, (re)inventar uma realidade, delineia de que forma o/a leitor/a deve se aproximar de seu modo de escrita, onde ficção e experiência de vida se misturam” apresentando assim, a sua autoimagem de sua história através da escrita.

A história perpassa durante o desfavelamento onde Maria-Nova cresceu, a menina durante ao decorrer da narrativa se vê colecionando histórias daqueles que marcam sua

vida. A personagem narra a tristeza e angústia, um dos primeiros sujeitos a aparecer é o “Tio Totó”, homem de mais idade, que se encontrava novamente perdendo algo, ainda no início da obra o personagem discorre sobre a perda do território que mora e a vida que leva, dizendo:

[...]dizem uns que a vida é um perde e ganha. Eu digo que a vida é uma perdedeira só, tamanho é o perder. Perdi Miquinha e Catita. Perdi pai e mãe que nunca tive direito, dado o trabalho de escravo nos campos. Perdi um lugar, uma terra, que pais de meus pais diziam que era um lugar grande, de mato, bichos. De gente livre e sol forte...E hoje, agora a gente perde um lugar de que eu já pensava dono. Perder a favela! (Evaristo, 2013, p. 29)

A Reforma Urbana E Sua Representação Na Obra

A ideia de “reforma urbana democrática” e a política de remoção das favelas é decorrente da visão e o imaginário sobre as periferias, “era imaginado como um símbolo da desordem, da incivilidade e da marginalização social do habitante do meio rural deslocado para o ambiente urbano” (Oliveira, 2022, 224). Através do trecho acima, é possível conceber a dor presente, ainda que o livro tenha sido feito à base de vivência e imaginação, a autora consegue transbordar através das linhas, uma representação do sentimento que o povo negro tinha da falta de certeza. A vista acerca da política da época é apresentada por Oliveira de forma que:

Os quadros históricos para compreensão dessas políticas públicas sugerem escalas de comparações de configurações regionais com conexões nacionais e transnacionais, visto que essas políticas transcorreram através do debate sobre o desenvolvimento urbano do terceiro mundo, onde se estabeleceu um campo de discussão sobre a “marginalidade social” e as “cidades latinoamericanas. (Oliveira, 2022, p. 226)

A perda da favela para os personagens vem carregada de história, de acordo com Oliveira, o desfavelamento “ênfatiza que a experiência da segregação socioespacial não é homogênea, mas filtrada pela heterogeneidade dos tecidos urbanos e por sentidos sociais e políticos inscritos em relações de classe e raça.” (2022, p. 227). Isto é, o corpo social enxergava as favelas de “maneira preconceituosa pela sociedade capitalista, sendo local de abrigo a marginais, com mão de obra ociosa” (Coelho, 1990, p. 14). O processo de reconstrução dos centros urbanos apresentado na visão de Maria-Nova é trabalhado no

romance atendendo os desejos das grandes empresas, é claro que, de acordo com Gonçalves e Nascimento “a destruição não passa necessariamente pelo processo de desaparecimento ou fim da localidade, mas sim pelo processo de adquirir novos valores, novos sentidos” (2011, p. 55). Com foco em não relacionar a imagem da favela à representação da cidade, a mobilidade urbana agiu ignorando as expressões culturais e suas idealizações de vivências.

A luta acerca desta mobilização está presente na obra mostrando a resistência dos periféricos, onde em um processo de perda de território, Maria-Nova encontra na escrita um meio de honrar cada vida que teve sua história varrida pelos grandes tratores. Durante esse processo, é possível fugir da história única, reconhecendo no texto não apenas uma fonte primária, mas também, algo que seja capaz de compreender a história a partir dos personagens, mostrando suas perspectivas e experiências.

Sofrendo o processo de desfavelamento, os personagens se lembram das marcas que os levavam e/ou transformavam naquilo que não os representavam. Sendo possível perceber como o meio e aqueles que possuem o poder são capazes de mudar os princípios e narrativas, já que, “o ambiente sociocultural é de extrema importância na percepção que os sujeitos desenvolvem acerca de si próprios e do mundo, dos valores que carregam consigo e da forma como cognitivamente interpretam os fatos.” (Monteiro, 2024, p. 25). A obra traz diversos exemplos desta força de manipulação. Em uma das histórias que o personagem Bondade conta a Maria-Nova, ele fala sobre terras e um coronel, este qual possui capangas que são ditos no livro como gente do povo, traz a protagonista a dúvida se o guarda-costa seria capaz de atirar “contra seus irmãos”, já que, previamente de se tornarem operários do coronel, eram companheiros da mesma dor (Evaristo, 2013, p. 55).

A manobra de desfavelamento aparenta parar quando os tratores levam não apenas a moradia, mas também, vidas de boêmios e a integridade das crianças. Quando mais um acidente ocorre no território, a população pede a retirada, mas a pequena pausa devido ao acidente, apenas leva força a retomada do movimento. Mostrando assim, a impotência do povo favelado diante daqueles que possuíam capital.

As Mulheres De Evaristo

O manejo de representação da mulher negra brasileira vai muito além do “protagonismo negativo”, é impossível abordá-la sem mencionar a dor que todo um

passado escravocrata a marcou, mas também, é importante não transformar esse acontecimento em uma conclusão de suas histórias. Ignorar suas manifestações na sociedade é ignorar também o poder da voz daquele indivíduo que é estudado. Becos da Memória é um meio literário e cultural de representar histórias e vivências partindo das vozes negras. Trazendo a representação dessas mulheres de uma forma onde o fragmento da memória da autora conversa com a sociedade contemporânea.

Acerca da representação de gênero feminino, é necessário entender quem fala e para quem fala, já que, para Lélia Gonzalez (2020 apud Silva 2024), em sua crítica ao racismo e sexismo no Brasil, aponta como mulheres, especialmente mulheres negras, são historicamente colocadas na posição de cuidadoras, muitas das vezes invisibilizadas e sobrecarregadas. Essa atuação de mulheres negras dentro de casa, sendo em suas próprias ou dos outros, é uma herança da escravidão na sociedade. De acordo com Angela Davis, em sua obra *Mulheres, Raça e Classe* (2016), entendemos que as mulheres negras sempre trabalharam, se diferenciando das mulheres brancas, as quais foram mais atingidas pela onda da feminilidade e a idealização da dona de casa. De fato que, é inegável dizer que afrodescendentes não foram afetadas por esse padrão de vida, pois não estavam alheias as mudanças a sua volta. “É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe” (Ribeiro, 2016) O que seria essa classe e raça na obra de Conceição? Vemos como essa posição de cuidadoras, trabalhadoras e donas de casa são representados em diversos personagens da autora. Vó Rita, aparece como um fragmento das histórias contadas a Maria-Nova, exercendo um papel importante na vida dos moradores da favela. Sendo parideira, cuidadosa e sorridente. A mulher, durante toda a obra, é aquela que traz a luz e a vida.

O efeito que essa representação pode causar em um ser, Rafael disserta:

Cada um de nós vive dentro de um mundo fechado e tenta reproduzir nos outros comportamentos que confirmem as idéias preconcebidas que fazemos deles; na verdade, criamos essas informações. Uma vez que essas informações se manifestem, elas confirmam as coordenadas iniciais do nosso mundo individual e perpetuam-no. (Sêga, 2000, p. 132)

Com a concepção artística e a historiográfica é cabível analisar como as mulheres de Evaristo são marcadas de formas distintas. Na obra é visto a mulher sexualizada, a mulher sofredora, a mulher doméstica, as mulheres mortas, a mulher idosa marcada pela vida, e, com a protagonista, vemos a mulher escritora. Onde tenta passar através das palavras a continuidade de seu povo que vem sendo, novamente, varrido para outro local

em que não seja visto pela grande massa. Essa atitude de Maria-Nova de aprender é entendida como uma forma não violenta de resistência. Aprendendo e ensinando é possível trazer ao seu povo dignidade.

No contexto de desfavelamento ligando-se com a realidade, onde os tratores não param e a vida das moradoras da favela também não, Conceição traz à tona a falta de reconhecimento social da mulher negra e como ela busca se fortalecer através de visões ou posturas na sociedade. Ao discutir a performatividade do gênero, Butler (2019) associa que a noção de performatividade de gênero implica um deslocamento da identidade de gênero, revelando, por um lado, a instabilidade e construção social dos elementos que nos constituem e, por outro, a imposição de padrões fixos e naturais vinculados à concepção metafísica do ser humano. Com essa abordagem, ocorre o que pode ser denominado, ainda que provisoriamente, de uma "reorientação normativa", na qual as normas sociais, incluindo as de gênero, perdem sua fundamentação essencialista na dicotomia natureza/cultura, tornando-se passíveis de questionamento e reconstrução (Rodrigues, 2025).

O gênero ganha um contorno para fora do "natural" binarista e é deslocado ao campo da construção e reforçamento pela normatividade cultural, e não biológica. Papéis de gênero esses que recaem e são construídos sobre a mulher brasileira, onde o cuidado é naturalizado historicamente e patriarcalmente como parte de uma 'identidade feminina'.

Com isso, analisando duas personagens e entendendo essa performance e a dualidade de narrativas entre Mãe Joana e Dora. Maria-Nova enxerga na Mãe Joana a beleza que ela não consegue ver. Conceição traz essa perspectiva a seguir:

Maria-Nova nunca entendeu por que Mãe Joana, tão linda, com aquele vestido, que ela ficava meses fazendo à mão, que ficava tão bonito e que todo mundo elogiava tanto, ao se olhar no espelho, ao ver sua imagem refletida, não desse nem um sorriso para si própria. (Evaristo, 2013, p. 47)

É possível entender que esse desconforto em relação a identidade que a personagem sofre é decorrente de uma posição social que é afetada por aquele que possui mais poder na sociedade. Hall (2000) também enfatiza que as identidades são construídas dentro de discursos culturais e que a representação desempenha um papel crucial na forma como os sujeitos se percebem. Tal análise, endossada pela de Butler (2019), nos

ajuda a entender que a masculinidade e a feminilidade não são essências fixas, mas construções discursivas que podem ser contestadas e transformadas.

As transformações podem ocorrer através do sofrimento, ou seja, diminuindo ou insultando o outro. O insulto é capaz de trazer essa despersonalização, onde o indivíduo não se reconhece ou nega olhar para si próprio. “Aquele que insulta possui evidente intenção de produzir uma dominação sobre aquele que é insultado de forma a impedi-lo de reagir a tal ação, portanto o insulto configura-se como uma relação de poder” (Assis, 2016, p. 128). Isto é, insultar não é apenas diminuir o que o outro é no agora, mas também o que ele foi no passado e o que será no futuro. Dentro dessa perspectiva, é legível falar que o insulto não precisa ser explícito. A maneira que o mundo social se comunica, idealiza, interage e representa as mulheres, é capaz de afetar a maneira delas se verem. E como esse insulto afeta as personagens analisadas? A resposta vem da obra, quando se entende que as histórias marcaram não apenas Mãe Joana, mas também Cidinha-Cidoca, Custódia, Ditinha, Dora, Fuizinha, Maria-Nova, Maria-Velha, Nega Tuína, Vó Rita, etc. Foi no meio da dor que cresceram e se formaram no que são, sendo forjadas a ferro e fogo (Evaristo, 2005, p. 76).

Esse panorama de dor é recorrente na obra, quando a protagonista, devastada pela poeira e pelo vazio causado pelo desfavelamento, não aceita chorar, mesmo quando as pedras pontiagudas batiam em seu peito, a menina escolhe guardar a dor. Se agarrando aos livros, trazendo a força da educação para o imaginário de um futuro melhor.

A mulher negra brasileira é educada para ter força de viver na sociedade que a enxerga como “quem não possui capacidade de viver sob as regras sociais” (Assis, 2016, p. 129). Necessitando assim, de um outro para trazer a ordem.

A ordem social é ditada por vários meios, um deles é a diferença de gêneros. O imaginário do homem sobre esses corpos femininos representa a dominação sobre eles, independente da classe, reforçando que não é apenas um problema monetário, mas de gênero. É possível identificar esse ideal nas palavras de Conceição, quando a autora descreve o que o pai de Fuizinha representava e almejava para a filha:

Ele era dono de tudo. Era dono da mulher e da vida. Dispôs da vida da mulher até à morte. Agora dispunha da vida da filha. Só que a filha, ele queria bem viva, bem ardente. Era o dono, o macho, mulher é para isso mesmo. Mulher é para tudo. Mulher é para a gente bater, mulher é para apanhar, mulher é para gozar. (Evaristo, 2013, p. 79)

A dominação de uma classe sobre outra é representada durante toda a obra. Vemos mais a fundo como esse fato abrange a questão de gênero quando, na página 99, é contada a história de Ditinha. Trabalhando como doméstica, a personagem consegue perceber a miséria e a diferença de realidades. Afetando sua autoimagem, quando olha para a patroa e se sente ainda pior com o que vê no espelho. Conceição Evaristo discorre acerca de oito páginas sobre a vida desta personagem, citando o cotidiano paralelo entre seu trabalho e sua casa, onde sem espaço para viver com a família sofre com dores, fome e sem perspectiva. Até onde a má distribuição de renda será capaz de definir a beleza, o acesso a alimentos e a dignidade para viver? A *escrevivência* da autora traz essa reflexão.

As mulheres que residiam nas favelas, lutavam não só por terem corpos negros em uma sociedade, que a cada passar dos séculos, se apresentava mais racista, mas também, por seu gênero que traziam consigo. A dominação sobre um povo, traz a interferência no quesito social e interpessoal (Nunes, 2021, p.107). A necessidade de um debate sobre essa violência racial cresce com ajuda do movimento militante negro, causando consequentemente o crescimento do feminismo voltado a pessoas negras (Damasco; Maio; Monteiro, 2012, p.136). Com isso, é relevante discorrer que, as mulheres de Conceição Evaristo, assim como na realidade brasileira, não estavam alheias ao que acontecia à sua volta. Estando acompanhando a luta feminista, mas entendendo que a batalha que essas afrodescendentes abrangiam ainda mais do que a questão de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra *Becos da Memória* interliga a literatura afro-brasileira com a historiografia. Sendo um documento capaz de trazer as marcas da escravidão em uma sociedade contemporânea. Entendemos neste trabalho a força da História Cultural como um meio de dar voz às "escrevivência" e à memória coletiva. O panorama entre a etnicidade e o gênero dentro das favelas são narrados através da voz de MariaNova, pequena mulher que se cria entendendo a força da história, do estudo, da escrita e de seu povo. Com uma ambição de escrever sobre aqueles a sua volta, ela dá a eles a continuidade através do papel.

Ao longo desta pesquisa, a análise das trajetórias de mulheres marcadas por suas lutas, histórias e vivências demonstrou forte diálogo com a historiografia, evidenciando questões centrais como as diferenças de classe, gênero e as relações interpessoais. Tais

temas são também refletidos na obra com a narração de Maria Nova, que analisa como o passado moldou o imaginário e o território brasileiro, contribuindo para a formação das favelas e da condição de marginalização vivida por grande parte da população negra. Entendendo o panorama historiográfico, podemos entender as vidas das mulheres de Conceição Evaristo.

A posição social é um fator determinante na vida dos sujeitos, visto isso na obra com a manobra de desfavelamento. Influenciada não apenas pela cor da pele, mas também pelo poder aquisitivo e pelo território de pertencimento. Esses elementos fomentaram movimentos sociais de resistência, especialmente os voltados à luta contra o racismo, como aponta Maués (1991, p. 125), impulsionando também o fortalecimento do feminismo negro, o qual não estava alheio as mudanças e padrões sobre o corpo feminino negro.

Reconhecer as mulheres negras como sujeitos históricos e agentes ativos na sociedade tem sido fundamental para ampliar o debate dentro dos próprios encontros feministas, evidenciando a ausência de pautas específicas voltadas às questões raciais. Como destaca Conceição Evaristo (2009, p. 18), embora exista uma ligação de gênero entre mulheres brancas e negras, é por meio da "escrevivência" que se revelam as diferenças profundas entre essas memórias individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. de S. S. Becos da memória, de Conceição Evaristo: uma escrevivência da memória da mulher negra no Brasil. **Letras et Ideias**, João Pessoa, PB, v. 3, n. 1, p. 13–29, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2595-7295.2019v3n1.48303. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/letraseideias/article/view/48303>.

ASSIS, D. N. C. de. Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e **raça**. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 9, n. 21, p. 123–134, 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/231>.

BARROS, José D. Assunção. História cultural e história das idéias. diálogos historiográficos. Cultura. **Revista de História e Teoria das Ideias**, v. 21, p. 259-286, 2005.

BISPO, Ella Ferreira; LOPES, Sebastião Alves Teixeira. Escrevivência: perspectiva feminina e afrodescendente na poética de Conceição Evaristo. **Revista Língua & Literatura**, [S. l.], p. 186-201, 17 jul. 2018.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam*. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. Revisão técnica de Daniel Yago Françoli, Carla Rodrigues e Pedro Taam. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

COELHO, Genira Eudoxia. Pesquisa sobre favelamento e desfavelamento. 1990. 20 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1990.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Candiani, Heci Regina. São Paulo: **Boitempo**, 2016. 244p

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). **Revista Estudos Feministas**, v. 20, p. 133-151, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade. Terra Roxa e Outras Terras: **Revista de Estudos Literários**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 6– 18, 2009. Disponível em: https://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17A/TRvol17Aa.pdf

DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. **Revista Estudos Feministas**, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/g7gPJT4f9yzqMyFyLxR6HBb/?lang=pt>

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. In: **Colóquio de Escritoras Mineiras**, 1, 2009, Belo Horizonte. Cópia cedida pela autora.

EVARISTO, Conceição. Depoimento. Entrevista concedida a Bárbara Araújo Machado. **Youtube**. Rio de Janeiro, 30 set. 2010.

EVARISTO, Conceição. Dos sorrisos, dos silêncios e das falas. In: SCHNEIDER, Liane; MACHADO, Charliton (Orgs.). **Mulheres no Brasil**: Resistência, lutas e conquistas. 2006.

EVARISTO, Conceição. Entrevista com Conceição Evaristo. **LUME**: Repertório Digital, [s. l.], 5 maio 2018.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, v. 13, n. 25, 2009, p. 17-31.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O Brasil Republicano (vol.5)**. O tempo da Nova República: da transição democrática à crise política de 2016: Quinta República (1985-2016). 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

GOLDBERG, A. Feminismo no Brasil contemporâneo: o percurso intelectual de um ideário político. BIB - **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [S. l.], n. 28, p. 42–70, 1989.

GONÇALVES, Ana Beatriz; NASCIMENTO, Denise. Favela, espaço e sujeito: uma relação conflituosa. **IPOTESI – Revista de Estudos Literários**, v. 15, n. 2, p. 51-62, 2011.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2000.

MACHADO, Bárbara Araújo. Escre (vivência)": a trajetória de Conceição Evaristo. **História oral**, v. 1, p. 243-265, 2014. Disponível em:
https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/9129/Sociologia_1e.pdf

MAUÉS, Maria Angélica Motta. "Da 'branca senhora' ao 'negro herói': a trajetória de um discurso racial". **Estudos Afro-Asiáticos**, n. 21, Rio de Janeiro, 1991.

MONTEIRO, Marcelo Roberto. "Mulher-essência": a construção da autoestima e autoimagem nas mulheres negras. **REDD–Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, p. 24-34, 2024.

MONTOITO, Rafael; RIOS, Diogo Franco. Manchas de tinta no papel: a literatura como fonte histórica. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 27, p. e019024, 2019. DOI: 10.20396/zet.v27i0.8654788. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8654788>

NEVES, Margarida de Souza. Literatura: prelúdio e fuga do real. **Tempo**, v. 9, n. 17, p. 1-26, 2004.

NUNES, Nilza Rogéria de Andrade. Mulher de favela: interseccionalidades e territorialidades. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, n. 47, 2021.

OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de. O "desfavelamento" em Belo Horizonte: política urbana, habitação popular e assistência social no âmbito municipal (1940- 1959). **Revista de História Regional**, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/20067>

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil: (séculos XIX e XX). Anos 90: **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**. Porto Alegre, RS. N. 4 (dez. 1995), p. 115-127, 1995.
PESAVENTO, Sandra Jatahi. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. **Revista Estudos Históricos**, v. 8, n. 16, p. 279-290, 1995. Disponível em:
<https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2008>

PICANCIO, Gabriela Valer; SANTOS, Rafael José dos Santos; BOONE, Silvana. Do animal imoral à total invisibilidade: a representação da mulher negra nas artes visuais e na literatura brasileiras. **Conexão-Comunicação e Cultura**, v. 18, n. 35, 2019.

SANTOS, Tahinan da Cruz. As consequências da escravidão na história do negro no Brasil. **Diamantina Presença**, [S. l.], p. 47-57, 5 nov. 2019. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/diamantina/article/view/7381/4896>

SILVA, Elivanda O. Racismo e sexismo no Brasil: o que o feminismo de Lélia Gonzalez nos ensina?. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 36, e202431371, 2024.

Capítulo 2
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO ESTAGIÁRIO
PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE APUCARANA-PR

Carolina Cavalcanti Canhette

Eliane Paganini da Silva



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO ESTAGIÁRIO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE APUCARANA-PR

Carolina Cavalcanti Canhette

Professora, advogada, mestranda do Curso de Educação Especial pelo programa PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, carolina.canhette.unespar.t4@gmail.com

Eliane Paganini da Silva

Diretora de ensino da Unespar-Apucarana, professora do Curso de Educação Especial pelo programa PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, Doutora em educação Unesp, elianep@unespar.edu.br

RESUMO

O presente trabalho teve por intuito analisar a formação dos professores de apoio estagiários da Rede Municipal de Ensino de Apucarana-Pr, os quais são contratados de forma terceirizada pelo município para atuarem junto a alunos com necessidades especiais da rede. Ocorre que tais professores estagiários são contratados sem qualquer formação inicial voltada para a educação especial, o único requisito para essa contratação é estarem devidamente matriculados numa IES ou cursando o Magistério. Assim, pretendeu-se propor uma formação para estes profissionais que possa auxiliá-los em sua prática pedagógica como mediadores nas salas de aulas regulares junto aos professores regentes, tendo como base a Educação Inclusiva. A pesquisa utilizada combinou a pesquisa bibliográfica e pesquisa-intervenção colaborativa, com abordagem qualitativa. Inicialmente, fez-se um levantamento acerca da formação, importância e contribuições do professor de apoio para a Educação Inclusiva, a seguir, foi enviado através da plataforma Google Forms um questionário para os professores de apoio que são terceirizados (estagiários) e que atuam há pelo menos 3 (três) meses em salas de aulas regulares mediando a aprendizagem de alunos com necessidades especiais da rede Municipal de Apucarana-Pr. Após a coleta foi implementada uma formação com esses professores na qual se apresentou propostas didáticas e conceituais acerca da Educação Inclusiva. Finalmente, depois dessa formação, foi realizada uma nova

coleta de dados para verificar se a capacitação destes profissionais pode contribuir para uma melhor atuação dos mesmos na Educação Inclusiva. O resultado demonstrou que uma formação inicial destes professores de apoio contribuiu efetivamente na prática docente (saber fazer) dos mesmos, sobretudo no que tange a esta prática dentro de uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Formação/capacitação de professores. Professores de apoio. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the training of student support teachers in the Municipal Education Network of Apucarana-PR, who are hired through outsourcing by the municipality to work with students with special needs. However, these student teachers are hired without any initial training focused on special education; the only requirement for their hiring is that they are duly enrolled in a higher education institution or pursuing a teaching degree. Therefore, this study intended to propose training for these professionals that could assist them in their pedagogical practice as mediators in regular classrooms alongside lead teachers, based on Inclusive Education principles. The research employed combined bibliographic research and collaborative intervention research, with a qualitative approach. Initially, a survey was conducted regarding the training, importance, and contributions of support teachers to Inclusive Education. Following this, a questionnaire was sent via Google Forms to outsourced support teachers (interns) who have been working for at least three months in regular classrooms mediating the learning of students with special needs in the Apucarana-PR municipal school system. After data collection, training was implemented with these teachers, presenting didactic and conceptual proposals regarding Inclusive Education. Finally, after this training, a new data collection was carried out to verify if the training of these professionals could contribute to their improved performance in Inclusive Education. The results demonstrated that initial training for these support teachers effectively contributed to their teaching practice (know-how), especially regarding this practice within an inclusive perspective.

Keywords: Teacher training/development. Support teachers. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

A seara da educação inclusiva tem como pressuposto a superação de inúmeros desafios, dentre eles, o desafio da acessibilidade, do acesso e, indubitavelmente, o desafio de uma capacitação efetiva de sujeitos (recursos humanos) que estejam verdadeiramente engajados e preparados para a Educação Especial sob a perspectiva da inclusão.

Sabendo que o ambiente escolar, por sua configuração hierárquica verticalizada, é em sua gênese e evolução um constructo social de exclusão, torna-se cada vez mais necessários esforços para se dirimir essa realidade.

De acordo com Mousinho et al. (2010) o aumento de crianças com deficiências adentrando nas salas regulares fez com que as instituições de ensino se organizassem para incluir esse público. Todavia, essa organização ainda é precária, tanto em termos de ambiente físico, quanto de recursos humanos com formação adequada para atender essa demanda.

É neste cenário que nasce a figura do professor de apoio e\ou mediador escolar, tida como uma saída encontrada para o acompanhamento dos alunos atípicos em sala de aula, juntamente com o professor regente (Mousinho et. al., 2010).

Para Vargas (2017) a figura do professor de apoio é uma forma de não apenas assegurar o acesso, mas, ainda, a participação e o aprendizado do aluno, já que este profissional estaria capacitado para atender os alunos com deficiências em suas características, potencialidades e dificuldades, auxiliando professor regente e a escola no processo de ensino aprendizagem para a inclusão.

Estudiosos como Leal (2015), Lopes (2018) e Silva (2018) destacam a importância desses profissionais, bem como de suas práticas e perfis e, ainda, salientam que mesmo assumindo denominações diferentes nas diversas redes de ensino do país e terem vínculos empregatícios diversos, que vão desde bolsistas e estagiários a profissionais especializados, são eles que prestam apoio ao professor da sala de aula regular onde estão matriculados os alunos com deficiência.

No que concerne à rede de ensino municipal de Apucarana-Paraná, a maior parte dos professores de apoio são denominados de estagiários. São contratados por uma empresa terceirizada, a qual faz a seleção e mediação desses profissionais junto a Autarquia Municipal de Educação do município (AME).

Para adentrarem as escolas como professores de apoio esses graduandos devem cumprir apenas um requisito: estarem matriculados em uma das universidades conveniadas com a prefeitura do município, não importando sequer em qual período estejam.

Na prática, muitos desses profissionais acabaram de se matricular no curso de Pedagogia e buscam se alocar no mercado de trabalho através desse estágio remunerado. E assim, sem qualquer capacitação, são introduzidos no ambiente escolar com a

responsabilidade de mediar o processo ensino aprendido de uma criança com deficiência.

Defronte a estes aspectos, o trabalho buscou analisar a atuação destes profissionais de apoio estagiários da Rede Municipal de Ensino da cidade de Apucarana-Paraná demonstrando a necessidade de sua capacitação para atuação no contexto da educação inclusiva.

Como pesquisa utilizou-se a combinação de pesquisa bibliográfica e pesquisa-intervenção colaborativa, com abordagem qualitativa, a qual revelou que uma formação inicial trará como benefício para estes profissionais maior segurança para atuarem como mediadores, pois terão subsídios para pensarem sua forma de ver e interpretar a mediação escolar.

Para Mantoan (2006) existem estratégias que possibilitam concretizar a proposta da educação inclusiva. Assim, a mediação escolar pode e deve ser empregada como uma dessas estratégias, já que permite a colaboração entre os agentes educacionais e o tratamento individualizado dos alunos com necessidades especiais.

Entretanto, para atingir esse patamar o professor de apoio não deve ser visto apenas como um cuidador, mas, precisa ter domínio em recursos pedagógicos inclusivos, em técnicas de ensino diferenciadas, deve compreender as demandas de seu público-alvo e escolares, haja vista que só assim será possível que ele intervenha ao encontro da educação inclusiva.

Para tanto, a formação inicial e continuada desses profissionais tem suma importância para que a inclusão aconteça. Para Oliveira (2025, p. 31):

A inclusão, entendida como o processo de valorização das diferenças, não se resume apenas a adaptar métodos pedagógicos, mas requer uma mudança de paradigma. A formação de professores deve propiciar a compreensão profunda das diferentes realidades presentes nas salas de aula, estimulando a empatia, o respeito e a valorização da diversidade.

O professor de apoio, assim como os gestores educacionais e demais professores, devem ter em mente que capacitação é uma palavra de ordem, sobretudo quando se trata de uma escola inclusiva.

A educação especial para a inclusão vai além de uma disciplina cursada nas Universidades, ela implica em adaptação de técnicas, metodologias e procedimentos de forma incansável, pois mesmo que a deficiência tenha a mesma nomenclatura, o indivíduo com aquela necessidade especial não é como o outro.

Neste diapasão, entende-se ser imperiosa a implementação de mecanismos e subsídios voltados para uma formação que tenha por intuito capacitar esses acadêmicos para a atuação enquanto professores de apoio da rede municipal de Apucarana, a fim de se conduzir efetivamente suas contribuições na seara escolar do município para a Educação Inclusiva.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste trabalho pressupôs um aporte metodológico que combinou dois métodos de pesquisa. Primeiro, um levantamento bibliográfico, fundamentado nas concepções do estado de conhecimento, o qual versará sobre a importância e a função do professor de apoio na seara da Educação Inclusiva.

Neste sentido, a pesquisa estado de conhecimento melhor coaduna com nosso objeto de estudo (importância da formação dos professores de apoio estagiários na Educação Inclusiva), já que é um tipo de pesquisa que ao inventariar a produção acadêmica existente em determinada área, faz a partir de um setor específico, deste modo, o pesquisador esmiuça de forma qualitativa a análise (Medeiros, et al., 2023).

Segundo, foram combinados elementos da pesquisa intervenção e pesquisa colaborativa, envolvendo diretamente os participantes da pesquisa e a pesquisadora na busca por soluções e propostas que possibilitem a construção do saber-fazer pedagógico dos professores de apoio estagiários do Município de Apucarana-Pr.

A junção desses dois métodos de pesquisa possibilita um trabalho conjunto com os professores de apoio para a construção de saberes pedagógicos que efetivamente contribuam para a inclusão dos alunos por eles mediados. Trata-se de uma pesquisa que busca a solução de problemas em conjunto com os investigados, num momento norteando, noutro construindo práticas pedagógicas.

Quanto aos dados analisados, propomos como fundamento os postulados da Análise de Conteúdo de Bardin (2001) o qual remete a:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2001, p. 42).

Dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo de Bardin permite que o pesquisador interprete os dados coletados através, inclusive, da compreensão de características e estruturas que muitas vezes se mostram subjetivas nas respostas dos participantes ao instrumento de coleta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa revelou que existe uma precariedade na forma de contratação e formação inicial dos professores de apoio estagiários do Município de Apucarana quando se fala em suas atuações no contexto da educação inclusiva, tanto que todos os entrevistados relatam uma grande insegurança em mediar o ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais que apoiam.

Essa insegurança acaba por interferir no processo de aquisição de conhecimento desses alunos e, por conseguinte, interfere na qualidade da inclusão que se espera com a atuação destes profissionais.

Tendo em vista que a capacitação inicial para estes profissionais é inexistente ou precarizada, a pesquisa revelou que essas lacunas acabam por interferir na qualidade da educação especial ofertada pelo município, já que reduz os profissionais de apoio a meros cuidadores, sem qualquer compromisso pedagógico.

Ademais, percebeu-se que esses profissionais antes de assumirem suas funções passam por uma formação inicial, que foi implementada a partir de 2025 (anteriormente não havia qualquer formação), contudo, entende-se que essa formação inicial continua sendo insuficiente para garantir que esses profissionais atuem como verdadeiras pontes entre o professor regente e o aluno com necessidades especiais na árdua tarefa de construir concretamente o conhecimento dentro de uma perspectiva inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este trabalho traga como benefício mudanças na prática pedagógica dos professores de apoio estagiários do Município de Apucarana para atuarem dentro da perspectiva da Educação Inclusiva como mediadores nas salas regulares, mas, ainda, espera-se que essa pesquisa beneficie os gestores públicos municipais trazendo-lhes a

percepção da necessidade em existir uma formação, não apenas inicial para estes professores, mas continuada.

O investimento em formações continuadas de qualidade, voltada para a educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva, tem o condão de trazer segurança e bagagem para enriquecer a prática destes profissionais junto aos alunos com necessidades especiais, além de proporcionar verdadeiramente a colaboração entre professor regente e professor de apoio.

Assim, através da pesquisa foi implementada uma formação para os professores de apoio estagiários do Município de Apucarana-Pr, a qual abordou conceitos, metodologias, recursos e estratégias capazes de contribuir para a formação pedagógica inicial e continuada destes profissionais no contexto da Educação Inclusiva.

Sendo a formação de professores uma prioridade da educação, não só da educação inclusiva, investir em formações que capacitem os professores já no início de suas carreiras se torna imprescindível para se construir um ensino de qualidade.

Por isso, no âmbito da educação inclusiva, as formações são essenciais para que os professores obtenham sucesso no processo de ensino aprendizagem. Não que as formações sejam receitas prontas de práticas pedagógicas para serem aplicadas em sala de aula que garantem o sucesso da inclusão, mas são norteamentos, são meios de se ofertar aos professores ferramentas para se adotar, como bem ensina Montoan (2006, p.42), de se abandonar um “ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber”.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer a Unespar-Apucarana pela oportunidade de fazer parte mais uma vez de sua história, agora não mais como graduanda, mas, como mestranda do Profei, um programa de grande importância para os dias atuais onde a inclusão ainda é vista por muitas pessoas, até mesmo professores, como algo inalcançável, impossível de ser implementado nas escolas brasileiras.

Agradeço também minha orientadora, Dra Eliane Paganini da Silva, exemplo de pessoa e formadora de professores, sempre gentil, paciente e atenciosa. Professora Eliane, obrigada por estar comigo nesta jornada!

A Autarquia Municipal de Educação de Apucarana, na pessoa da professora Ana Paula – secretária de educação, que prontamente não apenas abriu as portas das escolas para essa pesquisa, mas, ainda, apoiou todo esse trabalho de início ao fim.

Agradeço minha escola querida: Dr Edson Giacomini, minha diretora Márcia Preto e minha coordenadora Jéssica Caldeira que também me apoiaram e me incentivaram mesmo que indiretamente a concluir esse projeto.

Também agradeço todas minhas companheiras de trabalho, não apenas professoras, mas toda a equipe escolar que desde sempre me acolheram carinhosamente.

Finalmente agradeço a minha família, minha mãe que sozinha conseguiu não só me criar, mas me criar com amor, orgulho e honestidade. Minha irmã que ao gerar meu sobrinho Pedro, autista, instigou em mim a vontade de criar um mundo que verdadeiramente o acolhesse com todas suas especificidades.

Aos meus sogros, Lauro e Luciane, sempre presentes, que me motivam e celebram comigo cada conquista como se deles fosse.

Ao meu marido Waldir, também autista, que mesmo imerso em seu mundo azul, fez e faz parte da minha bagunça intelectual, das minhas procrastinações, das minhas crises existenciais, conseguindo, ao seu modo, me fazer voltar para mim mesma e para ele.

Ao grande Criador, a todas as minhas entidades, meus guerreiros invisíveis que me sustentam a cada passo....meu muito obrigada!

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Lisboa, 2001.

LEAL, M. V. S. **Concepções do Acompanhante Terapêutico acerca da sua atuação na Rede pública municipal de ensino de Teresina**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

MEDEIROS, E. A. et. al. **As pesquisas do tipo “estado da arte” em educação: sinalizações teórico-metodológicas**. Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 8, p. e023002, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/980>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MONTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOUSINHO, R. et al. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões.** Revista de Psicopedagogia, Rio de Janeiro/RJ, v.27, n. 82, pp.92-108, 2010.

OLIVEIRA, J. B. **Formação de professores e o planejamento educacional individualizado: práticas e perspectivas.** Dissertação. Profei, Unespar, Apucarana, 2024. 109f.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares. **Cartografia de processos inclusivos: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar.** Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua/RJ, 2017.

Capítulo 3
HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UM PLANO
NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM OS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andréia Florêncio Eduardo de Deus

Queli Ghilardi Cancian

Deisiane De Toni Alves

Luciana de Souza



HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UM PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andréia Florêncio Eduardo de Deus

Pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE), andreia.eduardo@uffs.edu.br

Queli Ghilardi Cancian

Docente do Atendimento Educacional Especializado no Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Doutora em Educação (UNIOESTE) e em Estudos Globais (UAb, Porto-PT), quelicancian@gmail.com

Deisiane De Toni Alves

*Docente de Ciências no Ensino Fundamental Anos Finais.
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE), deisi200180@gmail.com*

Luciana de Souza

*Docente da Educação Infantil e Anos Iniciais.
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE), luciana.souza02@escola.pr.gov.br*

RESUMO

O planejamento, entendido como o detalhamento de uma ideia e o caminho para atingir objetivos, é essencial para a educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 foi um marco histórico nesse processo. Passados dez anos, análises apontam avanços, mas também

desafios persistentes, especialmente em relação aos professores da educação básica. Este trabalho baseia-se em dados do IBGE e do Ministério da Educação, além de uma nota técnica do Programam Mais Educação de 2025 referente ao Projeto de Lei do novo PNE (PL 2.614/2024), para refletir sobre metas passadas e futuras voltadas a esses profissionais. O PNE 2014-2024 focou na universalização da educação, e os dados indicam progresso no acesso a diferentes níveis de ensino, embora algumas metas não tenham sido plenamente alcançadas. Contudo, a ampliação da demanda evidenciou fragilidades estruturais, como a formação insuficiente dos professores, baixos salários, condições precárias de trabalho e grandes desigualdades regionais. Algumas metas se repetem no novo PNE 2024-2034, sugerindo falta de comprometimento do poder público com mudanças efetivas. Persistem os desafios na formação de qualidade dos professores, na valorização da carreira e na implementação de um plano de carreira estruturado. Apesar dos avanços desde um passado marcado por desigualdade, os dados do MEC ainda revelam profundas disparidades que poderiam ter sido superadas. Por fim, o cenário político recente gera incertezas para o futuro do novo PNE, com metas que se distanciam da realidade dos professores e desestimulam a entrada de novos profissionais na carreira docente. O planejamento educacional precisa ser sustentado por políticas de Estado, e não apenas de governo, para garantir continuidade, coerência e avanço real na educação brasileira e consequentemente na sociedade.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Professores da Educação Básica. Políticas Públicas em Educação. Desigualdades regionais.

ABSTRACT

Planning, understood as the detailing of an idea and the path to achieve objectives, is essential for education. The National Education Plan (PNE) 2014-2024 was a historical milestone in this process. Ten years later, analyses point to progress, but also persistent challenges, especially regarding basic education teachers. This work is based on data from the IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics) and the Ministry of Education, as well as a technical note from the Mais Educação Program of 2025 referring to the draft law of the new PNE (PL 2.614/2024), to reflect on past and future goals aimed at these professionals. The 2014-2024 National Education Plan (PNE) focused on universalizing education, and the data indicate progress in access to different levels of education, although some goals have not been fully achieved. However, the increased demand has highlighted structural weaknesses, such as insufficient teacher training, low salaries, precarious working conditions, and significant regional inequalities. Some goals are repeated in the new National Education Plan (PNE) 2024-2034, suggesting a lack of commitment from the public authorities to effective changes. Challenges persist in the quality training of teachers, in valuing the profession, and in implementing a structured career plan. Despite advances since a past marked by inequality, data from the Ministry of Education (MEC) still reveal profound disparities that could have been

overcome. Finally, the recent political scenario generates uncertainty for the future of the new PNE, with goals that are far removed from the reality of teachers and discourage the entry of new professionals into the teaching profession. Educational planning needs to be supported by state policies, and not just government policies, to guarantee continuity, coherence, and real progress in Brazilian education and consequently in society.

Keywords: National Education Plan. Basic Education Teachers. Public Policies in Education. Regional Inequalities.

INTRODUÇÃO

Em tempos de Inteligência Artificial (IA), ao solicitar uma definição para a palavra planejar, prontamente a IA respondeu que planejar “é processo de definir antecipadamente como e quando algo será feito para atingir um objetivo específico” (ChatGpt), ou seja, planejar é traçar uma rota partindo de onde estamos até o destino estabelecido, além das ferramentas necessárias para tal travessia. Grosso modo, podemos dizer que o planejamento, resultado do ato de planejar, é o detalhamento de uma ideia, o processo pelo qual se chegará ao objetivo proposto. Martinez e Oliveira Lahone (1977, p. 11) compreendem por planejamento “um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos em prazos determinados”. Nesta direção, o planejamento prescinde de toda e qualquer ação que por sua vez é requerida a fim de atingir um objetivo determinado.

A capacidade de pensar confere ao homem o privilégio de escolher como viver, fazer escolhas que melhor atendam às suas necessidades, a capacidade de fazer as melhores escolhas para a sua trajetória de vida deve ser construída a partir da educação (Menegola; Sant’Anna, 2012). Os autores ainda salientam que “a educação deve estabelecer as direções, traçar caminhos, indicar metas, fins e objetivos. Para isso, é necessário que o processo de educação faça uma previsão, isto é, se estruture através de atitudes científicas, e a primeira delas é a revisão de todo o planejamento educacional, sendo este o instrumento básico de todo processo educativo” (Menegola; Sant’Anna, 2012, p. 22).

O processo educacional é oriundo de objetivos nem sempre ligados a educação, a história nos mostra quais foram os objetivos educacionais de alguns países, como nos anos

que se seguiram à revolução industrial, formação de mão de obra, nos períodos de guerra, incutir na sociedade e principalmente nos jovens o patriotismo e o “prazer” em pegar em armas para defender seu país, a corrida pelo domínio da ciência, todos esses objetivos foram buscados e muitos alcançados também por meio de ações e planejamentos traçados nos sistemas educacionais. Mészáros (2008), ao traçar análise acerca da sociedade capitalista e os seus objetivos, destaca os planos educacionais do sistema para a manutenção da ordem social estabelecida, além dos planos construídos com os objetivos de romper com a lógica do capital, mas que foram subjugados ao longo da história. Ou seja, o planejamento educacional é operacionalizado por determinados grupos, que são confirmados oficialmente pelos cargos políticos que exercem.

Neste sentido Melo (2004), destaca “que os planos de programas [educacionais] não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultados do embate histórico-social de projetos diferentes [...] de sociedade e de educação [...]” (p. 19). Assim, compreendemos que o planejamento é construído a partir de um objetivo claro, e demanda metas a serem alcançadas, ações e/ou estratégias e instrumentos necessários na execução das ações previstas, um sistema de avaliação e revisão constante do plano.

A educação brasileira nos revela momentos históricos marcantes que envolveram discussões e tentativa de organização de um sistema educacional. Momentos marcados por lutas de educadores como o Manifesto dos Pioneiros Nova (1932), a publicação de normativas por parte de governos, como as diferentes versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1961, 1971 e 1996). Na história recente, bem recente mesmo, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), é considerado também um marco histórico ainda que não tenha sido o primeiro. O PNE enviado ao congresso nacional “deixou” de fora muitas das diferentes proposições advindas das audiências públicas realizadas a nível municipal e estadual com diferentes representações ligadas à educação, tal condição transformou o projeto em recordista de emendas, naquele momento 2.915, demonstrando a importância do plano para os diferentes setores da sociedade (AZEVEDO, 2014).

Passados 10 os dez anos do PNE 2014-2024, as análises realizadas buscam repensar a educação brasileira, olhando para as novas realidades. Neste trabalho traçamos breves observações sobre os PNE 2014-2024 com base em dados do próprio ministério da educação, e também sobre as perspectivas para o novo PNE 2024-2034. Trata-se de uma análise documental, dos dados disponibilizados pelo IBGE referente ao

PNE, da nota técnica publicada em 2025 pelo Programa Todos educação referente ao Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (PL 2.614/2024). Considerando a grandeza dos documentos e o espaço exíguo deste trabalho optamos aqui pelo recorte que trata dos professores da educação básica, a escolha se dá pela importância destes profissionais no processo educacional do país.

O PNE 2014 – 2024

O Plano Nacional de Educação “expressa o reconhecimento da educação como um direito de cidadania” (Aguiar, 2010, p. 714), porém, ao analisarmos as ações desenvolvidas ou não, é possível perceber a distância entre o “normativo e o efetivo” (Conceição, 2016, p.40). Ao mencionar o PNE 2001- 2010, Conceição (2016) destaca a meta de ampliar a oferta de educação infantil para as crianças entre 0 e 3 anos em 30%, cujo resultado foi de ampliação foi de apenas 17.1%. Tais resultados podem ter sido um dos motivos do alongamento do tempo de discussões do PNE 2014 – 2024, bem como o envolvimento de diferentes profissionais de educação em níveis estaduais e municipais.

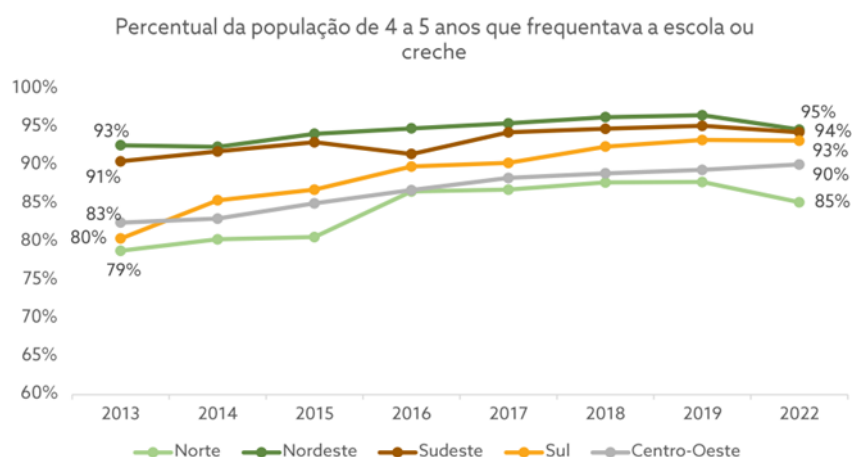
Porém, a luta por educação pública gratuita e de qualidade perpassa por investimento, o PNE 2014 – 2024 foi aprovado com a reserva de 10% do PIB nos últimos anos para o financiamento das ações, o que se considera um avanço nas tratativas de elevação da qualidade da educação nacional. (Conceição, 2016), porém, a efetivação, demanda uma organização fiscalizadora também prevista, mas de difícil execução. Na mesma direção a colaboração entre os entes federados (Brasil, 2014, art.7º), ainda é a quem do necessário. As 20 metas propostas tiveram como objetivo geral a universalização da educação nos diferentes níveis com vistas a erradicação do analfabetismo. É fato que avançamos, segundo o censo 2022 a taxa de analfabetismo entre a população acima de 15 anos era de 7%, porém, ainda não foi possível a erradicação anunciada como meta, além disso há uma outra variante, o analfabeto funcional, segundo a “imprensa nacional” os analfabetos funcionais no Brasil somam 29% da população brasileira.

Um dos reflexo da ausência de fiscalização ao atendimento das metas e do compromisso dos entes federados, é disparidade nos números, tomamos como exemplo os dados do IBGE em relação ao percentual da população entre 4 e 5 anos público-alvo da educação infantil e da meta 1 do PNE 2014-2024, que frequentavam a escola em 2022, os percentuais eram de 94% na região sudeste, e 85% na região norte, em proporção

semelhante à disparidade entre a população mais rica e a mais pobre com acesso a este nível de ensino também é evidenciada, 97% e 89% respectivamente, conforme dados do IBGE apresentados no Seminário 10 anos do PNE em junho de 2024, reproduzidos nas Figuras 1 e 2 a seguir.

Figura 1 – Acesso à Educação infantil (4 e 5 anos) por região

Meta 1 – Universalizar (100%) até 2016 a educação infantil (4 e 5 anos), com cobertura de pelo menos 50% das crianças até 3 anos

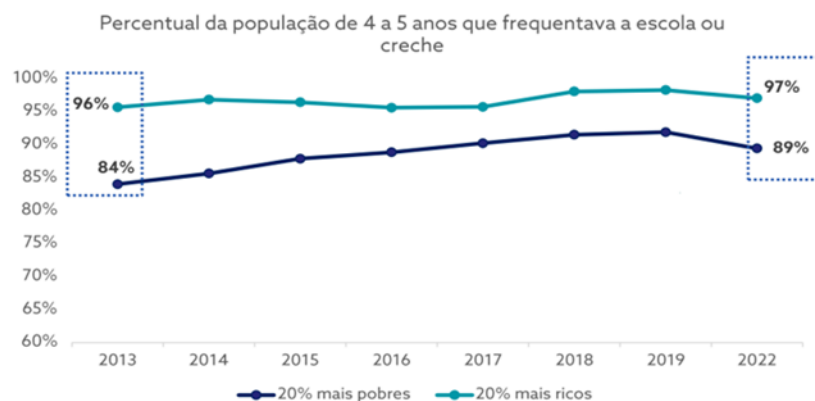


Fonte: Apresentação Seminário 10 anos do PNE, com base nos dados Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad continua/IBGE (2016-2019/2022)

Os dados demonstram evolução em todas as regiões, porém, ainda não contemplam o cumprimento das metas referente a universalização da educação, na educação infantil, as disparidades por região, raça e nível socioeconômico ainda persistem.

Figura 2 – Acesso à Educação infantil por classe econômica

Meta 1 – Universalizar (100%) até 2016 a educação infantil (4 e 5 anos), com cobertura de pelo menos 50% das crianças até 3 anos

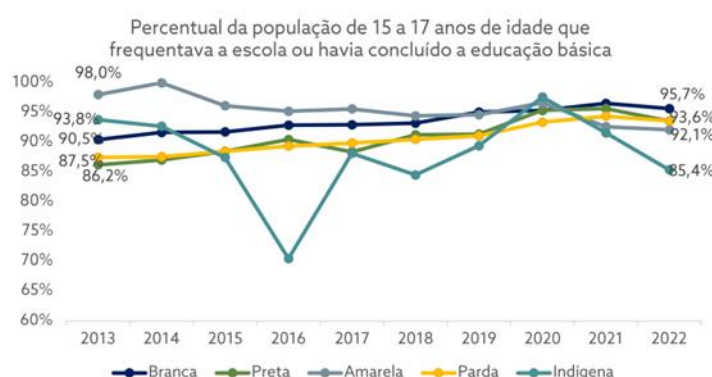


Fonte: Dados Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad continua/IBGE (2016-2019/2022)

Porém, os mesmos dados apontam os rumos e as novas metas a serem traçadas no novo PNE, ou seja, foco nas disparidades, manutenção das ações que proporcionaram melhoras no quadro e fiscalização e/ou monitoramento do plano nos diferentes níveis de gestão. As disparidades foram também percebidas quando o assunto é raça. A população branca apresentou o maior percentual de acesso ao ensino médio, enquanto a população indígena apresentou o menor, conforme os dados reproduzidos na Figura 3.

Figura 3 – Frequência no ensino médio por raça

Meta 3 – Universalizar até 2016 o atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e elevar a taxa média de matrícula para o ensino médio para 85%.



Fonte: Apresentação Seminário 10 anos do PNE, com base nos dados do Pnad continua/IBGE (2012-2022)

As desigualdades sociais são históricas, com uma sociedade construída em bases escravagista e de exploração, o Brasil ainda luta pela equidade. Ao olharmos friamente para os dados, podemos dizer que o avanço é grande, porém, números não refletem as vidas afetadas ou não pelas políticas públicas. É preciso pensar, por exemplo, em quantos jovens indígenas entre 15 e 17 anos, constituem em números absolutos os 15 pontos percentuais que não cursaram o ensino médio, e o que esta realidade representa para as comunidades para o futuro.

O NOVO PNE – sob o olhar do Todos pela Educação

Um dos problemas apontados por diferentes estudos para números ainda insatisfatórios no que se refere a educação básica, está na formação, atuação e condição de trabalho dos professores. O professor é o responsável pela materialização dos conceitos discutidos e desenvolvidas pelas diferentes ciências, das políticas que envolvem o processo educacional, desde as questões de aprendizagem até as questões sociais que a

permeiam. Porém, ao resgatar a história da educação brasileira os professores têm pouco a comemorar ainda, no atual cenário diria que menos ainda.

O Novo PNE 2024–2034 ainda é um projeto de lei, sob o número 2.614/2024, o plano ainda não foi aprovado dando continuidade ao processo moroso das políticas públicas brasileiras, neste cenário o PNE atual foi prorrogado até dezembro de 2025. Em meio as ações e discussões que envolvem o novo Plano nacional de educação, em abril de 2025 o Ministério da Educação por meio do programa Todos pela Educação, publicou uma nota técnica com análises realizadas sobre o PL 2.614/2024. A nota aponta pontos positivos na proposta e também pontos que chamou de aprimoramento, destacados no Quadro 1.

Quadro 1 – Análise da nota Técnica do Todos pela Educação

Pontos Positivos
Maior ênfase na qualidade educacional
Metas para a redução de desigualdade
Olhar específico para as modalidades de ensino
Projeções das metas por ente federativo
Possibilidade de revisão das metas em cinco anos
Pontos aprimoramento
Melhor definição das metas
Fortalecimento do monitoramento e controle
PNE como indutor do regime de colaboração

Fonte: MEC – Todos pela Educação (2025)

Entre as metas a redução das desigualdades é apontada na nota técnica como um ponto positivo. É fato que houve evolução neste quesito, porém, este ainda é um cenário presente. As desigualdades entre as diferentes regiões do país, em níveis sociais e raciais estiveram presentes em avaliações de resultados do PNE atual, e portanto, é uma meta importante, “ao tratar essa discussão como um princípio orientador, o novo PNE dá maior destaque à equidade quando comparado ao plano em vigor” (MEC, 2025, p13), porém, a nota também aponta para a necessidade de uma melhor definição das metas como um ponto de aprimoramento. O documento compreende que as metas precisam ser mensuráveis e realistas além de passíveis de revisão pelo menos a cada cinco anos. Um ponto importante, não mencionado na nota, é que muitas das metas propostas no novo

PNE, diferentemente do plano atual não destacam prazo para execução, ou seja, podemos inferir que cada uma destas metas tem o prazo de 10 anos para sua implementação.

Neste cenário, ainda mutável pois o PNE 2024–2034 ainda não está em vigor, analisaremos o objetivo 16: Garantir formação e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica.

O NOVO PNE – e os profissionais da Educação básica

Ao olhar com os olhos de quem espera a vida melhor para todos, a educação se constitui em um elemento fundamental para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação. No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi construído para ser uma ferramenta central na formulação de políticas públicas voltadas à ampliação e qualificação da educação. No plano atual metas foram traçadas buscando assegurar o direito universal à educação de qualidade, dentre elas aquelas que se referem aos profissionais da educação básica.

Um dos principais desafios do novo PNE reside na sua efetiva implementação, a dificuldade no cumprimento das metas de longo prazos apontados por relatório do próprio MEC, em relação no plano 2014-2024, estão relacionada a diferentes fatores, como, por exemplo, aqueles relacionados aos professores da educação básica, na desvalorização salarial e profissional, e nas condições de trabalho país afora, muitas vezes nas condições precárias, em que ensinam ou tentam ensinar estudantes em condições de miséria.

O novo PNE 2024-2034 (ainda projeto de lei), traz no Objetivo 16, 6 metas e 24 estratégias para a superação das mazelas que atingem os professores da educação básica, algumas são reprodução/adequação de algumas metas previstas no PNE 2014-2014. No Quadro 2, a seguir, elencamos algumas comparações desenvolvidas.

Quadro 2 – Dos profissionais da educação básica nos PNEs

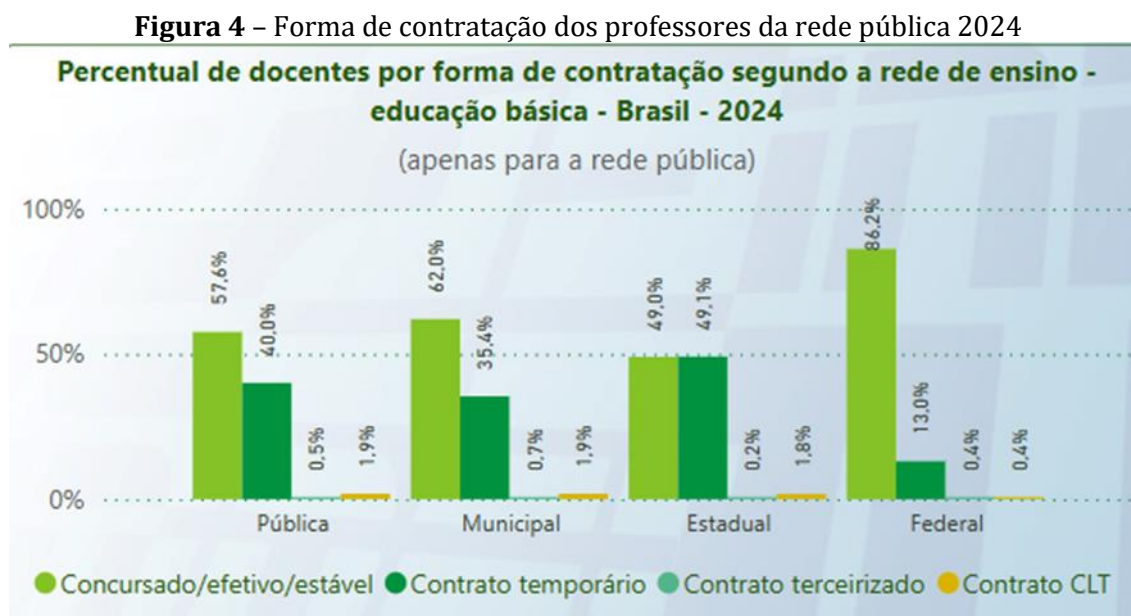
Objetivo 16 PNE 2024-2034		PNE 2014-2024
Garantir formação e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica.		Metas
Meta 16.a.	Assegurar que todos os docentes da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em	Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de

	curso de pedagogia, e licenciatura nas áreas de conhecimento e modalidades em que atuam.	vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [grifo nosso]
Meta 16.b.	Valorizar os profissionais do magistério de nível superior das redes públicas de educação básica, com vistas a equiparar seu rendimento médio ao dos trabalhadores das demais ocupações com requisito de escolaridade equivalente.	Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. [grifo nosso]
Meta 16.c.	Garantir a existência de planos de carreira para todos os profissionais da educação básica e, para os profissionais do magistério, tornar como referência o piso salarial nacional profissional e o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para atividades de interação com os educandos.	Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos , a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Meta 16.d.	Assegurar que, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos profissionais do magistério em cada rede pública de ensino tenham vínculo estável por meio de concurso público até o fim da vigência deste PNE, em consonância com o que estabelece o art.206, inciso V, da Constituição.	
Meta 16.e.	Assegurar que, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dos concluintes dos cursos de pedagogia e licenciaturas alcancem o padrão de desempenho adequado no Enade até o quinto ano de vigência deste PNE e que, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos concluintes destes cursos alcancem o padrão de desempenho adequado no Enade até o final do decênio.	
Meta 16.f.	Formar, em nível de pós-graduação, 70% (setenta por cento) dos docentes da educação básica em cursos reconhecidos e avaliados em níveis adequados pelo Ministério da Educação, até o último ano de vigência deste PNE.	Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. [grifo nosso]

Fonte: PNE 2014-2024 e PL nº 2.614/2024

As metas previstas no objetivo 16 tem algumas semelhanças com aquelas dispostas no PNE 2014-2024. A formação específica em nível superior para os professores da educação básica é preocupação em ambos os PNE, segundo dados do Censo Escolar 2024, 87,5% dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental tem formação em nível superior completo (86% em grau acadêmico de licenciatura e 1,5% de bacharelado) e 7,4%, tem formação de ensino médio normal/magistério. Foram identificados, ainda, 5,2% com nível médio ou inferior (Brasil, 2023). Ou seja, a meta 15 não foi atingida plenamente e retorna ao PNE, agora sem mencionar prazo.

O novo PNE apresenta também algumas metas que destoam da realidade vivenciada por aqueles que fazem a educação. A Meta 16d define que 70% dos professores da rede pública tenham vínculo estável em suas redes por meio de concurso público até o final da vigência do plano. A realidade de alguns estados e municípios é exatamente ao contrário, o número de professores contratados e a ausência de concurso público é cada vez maior, em alguns estados o que se vê é um direcionamento claro para a privatização da escola pública. Os dados do INEP indicados na Figura 4, a seguir, demonstram que, em nível estadual, de modo geral, os números de professores concursados e contratados são praticamente os mesmos.



Fonte: INEP (2024)

Neste sentido, é preciso avaliar não só as metas desejáveis, mas também as possibilidades de as atingir, considerando que a educação é também reflexo da sociedade

vigente, e se manifesta por meio daqueles que eleitos, a representa. Portanto, não alcançar o que se propõe um documento, perpassa também pelo conceito de educação e sociedade que se estabelece em determinado momento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de educação é sem dúvida um marco histórico e uma ação essencial para um país que pretende crescer. Planejar os rumos de uma nação requer planejar a formação de seus cidadãos. No PNE 2014-2024 que teve como foco principal a universalização da educação, os dados apontam para um avanço neste sentido, ainda que, a quem de algumas metas. Os números demonstram evolução no acesso à educação em diferentes níveis. A crescente demanda evidenciou também a fragilidade dos professores, em formação, remuneração, condições de trabalho, além da desigualdade fortemente observada nos diferentes estados.

Algumas metas que se repetem no novo PNE no que se refere aos professores da educação básica, demonstram ainda certa carência de compromisso por parte do poder público. Ainda precisamos adequar a formação específicas dos professores, formação de qualidade que envolve outra face da educação o chamado ensino superior. Contudo, não conseguimos implementar plano de carreira que daria ao professor segurança e condições para o desenvolvimento pleno do seu trabalho.

Neste contexto, as metas se apresentam em certa medida em contradição com os rumos da educação em determinados estados no que se refere aos professores da educação básica. O panorama de distanciamento dos professores, da educação pública por meio de contratação temporária começa a atingir também o ensino superior, com universidades com uma grande porcentagem de seu corpo docente sem concurso público, ou editais de concurso que já não são mais dedicação exclusiva.

As análises aqui desenvolvidas não representam descrédito ao Plano Nacional de Educação que vigorará, nem ao PNE que se encerra. Os avanços sim foram importantes. Olhando para um passado escravocrata, de desigualdades sociais gigantesca, de uma sociedade para as elites, avançamos. O que pretendemos apontar aqui, é o fato de que o crescimento poderia ser maior, a desigualdade apontada em diferentes conjuntos dados do próprio MEC, poderiam quem sabe ter sido erradicada.

Por último cabe mencionar que as tensões política que vivemos nos últimos anos trazem um cenário de incertezas para o desenvolvimento pleno do próximo PNE, metas que vão na contramão, da realidade em que vivem os professores da educação básica, e no desinteresse cada vez maior das pessoas pela docência. O planejamento é essencial para uma nação que pretender ser grande, direcionamento, diretrizes são importantes, porém, é preciso que esteja pautado em políticas de estado e não de governo, e que os entes federados sejam parte do mesmo todo, só assim podemos vislumbrar atingir as metas propostas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31 n 112, Campinas, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/N57prLgWWWFL6t9KTdgwpvM/?format=pdf&lang=pt> acesso em 1 jul 2025.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014 – Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> acesso em 18 de jun. de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2024: **Resumo Técnico**. Brasília, 2025.

BRASIL. Todos pela Educação. **Nota técnica sobre o Projeto de Lei nº 2.614/2024**. 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/todos-pela-educacao-analisa-projeto-de-lei-do-novo-plano-nacional-de-educacao/> acesso em: 01 de jul 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. **Aprova o Plano Nacional de Educação 2024-2034**. Câmara dos Deputados/Senado Federal. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764> acesso em 01 de jul de 2025.

BRASIL. Todos pela Educação. Universalização da Educação Básica. In: **Seminário 10 anos de PNE e o novo Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2024.

CONCEIÇÃO, S. H. da. Perspectivas e Desafios do Plano nacional de educação (PNE) (2014-2024) no contexto do financiamento da educação Básica. **Educação em Revista**, Marília, v.17, n.1, p.35-54, Jan.-Jun., 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5862/3989> acesso em 18 d jun. de 2025.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação**: Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar?** Como planejar? Edição: 9.ed. Publicação: Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARTINEZ, M. J.; LAHORE, C. O. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

Capítulo 4
A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS
DOCENTES

Paula Cristina Ribeiro de Alvarenga

Roberto Gimenez

Priscila de Lima Leite



A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS PRÁTICAS DOCENTES

Paula Cristina Ribeiro de Alvarenga

*Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail:
aluap.alvarenga13@gmail.com*

Roberto Gimenez

*Pós-doutorando na Universidade de Aysén (Chile), no Departamento de Ciências e
Humanidades. E-mail: roberto.gimenez@unicid.edu.br*

Priscila de Lima Leite

*Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail:
pri.wil.pri@gmail.com*

RESUMO

Este artigo analisa o processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como eixo articulador de práticas pedagógicas inclusivas. Apesar da crescente valorização dessa etapa nas políticas públicas voltadas à primeira infância, persistem lacunas na efetivação da inclusão escolar, especialmente quanto à articulação entre Educação Infantil e educação especial. De abordagem qualitativa e natureza documental, a pesquisa baseia-se na análise de diretrizes normativas, legislações educacionais e estudos acadêmicos sobre o AEE na primeira etapa da Educação Básica. A revisão bibliográfica foca em dois eixos: a organização da Educação Infantil para atender ao público-alvo da Educação Especial e as ações político-pedagógicas que sustentam a oferta do AEE. Essa oferta deve considerar as especificidades da infância e integrar o Projeto Político-Pedagógico, conforme orientações da PNEEPEI (2008) e da Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI e a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. O aporte teórico inclui Mantoan (2006), Drago (2015), Capellini e Zerbato (2019), além das diretrizes da BNCC (2018). Contribuem ainda estudos de

Delevati (2012), Catanhoto (2014), Amorim (2015), Nunes (2015), Meirelles (2016) e Viannay (2018), que abordam acesso, permanência e desenvolvimento da criança com deficiência na Educação Infantil. Os resultados indicam desafios práticos na formação docente, infraestrutura e planejamento sensível à infância. Conclui-se que a efetivação do AEE demanda articulação entre políticas públicas, gestão escolar e atuação docente, visando o desenvolvimento de ações que garantam a qualidade e a equidade educacional, considerando as especificidades da Educação Infantil e reafirmando a importância do desenvolvimento integral na primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Especial; inclusão; Atendimento Educacional Especializado; ensino colaborativo.

ABSTRACT

This article examines the process of including children with disabilities in Early Childhood Education, with Specialized Educational Services (AEE) as the central axis for articulating inclusive pedagogical practices. Despite the growing recognition of this educational stage in public policies aimed at early childhood, gaps persist in the implementation of school inclusion, particularly regarding the coordination between Early Childhood Education and special education. Using a qualitative, document-based approach, the study analyzes normative guidelines, educational legislation, and academic research on AEE in the first stage of Basic Education. The literature review focuses on two main areas: the organization of Early Childhood Education to serve the target population of Special Education, and the political-pedagogical actions that support the provision of AEE. This provision must consider the specificities of childhood and be integrated into the Political-Pedagogical Project, in accordance with the guidelines of the PNEEPEI (2008), Joint Technical Note No. 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, and CNE/CEB Resolution No. 1 of October 17, 2024, which establishes the Operational Guidelines for Quality and Equity in Early Childhood Education. The theoretical framework includes Mantoan (2006), Drago (2015), Capellini and Zerbato (2019), as well as the BNCC (2018) guidelines. Additional contributions come from studies by Delevati (2012), Catanhoto (2014), Amorim (2015), Nunes (2015), Meirelles (2016), and Viannay (2018), which address access, permanence, and development of children with disabilities in Early Childhood Education. The results indicate practical challenges related to teacher training, infrastructure, and planning that is sensitive to childhood. The study concludes that the effective implementation of AEE requires coordination among public policies, school management, and teaching practices, aiming to develop actions that ensure educational quality and equity, considering the specificities of Early Childhood Education and reaffirming the importance of holistic development in early childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Special Education; inclusion; Specialized Educational Services; collaborative teaching.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem adquirido centralidade nas políticas públicas voltadas à primeira infância, consolidando-se como etapa fundamental para o desenvolvimento humano integral. No entanto, o simples acesso à creche ou à pré-escola não assegura, por si só, o direito à educação plena, especialmente quando se trata do público-alvo da Educação Especial (PAEE). A construção de um sistema educacional inclusivo exige desde políticas públicas bem delineadas até práticas pedagógicas que respeitem as especificidades infantis e promovam a equidade no atendimento.

Historicamente, a Educação Infantil no Brasil percorreu um caminho marcado pela transição do assistencialismo à institucionalização no âmbito da Educação Básica. A partir da década de 1990, com o fortalecimento de movimentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999), a educação inclusiva ganhou força no Brasil, impulsionando a integração da educação especial à escola regular. Tais documentos promoveram uma nova compreensão sobre a educação especial, focada na eliminação de barreiras ao acesso e à permanência escolar de estudantes com deficiência.

Mais recentemente, no Brasil, dispositivos normativos como o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) refletem essa transformação. Além deles, a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 reforça a importância do trabalho colaborativo e da governança compartilhada entre os profissionais do contexto escolar, especialmente na Educação Infantil, considerando as especificidades da infância. No entanto, apesar dos avanços normativos, a articulação entre a Educação Infantil e a Educação Especial ainda apresenta fragilidades, sobretudo na efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse contexto, o artigo busca investigar como as diretrizes políticas e pedagógicas voltadas às crianças de zero a cinco anos, público-alvo da educação especial, contribuem para a consolidação do AEE e da inclusão na Educação Infantil. Defende-se que o AEE deve ser planejado e implementado conforme as especificidades da primeira etapa da educação básica, e que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições deve incluir ações que garantam a efetividade da inclusão, conforme previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009

e na Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 do MEC.

A justificativa da pesquisa reside na constatação de lacunas no campo educacional quanto à discussão e à produção acadêmica sobre a interface entre educação especial e Educação Infantil. Assim, este trabalho busca contribuir com a ampliação do debate, fornecendo subsídios teóricos e práticos que orientem a formulação e a aplicação de políticas públicas inclusivas voltadas à infância.

O estudo destaca a importância de garantir o direito à educação a todas as crianças com deficiência, assegurando acesso, permanência e participação ativa tanto na creche (0 a 3 anos) quanto na pré-escola (4 a 5 anos). Além disso, propõe-se a fortalecer a articulação entre os princípios legais e as práticas pedagógicas cotidianas, qualificando o AEE como elemento essencial do processo educativo desde os primeiros anos de vida.

Por fim, o texto reafirma a necessidade de reconhecer as especificidades da Educação Infantil e de integrá-las às ações do AEE previstas no PPP das escolas. Essa integração é vista como estratégica para promover uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, conforme os marcos normativos em vigor.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para alcançar o objetivo de identificar os desdobramentos das diretrizes políticas e pedagógicas voltadas às crianças pequenas, foi realizada uma revisão de literatura documental centrada na implementação de políticas públicas de inclusão na primeira etapa da educação básica. A análise foi organizada em dois eixos: (i) a organização da Educação Infantil para atender o público-alvo da educação especial e (ii) as ações políticas e pedagógicas voltadas à oferta e operacionalização do AEE nessa etapa.

Foram utilizados como descritores “Atendimento Educacional Especializado” e “Nota Técnica Conjunta 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI” em buscas no Google Acadêmico. A partir disso, três produções acadêmicas foram selecionadas por sua proximidade com o tema: duas dissertações de mestrado (Santos, 2017; Silva, 2017) e uma tese de doutorado (Meirelles, 2016). Esses trabalhos abordam a articulação entre Educação Infantil e AEE, com referência à legislação vigente e às orientações contidas na Nota Técnica nº 02/2015.

Com base nessa revisão, foi possível realizar uma análise mais fundamentada de documentos legais e normativos voltados à educação especial para crianças de zero a

cinco anos. Esses documentos incluem leis, resoluções e decretos que sustentam juridicamente o AEE na Educação Infantil.

A pesquisa documental, conforme Marconi e Lakatos (2003), permite analisar fontes primárias, como legislações e estatísticas oficiais. A partir dessa abordagem e de autores como Carneiro (2012) e Santos (2017), foi possível perceber que, apesar de avanços normativos, ainda há lacunas conceituais e operacionais nas políticas públicas voltadas à infância com deficiência. Persistem visões distorcidas sobre a pedagogia para crianças pequenas, que nem sempre é tratada como prioridade nas ações inclusivas.

Desse modo, foi possível constatar que as diretrizes atuais não contemplam adequadamente a especificidade do AEE na Educação Infantil, tratando-o de forma genérica e replicando modelos organizacionais do ensino fundamental. Essa inadequação compromete o alinhamento da educação inclusiva desde os primeiros anos, especialmente ao restringir o AEE às Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), desconsiderando as particularidades pedagógicas e desenvolvimentais da primeira infância.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À INCLUSÃO

A Educação Infantil é a base da educação formal e, conforme a LDB (Lei nº 9.394/1996), compreende a creche (de zero a três anos) e a pré-escola (de quatro a cinco anos). Essa etapa visa ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade. Nesse contexto, destaca-se também a Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, conforme o Art. 1º, reforçando a necessidade de garantir condições adequadas de infraestrutura, gestão educacional e práticas pedagógicas inclusivas para promover o desenvolvimento pleno de todos os bebês e crianças.

Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), “atender as crianças com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada” (Brasil, 2001, p. 5). Isso implica reconhecer a singularidade das infâncias e romper com práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade.

Assim sendo, apesar dos avanços legislativos, persistem desafios estruturais e conceituais na inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Kramer (2006, p. 803-804) aponta, entre os entraves, “a necessidade de que as políticas de Educação Infantil sejam articuladas com outras políticas sociais; a formação dos profissionais; e as precárias condições das creches comunitárias”. A complexidade das demandas da primeira infância exige uma ação intersetorial integrada entre educação, saúde, assistência social e demais áreas.

Conforme Gimenez (2022), políticas públicas de equidade precisam ser políticas de Estado, não apenas de governo, acompanhadas de mecanismos avaliativos eficazes. A ausência de diretrizes claras sobre a operacionalização do AEE na Educação Infantil resulta em lacunas interpretativas, fazendo com que a Educação Inclusiva nem sempre seja efetivamente aplicada nesta etapa.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE

O ensino colaborativo (ou coensino) é apontado por diversos autores como estratégia eficaz para promover a inclusão desde a Educação Infantil. Capellini e Zerbato (2019) afirmam que essa abordagem favorece a mediação pedagógica em ambientes heterogêneos, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, é necessário planejamento conjunto, diálogo contínuo e corresponsabilidade entre os profissionais. Além disso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam que o ensino colaborativo deve estar previsto no PPP e articulado às ações do AEE, promovendo e ampliando a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostas no cotidiano escolar, conforme orienta a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015.

Nessa perspectiva, a qualidade da formação docente impacta diretamente a efetivação de práticas inclusivas. A Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006) já sinalizava a necessidade de formação continuada para professores de creches e pré-escolas no atendimento a crianças com deficiência. Estudos como os de Amorim (2015) e Delevati (2012) apontam que, sem formação adequada, há riscos de invisibilidade pedagógica do PAEE na Educação Infantil. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), o professor da Educação Infantil deve ser capaz de “garantir práticas pedagógicas que respeitem as

especificidades da infância, promovendo a inclusão, o bem-estar e o desenvolvimento integral”. Nesse sentido, a formação docente deve incorporar temáticas como acessibilidade, diversidade, desenvolvimento infantil e educação inclusiva.

Essa preparação dos profissionais precisa estar ancorada em uma compreensão mais ampla sobre o conceito de infância. O reconhecimento da pluralidade das infâncias é condição imprescindível para a efetivação de uma Educação Infantil inclusiva. A BNCC (Brasil, 2018) reforça esse olhar ao propor direitos de aprendizagem que consideram a criança como centro do processo educativo, respeitando suas diferentes formas de expressão, tempo de aprendizagem e modos de ser. Como destaca Mantoan (2006), “não se pode falar de inclusão sem repensar o conceito de diferença. A escola precisa aprender com a diferença e não apenas sobre ela”. Essa visão reforça a importância de um currículo flexível, sensível às necessidades do PAEE e capaz de garantir condições para o desenvolvimento pleno da criança.

Nesse contexto, o brincar ocupa lugar central. O lúdico é um eixo estruturante da Educação Infantil, especialmente relevante para crianças com deficiência, pois potencializa suas habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Na perspectiva da inclusão, o brincar deve ser acessível, planejado e enriquecido com materiais e estratégias que atendam às necessidades específicas. A PNEPEI (Brasil, 2008, p. 16) reconhece que “o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais favorecem as relações interpessoais”.

Para que esse potencial se concretize, é fundamental que os ambientes de aprendizagem sejam pensados como espaços acessíveis em suas múltiplas dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. A construção desses espaços exige uma atuação intencional dos educadores e uma gestão escolar comprometida com o respeito às diferenças e à promoção de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

5 AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL, GOVERNANÇA COLABORATIVA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil exige um olhar atento para o PPP, que deve ser concebido como instrumento dinâmico e

democrático, refletindo os princípios da equidade, diversidade e justiça social. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 define o AEE como

[...] um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2009).

Nesse contexto, a PNEEPEI (Brasil, 2008) destaca que o AEE deve ser oferecido desde a Educação Infantil, com vistas à eliminação de barreiras à plena participação e aprendizagem das crianças. A Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 reforça esse entendimento ao afirmar que “o desenvolvimento inclusivo da educação infantil consiste em um dos pilares da qualidade educacional” (Brasil, 2015, p. 4), e que o AEE deve estar inserido no PPP das instituições escolares como parte fundamental da proposta pedagógica.

Para isso, o planejamento institucional precisa contemplar estratégias específicas para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem das crianças com deficiência. Deve incluir ações de formação continuada dos professores, adaptações curriculares e metodológicas, articulação entre o AEE e a sala comum, e a escuta ativa das famílias. Para Drago (2015, p. 52):

Ao se ressignificar a comunidade educacional macro e micro, os espaços, os tempos, os profissionais da escola, a sala de aula e sua organização, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, as propostas curriculares, dentre outros fatores que precisam ser presentificados no documento da escola, no caso o projeto político pedagógico, podem-se vislumbrar possibilidades de implementação de princípios inclusivos que contribuirão para que o aluno especial se aproprie dos conhecimentos tendo respeitadas suas condições físicas, mentais ou sensoriais.

Entretanto, um equívoco recorrente nas práticas escolares é considerar o AEE como responsabilidade exclusiva da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF). A proposta da PNEEPEI rompe com essa lógica ao indicar que o AEE deve estar integrado ao cotidiano da sala de aula regular e às atividades da escola, com caráter complementar e suplementar, jamais substitutivo ao ensino comum. Segundo Victor (2009), “o AEE não pode se restringir a um atendimento paralelo, ele precisa se constituir como apoio pedagógico ao currículo comum”.

Nesse cenário, o papel do professor do AEE torna-se estratégico: ele atua na articulação entre o ensino comum e os serviços especializados, promovendo o diálogo

entre os diferentes profissionais da escola. Segundo Vilaronga e Mendes (2014, p. 140), o ensino colaborativo caracteriza-se como:

[...] uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal apoio emergiu como uma alternativa aos formatos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais [...], uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado.

Essa corresponsabilidade pedagógica fortalece práticas intencionais e acessíveis, promovendo ambientes que acolhem a diversidade e favorecem o desenvolvimento integral.

Contudo, para que essa articulação se efetive, é fundamental que o compromisso com a inclusão ultrapasse os limites da escola e se manifeste nas políticas públicas em nível local. A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da instituição escolar. Ela depende de ações intersetoriais que articulem educação, saúde, assistência social e outras áreas, garantindo uma atenção integral à infância.

Abrucio, Segatto e Silva (2022) destacam a governança colaborativa como um caminho promissor para enfrentar problemas complexos que exigem ação conjunta de diferentes setores. Essa abordagem favorece a criação de redes de apoio e de políticas públicas territorializadas, baseadas na participação coletiva e no reconhecimento das especificidades locais. Tais redes são fundamentais para garantir os recursos e as condições necessárias para o funcionamento efetivo do AEE nas creches e pré-escolas.

Nesse processo, a participação das famílias é elemento central. Estudos de Silva e Carvalho (2017) e Mendes (2006) apontam que a parceria entre escola e família fortalece a inclusão e potencializa o desenvolvimento das crianças com deficiência. Do mesmo modo, o envolvimento da comunidade contribui para a construção de uma cultura escolar inclusiva, na qual a diversidade é acolhida como valor e não percebida como obstáculo. Ações de sensibilização, mobilização social e controle público das políticas educacionais são instrumentos relevantes na consolidação desse processo.

As pesquisas conduzidas por Delevati (2012), Catanhoto (2014), Amorim (2015), Nunes (2015), Meirelles (2016) e Viannay (2018) abordam de forma aprofundada as dimensões educativas relacionadas ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento das

crianças público-alvo da Educação Especial na etapa da Educação Infantil. Esses estudos evidenciam a importância da atuação normativa e pedagógica do AEE como suporte fundamental à inclusão e à garantia de direitos educacionais desde os primeiros anos escolares.

Dessa forma, a efetivação do AEE na Educação Infantil deve ser compreendida como um projeto coletivo que demanda planejamento institucional, compromisso intersetorial e participação comunitária. Somente por meio dessa articulação será possível construir escolas verdadeiramente inclusivas desde os primeiros anos de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, conclui-se que a efetivação do Atendimento Educacional Especializado Educação Infantil representa um dos maiores desafios da consolidação de uma política pública inclusiva no Brasil. Embora o país conte com um arcabouço normativo robusto — incluindo a PNEEPEI, a Nota Técnica nº 02/2015, a BNCC e o Marco Legal da Primeira Infância —, as práticas pedagógicas e organizacionais ainda não contemplam, de forma satisfatória, as especificidades do PAEE na faixa etária de zero a cinco anos.

As evidências encontradas na literatura e na legislação demonstram que o AEE tem sido, muitas vezes, limitado a um modelo padronizado, baseado em estruturas do ensino fundamental, como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMFs), desconsiderando as características singulares da primeira infância. Essa abordagem compromete a intencionalidade pedagógica necessária para garantir o direito à educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Verificou-se também que a inclusão plena depende não apenas da presença física da criança com deficiência na escola, mas de sua participação efetiva em ambientes de aprendizagem acessíveis e estimulantes. Isso requer uma formação docente contínua e contextualizada, capaz de lidar com a diversidade e de adotar estratégias pedagógicas colaborativas, como o coensino. O brincar, a escuta ativa, o currículo flexível e os ambientes acessíveis são elementos essenciais que precisam ser integrados ao PPP das instituições.

Outro ponto fundamental identificado é a necessidade de articulação intersetorial. A inclusão na Educação Infantil não pode ser compreendida como responsabilidade

exclusiva da escola; ela exige o envolvimento coordenado das áreas de saúde, assistência social e cultura, além do fortalecimento de parcerias com as famílias e comunidades.

Assim, reafirma-se que o AEE deve ser compreendido como parte integrante e estratégica da proposta pedagógica da Educação Infantil, planejado a partir das necessidades reais das crianças e sustentado por uma gestão democrática e inclusiva. A construção de escolas verdadeiramente inclusivas desde a infância depende do comprometimento coletivo com práticas pedagógicas equitativas, políticas públicas integradas e uma compreensão ampliada da infância em sua diversidade.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni; SILVA, Vinícius Mascarenhas. **Governança e políticas públicas no Brasil: recomendações para uma agenda democrática de desenvolvimento.** São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2022.

AMORIM, Gabrielly Cabestré. **Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil:** estudo de caso. 137 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1644f651-6c15-4fe2-ad87-dc7691fa02fd/content>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Cadernos pedagógicos mais educação:** educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. **Formação de professores da educação básica:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Caderno de Educação Especial. Brasília: MEC, 2016.

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, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943, a Lei n. 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n. 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, 2016.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI.**

Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/notas-tecnicas/nota-tecnica-conjunta-no-02-2015.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20, aprovado em 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2010 [recurso eletrônico]:** Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2026.

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

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16692-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-22052008&category_slug=maio-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-infantil>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4/2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino colaborativo.** 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CATANHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil:** possibilidades e desafios à inclusão escolar. Tese (Doutorado).

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_f2f5605ab803143f3a4c13257b44d8e0. Acesso em: 12 ago. 2022.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE:** que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. 143 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61775>. Acesso em: 5 fev. 2026.

DRAGO, Rogério. Educação inclusiva e o projeto político-pedagógico. **Ensino Em Revista**, v. 22, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2015. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/30724/16784>. Acesso em: 5 fev. 2026.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Liber, 2005.

GIMENEZ, Lúcia da Silveira. **Educação infantil e equidade**: condições de qualidade e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRAMER, Sonia. Educação infantil: muitas ideias e uma história. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; PINTO, Regina. (org.). **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 789-808.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1982.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado**: diálogos entre Brasil e Itália. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado sanduíche na Università di Bologna (Itália), 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148283>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 3, p. 387 405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Editora UFSCar, 2014.

NUNES, Monica Isabel Canuto. **Crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Monica-Isabel-Canuto-Nunes.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Atendimento educacional especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul**: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168868>. Acesso em: 5 fev. 2026.

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. **Primeira Infância e situações de deficiências**: elementos para uma análise do (não) direito à educação. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/168868>. Acesso em: 1 ago. 2022.

SILVA, Liliane Cristina da. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**: políticas públicas e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QWT88nTKPL4VMLSGRG7dSM/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2026.

VICTOR, Claudia Regina. **Educação inclusiva na educação infantil**: práticas pedagógicas e o atendimento educacional especializado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

Capítulo 5
A EMERGÊNCIA DO BRINCAR NAS ATIVIDADES
POTENCIALMENTE LÚDICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Emylly Eduarda Santos Arruda
Marlene Burégio Freitas



A EMERGÊNCIA DO BRINCAR NAS ATIVIDADES POTENCIALMENTE LÚDICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emylly Eduarda Santos Arruda

Professora da Educação Infantil da rede de ensino privada do Recife - PE, Especialista em Infâncias e Educação Infantil - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), emyllyeduarda15@gmail.com

Marlene Burégio Freitas

Professora no curso de Infâncias e Educação Infantil do grau de Especialização Lato Sensu - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Último artigo publicado nos anais do evento do Congresso Nacional de Educação em 2025 na temática do brincar. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), marleneburegio162@gmail.com

RESUMO

Nosso trabalho teve como objetivo compreender se e de que maneira o brincar acontece nas atividades lúdicas a partir da ação docente, em uma turma de três anos na Educação Infantil e, para tal, definimos como objetivos específicos: caracterizar atividades lúdicas direcionadas pela professora, identificar atividades potencialmente lúdico-pedagógicas na rotina da turma e analisar a natureza do brincar das crianças na sala de referência e sua relação com as atividades potencialmente lúdico-pedagógicas a partir da ação docente. Baseamo-nos em estudos de Kishimoto (1998, 2001), Brougère (2004), Macedo (2005) e Freitas (2014), que dentre outros discutem conceitos do brincar em seus desdobramentos, bem como Guimarães e Ferreira (2022) e D'Ávila (2014), para tratarmos do termo atividades potencialmente lúdico-pedagógicas. Em uma abordagem qualitativa, realizamos uma observação participante, com base em Minayo (2002), na prática de uma professora da rede privada do Recife- PE, em uma turma de Infantil 3. A análise dos dados, baseada em Bardin (2016) revelou que existe o brincar na sala de referência, a partir de atividades potencialmente lúdico-pedagógicas propostas pela professora e envolvendo as crianças, porém ainda de maneira incipiente no tocante a relação criança-professora- brinquedo no sentido imaterial. Emergiu também que o brincar parece ainda não estar no centro da ação docente, uma vez que

não percebemos relação entre os elementos da brincadeira e os demais saberes tratados pela professora no dia a dia da rotina escolar. O estudo apontou por fim que atividades “lúdicas” do livro didático, podem estar cerceando possibilidades de o brincar ser base no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, pelo direcionamento nas atividades consideradas lúdicas.

Palavras-chave: Atuação docente; Brincar; Atividades potencialmente lúdico-pedagógicas; Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aimed to understand whether and how play occurs within playful activities through teaching practice in a class of three-year-old children in Early Childhood Education. To this end, the following specific objectives were defined: to characterize playful activities directed by the teacher; to identify potentially playful-pedagogical activities in the class routine; and to analyze the nature of children’s play in the reference classroom and its relationship with these activities based on teaching action. The study was grounded in the works of Kishimoto (1998, 2001), Brougère (2004), Macedo (2005), and Freitas (2014), who discuss concepts of play and their developments, as well as Guimarães and Ferreira (2022) and D’Ávila (2014), which support the discussion of the term potentially playful-pedagogical activities. Adopting a qualitative approach, participant observation was conducted, based on Minayo (2002), focusing on the practice of a teacher from the private education network in Recife, Pernambuco, in an Early Childhood Education level 3 class. Data analysis, based on Bardin (2016), revealed that play occurs in the reference classroom through potentially playful-pedagogical activities proposed by the teacher and involving the children; however, it remains incipient regarding the child–teacher–toy relationship in its immaterial dimension. The findings also indicate that play does not yet occupy a central place in teaching practice, as no clear relationship was observed between elements of play and other types of knowledge addressed in the daily school routine. Finally, the study suggests that “playful” activities proposed in textbooks may limit possibilities for play to serve as a foundation for children’s development and learning, due to the highly directed nature of such activities.

Keywords: Teaching practice; Play; Potentially playful-pedagogical activities; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

Desde bebês, as crianças estão inseridas no contexto de brincadeiras, seja com os familiares ou com os amigos da creche ou escola. Bruner, segundo Kishimoto (1998) discorre que é brincando que as crianças descobrem regras, desenvolvem a linguagem, solucionam problemas e, conforme crescem, suas brincadeiras adquirem maior

complexidade e relacionam-se com os brinquedos, na sua perspectiva material e imaterial.

O reconhecimento da importância do brincar na vida das crianças, também aparece na legislação desde a década de 1990. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a brincadeira é direito fundamental da criança, sendo um dever do Estado, da família e da sociedade garanti-lo. Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), publica a Resolução do nº 5 de 17 de Dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e afirma em seu artigo 4º, que a criança é um sujeito ativo, histórico e de direitos, e que: “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, [...] produzindo cultura.” (p.1). O artigo 9º prescreve as brincadeiras e interações como eixo da prática pedagógica no sentido de garantir experiências sensoriais, expressivas e corporais, interação com a linguagem oral e escrita, incentivo a curiosidade, exploração e questionamento do e no mundo físico e social.

Recentemente a Lei nº 14.826 de 20 de Março de 2024, publicada no Diário Oficial da União, reafirma o brincar como direito e atribui ao Estado; a família e a sociedade a responsabilidade de garantir e proteger o direito de brincar a todas as crianças.

Contudo, a despeito do prescrito na legislação, pesquisas atuais, (ver apêndice B) a exemplo Fortuna (2000, 2011) e Freitas (2014), ainda ressaltam que educadoras subestimam a importância das brincadeiras na sua prática. É relevante refletir ainda, que quando possibilitam às crianças momentos “lúdicos” e/ou potencialmente lúdico-pedagógicos, subjaz uma concepção de brincadeira, de currículo e de criança, que necessariamente pode não estar alinhada a uma compreensão do brincar como ato de escolha da criança.

Tendo em vista o que tem sido discutido por teóricos atuais do brincar e o prescrito na legislação atual, este estudo teve sua gênese em uma experiência de estudos de uma disciplina da especialização da educação infantil da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAI): “Corpo e Movimento na Educação Infantil: linguagens e ludicidade.” Na qual, como trabalho de conclusão da disciplina nos foi proposta uma observação e análise do brincar, em uma sala de referência da educação infantil. E a partir daí definimos como nosso objeto do estudo, o brincar nas atividades lúdicas a partir da ação docente.

Partindo do pressuposto que quando existe o momento para atividades “lúdicas” na turma, nem sempre ocorre o brincar, o presente trabalho teve como questionamento: Como acontece o brincar a partir das atividades lúdicas propostas pela professora na

relação criança-criança, criança-brinquedo e criança-professora? Como objetivo geral, compreender se e de que maneira ocorre o brincar nas atividades lúdicas a partir da ação docente, em uma turma de três anos na Educação Infantil e, para tal definimos como objetivos específicos: caracterizar as atividades lúdicas direcionadas pela professora; identificar atividades potencialmente lúdico-pedagógicas na rotina da turma; e analisar a natureza do brincar das crianças na sala de referência em sua relação com as atividades potencialmente lúdico-pedagógicas, a partir da ação docente.

A análise dos dados, baseada em Bardin (2016) revelou que existe o brincar na sala de referência, a partir de atividades potencialmente lúdico-pedagógicas propostas pela professora, porém ainda de maneira incipiente no tocante a relação criança- professora-brinquedo no sentido imaterial. Emergiu também que o brincar parece ainda não estar no centro da ação docente, uma vez que não percebemos relação entre os elementos da brincadeira e os demais saberes tratados pela professora no dia a dia da rotina escolar. O estudo apontou por fim que atividades “lúdicas” do livro didático, podem estar cerceando possibilidades de o brincar ser base no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, pelo direcionamento nas atividades consideradas lúdicas.

A seguir passaremos a tratar da discussão teórica que subsidiou a construção do nosso estudo.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Nesse tópico, iremos tratar de conceituações do brincar em seus correlatos, especialmente, jogo, brinquedo e brincadeira, segundo Kishimoto (1998, 2001), Brougère (2004), Macedo (2005) e Freitas (2014), dentre outros e a seguir, dialogaremos com Guimarães e Ferreira (2022) e Mineiro e D’Ávila (2020), para refletirmos acerca do termo atividades potencialmente lúdicas.

1.1 O brincar, jogo, brinquedo e brincadeira na Educação Infantil

No tocante ao termo jogo, sua conceituação é extremamente complexa pela variedade de significados que podem ser atribuídos a ele. Kishimoto (2001) recorre a Wittgenstein (1975) para ressaltar que o jogo pode ter três aspectos: como contexto social - a depender da cultura de cada lugar, subtendendo como um grupo o compreende e faz

seus usos -; como sistema de regras - que determina as ações e promove a ação lúdica da brincadeira -; e como objeto - o suporte material que concretiza o jogo.

No tocante ao brinquedo, Kishimoto (2001) o define como uma representação de aspectos da realidade em que não há um sistema de regras pré-definidas que organizam essa experiência lúdica, servindo de suporte à brincadeira, que reflete o cotidiano e estimula o imaginário infantil, possuindo dimensões materiais e imateriais.

Contudo, Brougère (2004), faz uma crítica sobre o significado do brinquedo ser educativo, uma vez que na escola resvala em conteúdo escolar. Para o autor, o brinquedo é educativo ou não pela finalidade atribuída a ele, assim, na escola assume a função de jogo educativo para tornar-se “eficaz” no ensino de conteúdo.

Embora o uso de jogos e brincadeiras seja comum na Educação Infantil, Freitas (2014) alerta que quando imposto pelo adulto, o jogo perde seu caráter lúdico e se transforma em trabalho ou ensino.

A autora destaca que o desafio do professor está em abandonar o controle e adotar uma postura de escuta e parceria com a criança, fazendo do brincar o centro da prática pedagógica. Ela reflete ainda que o “brincar livre” é um termo redundante, pois o brincar autêntico é sempre uma escolha da criança, favorecendo o desenvolvimento, resolução de conflitos e novas aprendizagens.

1.2 Atividades potencialmente lúdicas na sala de referência

A ludicidade não resume-se a recreação, mas é um estado subjetivo e interno de quem vivencia uma experiência lúdica plena, segundo D’Ávila (2014).

Nessa direção Macedo, Petty, Passos (2005) acrescentam que as atividades propostas às crianças devem ter uma dimensão lúdica, o que requer suscitar prazer funcional, desafios, possibilidades e estabelecer relações.

O que vale é o prazer funcional, a alegria, que muitas vezes também é sofrimento, de exercitar um certo domínio, de testar uma certa habilidade, de transpor um obstáculo ou de vencer um desafio. [...] Joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido [...] (p. 17)

Esse prazer funcional leva à repetição das atividades não como um meio para alcançar outros objetivos, mas como um fim em si mesmo, pelo próprio prazer de brincar,

ou seja de estar ali. Cabe ao educador decidir e propor alternativas lúdicas que envolvam múltiplas linguagens. Nesse sentido, segundo Mineiro e D'Ávila (2020) apud Ferreira e Guimarães (2022), definem que atividades potencialmente lúdicas (APL):

[...] são aquelas manifestações de ludicidade que podem despertar inteireza em um fluxo positivo de emoções, qualquer que seja o contexto. Quando inseridas em contexto áulico, objetivando fomentar algum estágio de aprendizagem, são chamadas de Atividade Potencialmente Lúdico-Pedagógico (APLP) e se acoplam perfeitamente à mediação didática, posto que englobam o conteúdo e o caráter sensível ao mesmo tempo. (p. 156).

Ou seja, o potencial lúdico de uma atividade depende da vivência da criança. Segundo Marisco e Lisboa (2021) apoiados em D'Ávila e Popoff (2018), cabe ao professor mediar de forma intencional e consciente, integrando corpo, mente e emoções. Para Guimarães e Ferreira (2022) essa mediação lúdica não é espontânea, mas resulta de estímulos e vivências planejadas pelo educador, envolvendo diferentes linguagens como a arte, música e a dança. Assim, a prática docente ultrapassa o entretenimento, promovendo experiências significativas que estimulam o brincar e o aprender.

METODOLOGIA

O presente artigo teve como objeto do estudo: o brincar nas atividades potencialmente lúdicas a partir da ação docente. Este trabalho relata uma observação realizada em uma escola da rede privada de Recife - Pernambuco, com uma turma bilíngue de Infantil 3 (faixa etária de 3 anos a 4 anos de idade). A turma é composta por 12 (onze) crianças, sendo eles, 5 (cinco) meninas e 7 (sete) meninos. Na sala de referência atuam 1 (uma) professora-pedagoga, atualmente cursando Especialização na Educação Infantil, 1 (uma) auxiliar e 1 (uma) estagiária,

O procedimento metodológico utilizado foi a observação participante, conforme Minayo (2002) afirma que a partir dela o pesquisador em contato direto com os sujeitos pesquisados, obtém informações e apreensões de situações que não seriam percebidas através de perguntas formais.

A análise dos dados seguiu o modelo analítico de Bardin (2016), e através da inferência e da interpretação dos dados, emergiram as seguintes categorias de análise: 1- atividades “lúdicas” propostas pela professora, 2- atividades potencialmente lúdico-

pedagógicas na rotina da turma; e 3- o brincar das crianças na sala de referência e a atuação da professora nas e a partir das atividades potencialmente lúdico-pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, adentramos nos registros do diário de campo com o objetivo de responder o nosso questionamento: Como acontece o brincar a partir das atividades lúdicas propostas pela professora na relação criança-criança, criança-brinquedo e criança-professora?

2.1 Atividades “lúdicas” propostas pela professora

A análise possibilitou compreendermos que na rotina da sala de referência existem atividades consideradas “lúdicas” pela escola, porém aparentemente esvaziadas da dimensão lúdica, uma vez que não suscitaram maior envolvimento das crianças, uma vez que a ênfase se reduz aos conteúdos escolares.

2.1.1. Atividades “lúdicas” no livro didático

Uma dessas atividades abordou os profissionais do circo, tendo início com um vídeo apresentado pela professora que exibia esses profissionais em suas atividades circenses. Em seguida, colocou uma corda no chão e pediu para que as crianças andassem em cima da corda e que não poderia sair, a fim de que eles pudessem vivenciar a profissão do equilibrista.

Ao fim dessa atividade, as crianças retornaram para a mesa com uma atividade do livro, cuja proposta era de circular na figura quantas crianças estão na plateia com a blusa vermelha e escrever o número no lugar correspondente. Nos dias seguintes, essa vivência repetiu-se, as crianças deveriam fazer um percurso andando na corda em zigue-zague segurando uma peneira com uma bolinha dentro. E ao final da proposta, elas foram direcionadas para a mesa para realizar a atividade do livro, que dessa vez, solicitava que circulasse as pessoas da plateia com a camisa amarela e escrevesse o número no lugar correspondente.

Refletimos, que o direcionamento do livro didático reduz possibilidades de a ludicidade emergir e a criança brincar. Essa atividade oferecia elementos que poderiam

suscitar maior interesse das crianças, por trazer algo do cotidiano - o circo e seus profissionais -, porém o desencadeamento não despertou maior envolvimento por parte das crianças, uma vez que estas se limitaram a cumprir o proposto e o que é previsto no currículo da escola.

Percebemos, contudo, que a professora busca enriquecer algumas vivências além da rotina livresca que a escola adota, porém a instituição ao privilegiar o método convencional, pode estar restringindo experiências lúdicas na rotina da sala de referência. A professora parece ter ciência de uma prática que respeite o papel do brincar na aprendizagem e desenvolvimento da criança, porém ela precisa cumprir com o que a instituição exige, mesmo que isso implique no esvaziamento da dimensão lúdica.

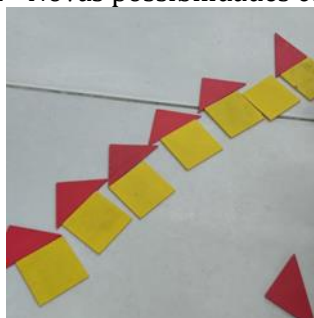
2.2 O brincar nas atividades potencialmente lúdico-pedagógicas na rotina da turma

Nesse subtópico a análise possibilitou percebermos as atividades propostas pela professora que se mostraram instigantes para a criança e possibilitaram a emergência do brincar na relação criança-criança, criança-brinquedo e criança-professora.

2.2.1 O tangram e o brincar na relação criança-criança e criança-brinquedo

A professora propôs uma atividade sobre sequência utilizando o tangram como recurso. Inicialmente, ela deu exemplos com canudos coloridos, a fim de que as crianças compreendessem a ideia de sequência. Após esse momento, ela ofereceu o tangram para que as crianças fossem capazes de reproduzir a sua própria sequência. Importante destacar que uma parte das crianças atendeu a proposta da professora de realizar a sequência por cores, mas outros foram além de sua proposta, como na fotografia abaixo:

Fotografia 1 - Novas possibilidades com o tangram



Fonte: a autora

Fotografia 2 - Subvertendo a ordem das coisas



Fonte: a autora

Além da sequência das cores, outras crianças ressignificaram esse recurso, o transformando em dinheiro e distribuindo aos colegas dizendo: “Um real pra você! Mil reais pra você!”. Vivendo naquele momento o jogo do faz de conta, o que corrobora Kishimoto (2001) e Freitas (2014) a criança observa a realidade e a reinterpreta subvertendo a ordem das coisas.

2.2.2 A massinha

A professora costumava iniciar a sua rotina com as crianças com uma brincadeira de massinha, distribuindo para cada uma conforme chegam na sala. Momento 1: Em um dos dias, a estagiária estava fazendo comidinhas também. A criança faz algo com a massinha e diz que é sorvete, a estagiária pergunta qual o sabor: “tem de cajá, tem de limão... qual você quer?” Ela diz que de cajá, a menina coloca o sorvete em um prato e a estagiária pergunta quanto foi. “6,00”! A estagiária paga e ela entrega “aqui está!”. Em seguida fala mais alto “quem quer sorvete?”.

Refletimos através desse recorte o que diz Kishimoto (2001) sobre o brinquedo, nesse caso, a massinha assume o papel de brinquedo em sua função imaterial. Esse recurso tão usualmente utilizado na sala de referência, revela adentramento das crianças em aspectos da realidade, recriando o que ouve e vê com os adultos.

Observamos por fim, que a atuação da professora se limitou somente a propor a brincadeira da massinha, mas não interferiu, se detendo na preparação das vivências do planejamento e a interação ficou por parte da estagiária.

2.3 O brincar das crianças na sala de referência e a participação da professora nas e a partir das atividades potencialmente lúdico-pedagógicas

Nesse subtópico, apresentamos a emergência do brincar nas atividades potencialmente lúdico-pedagógicas e a participação da professora na relação com as crianças no momento e a partir da brincadeira.

2.3.1 A folha do papel como suporte da brincadeira

A professora distribuiu uma folha de papel para cada criança e a convidou a construir o que desejassem a partir da folha. Observamos que muitos objetos foram criados:

Espada (com um papel todo torcido), Binóculo (fazendo rolinhos com o papel), Minhoca (com um papel torcido), “paco” (a professora não entende muito bem o que é, pergunta se é um BARCO, a criança diz que não, que é um paco), pirata, barco, ventilador (girando o papel aberto), bola, presente, e uma caixa. (Diário, 2024).

Essa experiência é uma demonstração do que Ferreira e Guimarães (2020), intitulam de “manifestações externas”, que são atividades mediadas pelo professor, que servem como ponto de partida para emergência da dimensão lúdica.

2.3.2 O brincar na e a partir da cantiga de roda

Uma outra proposta vivenciada pela professora foi a de ensinar para as crianças a música “A linda rosa juvenil”. A mesma organizou o ambiente colocando no chão da sala tecidos, malhas, cabos de vassoura, chapéu de bruxa, dentre outros. As crianças foram convidadas a realizar a dramatização dessa música e escolheram papéis que queriam representar. Assim, uma foi a rosa, outras os reis e outras a bruxa.

Ao fim da dramatização, a professora incentivou-as a que brincassem livremente com os materiais. Algumas crianças correm pela sala brincando de feitiço com as colheres de pau. Outra criança, se enrola com o tecido e deixa um pouco no chão, como se fosse um vestido de princesa. Uma amiguinha pediu para usar também, ela disse: “Pera! Depois que eu terminar, você usa. Você tem que lançar o feitiço em mim!” (Diário, 2024). Vemos assim, que as crianças estabelecem regras na brincadeira conforme diz Kishimoto (2001).

Podemos perceber que nesse episódio, a professora atua no início da brincadeira e disponibiliza materiais, organiza o ambiente e estimula a brincadeira. A atividade possibilitou o brincar na relação criança-criança; criança-brinquedo, porém, a professora ainda não se impregna, a ponto de entrar na brincadeira com as crianças. Confirmando a reflexão de Fortuna (2011), ao destacar que o brincar é um saber relacional, e que para compreendê-lo o sujeito adulto precisa brincar.

2.3.3 A roda musical e o brincar na relação criança-professora

A professora realiza todos os dias, no primeiro horário, como atividade permanente uma roda musical com instrumentos. As músicas preferidas pelas crianças são a da casinha, a da barata e a da pipoquinha, elas são as únicas que eles solicitam para a professora cantar.

Na música da Baratinha¹, por exemplo, eles gostam de interagir e brincam, pois é no fim da música que a criança chacoalha a cabeça ou passa a mão a fim de retirar a barata. Em um dos dias observados, uma criança colocou a mão na cabeça e a levou em direção a boca, como se fosse comer a barata e caiu na gargalhada, enquanto a professora falava: “ECAAAA, tu come barata é? Deixa eu salvar ela!” (Diário, 2024), faz uma concha com a mão, como se retirasse a barata da boca do menino e a coloca na cabeça de outra criança continuando a brincadeira na música.

Nesse momento, as crianças passam a repetir a ação do menino que “come a barata”, enquanto a professora atua como quem a salva. Segundo Macedo et al (2005), a ludicidade possui uma dimensão simbólica, em que a criança atribui sentido ao que imagina, projetando desejos e sentimentos. Observa-se também que a brincadeira resulta de um acordo tácito, possibilitado pela aquiescência e participação da professora.

¹ Eu vi uma barata na careca do vovô;
Assim que ela me viu bateu asas e voou;
DÓ, RÉ, MI FÁ, FÁ FÁ;
DÓ, RÉ, DÓ, RÉ, RÉ RÉ;
DÓ, SOL, FÁ, MI, MI M;I
DÓ, RÉ, MI, FÁ, FÁ FÁ;
Ô (nome da criança), das pernas gro-ssa-ssas;
Tem uma barata-ta;
Na sua cabeça-ça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o nosso questionamento: Como acontece o brincar a partir de atividades lúdicas propostas pela professora na relação criança-criança, criança-brinquedo e criança-professora? A análise nos propiciou compreender que existe o brincar em todos esses aspectos, porém na relação criança-professora, o artigo revela que ela reconhece a importância do brincar, porém ainda apresenta resistência em participar das brincadeiras e dificuldades em integrar as experiências lúdicas das crianças à rotina. Ou seja, ele ainda não é eixo da prática pedagógica, sobretudo pela presença do livro didático na Educação Infantil.

Nesse sentido, consideramos que a instituição ao adotar o livro didático, parece cercear a dimensão lúdica, que não se fez presente, pois o conteúdo escolar se sobrepôs, hegemonicamente, em detrimento do interesse ou envolvimento das crianças.

Para isso, propõe-se que o curso de especialização em Infâncias e Educação Infantil da FUNDAJ, inclua uma disciplina específica sobre o brincar e suas implicações na prática docente, estimulando pesquisas nessa área. Sugere-se ainda o fortalecimento da parceria entre universidade, prefeituras e escolas municipais por meio de formações continuadas voltadas à compreensão do brincar na Educação Infantil e inserir essas discussões na formação inicial contribuiria para romper paradigmas e promover práticas mais assertivas. Essa reflexão desenvolvida com a professora Marlene, também ampliou a compreensão da autora sobre a natureza e a importância das atividades potencialmente lúdicas na rotina pedagógica.

Por fim, destacamos ser fundamental que o professor compreenda o brincar como saber relacional, para que sua atuação docente possa potencializar a emergência desse fenômeno na sala de referência, a partir de atividades potencialmente lúdico-pedagógicas.

REFERÊNCIAS

Bardin L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977]2016. Disponível em <<https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>> Acesso em 20 de agosto de 2024.

BRASIL. Lei nº 14.826, de 20 de março de 2024. Institui a parentalidade positiva e o direito ao brincar como estratégias intersetoriais de prevenção à violência contra

crianças; e altera a Lei nº 14.344, de 24 de maio de 2022. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2024. Disponível em:
<<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/03/2024&jornal=515&pagina=3&totalArquivos=149>>. Acesso em 4 jul 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/12/2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Brasília: DF, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 3 jul 2024.

BROUGÈRE, Giles. Será que o brinquedo é educativo? In: BROUGÈRE, Giles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 197-222.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias**, v. 3, nº 2, jul-dez 2014. Disponível em:
<<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164/8968>> Acesso em: 25 jul 2024.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade**: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Porto Alegre, 2011. Disponível em:
<FORTUNA, T. R. A formação lúdica docente >. Acesso em: 11 jun 2024.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. Disponível em:
<<https://doceru.com/doc/8x5e858>>. Acesso em: 26 abr 2024.

FREITAS, Marlene Burégio. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil**: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 323f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2014. Disponível em:
<<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13005/1/TESE%20Marlene%20Bur%c3%a9gio%20Freitas.pdf>>. Acesso em: 16 jul 2024.

GUIMARÃES, Rafaela Sousa; FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação potencialmente lúdica: um diálogo possível com a educação. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, SP, v. 48, p. e022018, 2022. DOI: 10.22484/2177-5788.2022v48id4941. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/4941>. Acesso em: 5 nov. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998, p. 139-154.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: BOMTEMPO, Edda; PENTEADO, Heloísa Dupas; KISHIMOTO, Tizuko (org.) et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-40.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

MARISCO, Gabriele; LISBÔA, Daiana Kelly Moraes. Mediação didática lúdica: uma experiência com a produção de desenhos e reutilização de materiais reciclados. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 14, 20 de abril de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/mediacao-didatica-ludica-uma-experiencia-com-a-producao-de-desenhos-e-reutilizacao-de-materiais-reciclados>> Acesso em: 25 jul 2024.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2024.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina Maria. Construindo pontes: a mediação didática lúdica no Ensino Superior. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, nº 17, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6026/4517>> Acesso em: 25 jul 2024.

Capítulo 6
O SERVIÇO SOCIAL E SEUS DIREITOS PARA A EDUCAÇÃO
DOS MENORES INFRATORES E ESTRATÉGIAS PARA A
RESSOCIALIZAÇÃO

Kimberly Felix da Silva
Maria Heloisa Lima da Cruz
Fernanda de Oliveira Alves



O SERVIÇO SOCIAL E SEUS DIREITOS PARA A EDUCAÇÃO DOS MENORES INFRATORES E ESTRATÉGIAS PARA A RESSOCIALIZAÇÃO

Kimberly Felix da Silva

Graduanda em Serviço Social, com interesse nas áreas de políticas públicas, questão social, desigualdades sociais e direitos humanos. Onde desenvolve estudos voltados à análise das expressões da questão social, com foco na população em situação de vulnerabilidade.

Maria Heloisa Lima da Cruz

Graduanda em Serviço Social, com interesse nas áreas de políticas públicas, questão social, desigualdades sociais e direitos humanos. Onde desenvolve estudos voltados à análise das expressões da questão social, com foco na população em situação de vulnerabilidade.

Fernanda de Oliveira Alves

Graduanda em Serviço Social, com interesse nas áreas de políticas públicas, questão social, desigualdades sociais e direitos humanos. Onde desenvolve estudos voltados à análise das expressões da questão social, com foco na população em situação de vulnerabilidade.

RESUMO

Este artigo analisa o papel fundamental do Serviço Social na efetivação do direito à educação de adolescentes submetidos a medidas socioeducativas, à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Doutrina da Proteção Integral. Partindo do pressuposto de que a educação é um eixo central para a ressocialização, o estudo discute como o assistente social, enquanto profissional integrante da equipe multidisciplinar do Sistema Socioeducativo, atua na mediação entre o adolescente, a escola, a família e o Estado. O objetivo é demonstrar que a atuação profissional vai além da esfera punitiva, focando na (re)inserção escolar e na construção de projetos de vida, enfrentando desafios como a evasão escolar, a vulnerabilidade social e a estigmatização. Conclui-se que a educação, enquanto direito fundamental, é instrumento basilar para a ruptura do ciclo de reincidência infracional, cabendo ao Serviço Social a tarefa de assegurar sua plena acessibilidade e qualidade no contexto socioeducativo.

Palavras-chave: Serviço Social; Medidas Socioeducativas; Direito à Educação; Ressocialização; Estatuto da Criança e do Adolescente.

ABSTRACT

This article analyzes the fundamental role of Social Work in ensuring the right to education for adolescents subjected to socio-educational measures, based on the Statute of the Child and Adolescent (ECA) and the Doctrine of Integral Protection. Assuming that education is a central axis for resocialization, the study discusses how the social worker, as a member of the multidisciplinary team within the Socio-Educational System, acts as a mediator between the adolescent, the school, the family, and the State. The objective is to demonstrate that professional practice goes beyond punitive measures, focusing on school (re)integration and the construction of life projects, while addressing challenges such as school dropout, social vulnerability, and stigmatization. The study concludes that education, as a fundamental right, is a key instrument for breaking the cycle of reoffending, and it is the responsibility of Social Work to ensure its full accessibility and quality within the socio-educational context.

Keywords: Social Work; Socio-Educational Measures; Right to Education; Resocialization; Statute of the Child and Adolescent.

1 INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, representa um marco paradigmático na legislação brasileira, ao consolidar a Doutrina da Proteção Integral. Esta doutrina, alinhada com os preceitos internacionais da Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, reconhece crianças e adolescentes não como objetos de intervenção, mas como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, portadores de toda uma gama de garantias fundamentais que devem ser asseguradas pela família, pela sociedade e pelo Estado com absoluta prioridade (art. 227 da CF/88).

Quando um adolescente, na faixa etária entre 12 e 18 anos incompletos, comete um ato infracional (equiparável a crime ou contravenção penal), a resposta estatal, conforme previsto no artigo 112 do ECA, deve ser pautada por medidas socioeducativas. Este termo, "socioeducativo", carrega em si a essência da nova detenção: a ação estatal deve conciliar a necessária responsabilização do adolescente por seu ato com um caráter eminentemente pedagógico e ressocializador. O foco desloca-se da punição pura e simples para a educação e a reinserção social, visando, nas palavras do próprio texto-base,

"proporcionar aos adolescentes a oportunidade de aprender com seus erros e fazer mudanças positivas em suas vidas".

Nesse contexto multifacetado e desafiador, o direito à educação se ergue como um dos pilares mais significativos e estratégicos para a efetiva ressocialização. A educação, enquanto processo formativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96), é o principal instrumento para a construção da autonomia intelectual, moral e cidadã do indivíduo. É através dela que se oportuniza o desenvolvimento de capacidades cognitivas e socioemocionais, a qualificação para o trabalho e o exercício pleno da cidadania, elementos fundamentais para que o adolescente possa vislumbrar e construir trajetórias de vida alternativas à infracionalidade.

No entanto, a garantia efetiva desse direito para adolescentes em conflito com a lei apresenta desafios complexos e multidimensionais. Muitos desses jovens já possuem um histórico de exclusão escolar, marcado pela evasão, pela repetência e por uma relação conflituosa com a instituição escolar. Esse percurso é frequentemente agravado por condições de vulnerabilidade social extrema, envolvendo pobreza, violência doméstica, uso de substâncias psicoativas e fragilização dos vínculos familiares e comunitários. Além disso, o próprio sistema socioeducativo e a sociedade em geral podem impor barreiras adicionais, como a estigmatização, a precariedade da oferta educacional dentro das unidades e a falta de articulação entre os sistemas de ensino e o sistema de justiça juvenil.

É nesta seara complexa e delicada que o Serviço Social desempenha um papel indispensável e estratégico. O assistente social, munido de um arsenal teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, atua como um agente catalisador no processo de garantia de direitos. Sua intervenção profissional não se limita a um aspecto da vida do adolescente, mas busca compreender e atuar sobre as múltiplas dimensões que o constituem a individual, a familiar e a social, intervindo nos fatores que o levaram à situação de conflito com a lei e construindo, em conjunto com ele e a rede de apoio, possibilidades de superação.

Este artigo tem como objetivo central analisar a contribuição específica e fundamental do Serviço Social na efetivação do direito à educação de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Busca-se explorar as estratégias de atuação do assistente social, os principais desafios enfrentados no cotidiano profissional e

a importância do trabalho interdisciplinar para o sucesso do processo socioeducativo como um todo. A hipótese que orienta este trabalho é a de que, sem a atuação qualificada e intencional do Serviço Social na mediação do direito à educação, as medidas socioeducativas correm o sério risco de se esvaziarem de seu caráter pedagógico, reproduzindo lógicas de exclusão e falhando em seu objetivo maior de reintegração social.

Para tanto, o artigo está estruturado em seções que abordarão: o marco legal e conceitual que fundamenta a socioeducação e o direito à educação; a atuação do Serviço Social neste campo, detalhando seus instrumentos e métodos; os desafios postos pela realidade concreta; e, por fim, as considerações finais que reiteram a indispensabilidade desta profissão para a construção de uma justiça juvenil verdadeiramente restaurativa e inclusiva.

2. O MARCO LEGAL DA SOCIOEDUCAÇÃO E O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO EIXO ESTRUTURANTE

A intervenção estatal junto a adolescentes que cometem atos infracionais no Brasil é regida por um conjunto de leis e normativas que formam um sistema de proteção e responsabilização. Compreender este marco é fundamental para situar o papel da educação e do Serviço Social.

2.1 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Doutrina da Proteção Integral

A promulgação do ECA em 1990 representou uma ruptura com o antigo paradigma da "situação irregular", que vigorava no Código de Menores de 1979. A "situação irregular" focalizava no menor como problema, objeto de controle e intervenção corretiva. O ECA, ao instituir a Doutrina da Proteção Integral, inverte esta lógica. Agora, a criança e o adolescente são sujeitos de direitos, e a família, a sociedade e o Estado têm o dever de garantir, com prioridade absoluta, a efetivação de direitos como à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária (art. 3º do ECA).

Em relação ao ato infracional, o ECA estabelece um procedimento específico, garantindo ao adolescente o devido processo legal, a ampla defesa e o contraditório. A sentença pode resultar na aplicação de uma ou mais das medidas socioeducativas listadas

no art. 112, que são, em ordem crescente de restritividade: I) Advertência; II) Obrigação de reparar o dano; III) Prestação de Serviços à Comunidade; IV) Liberdade Assistida; V) Semiliberdade; e VI) Internação.

É crucial notar que o próprio termo "medida" substitui "pena", e "socioeducativa" qualifica sua natureza. O verbo utilizado pelo ECA é "aplicar", não "punir". O objetivo declarado é, portanto, educar e ressocializar, responsabilizando o adolescente por seu ato, mas sem nunca negligenciar sua condição de pessoa em desenvolvimento.

2.2 A Lei do SINASE e a Educação como Direito Indissociável

A Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), representou um avanço significativo na regulação e organização da política socioeducativa. O SINASE detalha os parâmetros para a execução das medidas, enfatizando a necessidade de um atendimento personalizado e a elaboração obrigatória de um Plano Individual de Atendimento (PIA) para cada adolescente.

O PIA é o coração do processo socioeducativo. É um documento dinâmico que deve conter diagnóstico, objetivos, metas, atividades a serem desenvolvidas e prazos, abrangendo todas as dimensões da vida do adolescente: saúde, educação, profissionalização, convivência familiar, etc. A educação é tratada pelo SINASE não como um apêndice, mas como um componente estruturante e obrigatório do plano.

O art. 54 do SINASE é taxativo ao afirmar que "é obrigatória a oferta de atividades pedagógicas e de escolarização aos adolescentes a quem se atribua autoria de ato infracional, observado o seu direito à educação". A lei ainda estabelece que a escolarização deve ser preferencialmente realizada no sistema público de ensino, garantindo-se a continuidade dos estudos, o acesso aos níveis mais elevados de ensino e a articulação com a educação de jovens e adultos (EJA) quando for o caso.

A educação no contexto socioeducativo possui, portanto, uma dupla finalidade:

1. Reparadora: Busca sanar o déficit educacional histórico, (re)inserindo o adolescente no processo formal de aprendizagem.
2. Cidadã: Visa desenvolver competências para a vida, o pensamento crítico e a autonomia, elementos fundamentais para o exercício da cidadania e para a construção de um projeto de vida distante da infracionalidade.

A ausência ou a fragilidade do vínculo educativo é, frequentemente, um fator associado ao ingresso na trajetória infracional. Portanto, (re)estabelecer esse vínculo não é uma atividade complementar, mas sim um componente nuclear e indissociável do processo socioeducativo. A escola, neste sentido, deve ser entendida e trabalhada como um espaço de proteção, de inclusão e de exercício de direitos, e não de reprodução de exclusões.

3. Á ATUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O Serviço Social é uma profissão de caráter sociopolítico, crítico e interventivo, inscrita na divisão sociotécnica do trabalho. Seu campo de atuação são as múltiplas expressões da "questão social" – o conjunto das desigualdades e contradições produzidas pela relação capital-trabalho. No ambiente socioeducativo, o profissional atua para garantir que os direitos dos adolescentes, em especial o direito à educação, não sejam letra morta, transcendendo a mera formalidade legal para se tornar uma realidade concreta em suas vidas. Sua atuação desdobra-se em várias frentes interligadas, que compõem um processo metodológico complexo.

3.1 O Estudo Social e a Elaboração do PIA: O Diagnóstico que Orienta a Ação

A primeira e fundamental contribuição do assistente social é a realização de um Estudo Social minucioso. Este instrumento técnico-operativo vai muito além de um simples levantamento de dados. É um processo de investigação crítica que busca compreender a totalidade da vida do adolescente, contextualizando o ato infracional em sua trajetória biográfica.

No que tange especificamente à dimensão educacional, o estudo social investiga:

- **Histórico Escolar:** Trajetória de vida escolar, série/ano em que se encontra, histórico de evasão, repetência, transferências constantes.
- **Relação com a Escola:** Percepção do adolescente sobre a escola, seus conflitos, motivações e desmotivações. Identifica se a escola foi um espaço de exclusão ou de acolhimento.

- Dificuldades de Aprendizagem: Possíveis transtornos de aprendizagem não diagnosticados, déficits educacionais acumulados, necessidade de apoio pedagógico especializado.
- Contexto Familiar e sua Relação com a Educação: O valor que a família atribui à escola, seu nível de escolaridade, sua capacidade de acompanhar e incentivar os estudos do adolescente.
- Condições Materiais de Existência: Fatores como falta de documentação, impossibilidade de aquisição de material escolar, necessidade de trabalhar, que atuam como barreiras concretas à permanência na escola.

Este diagnóstico qualificado é a base para a elaboração, em conjunto com uma equipe multidisciplinar (psicólogos, pedagogos, educadores sociais) e com o próprio adolescente e sua família, do Plano Individual de Atendimento (PIA). O assistente social assegura que as estratégias educativas contidas no PIA sejam realistas, contextualizadas e articuladas com os demais eixos do atendimento (saúde, profissionalização, família). Ele defende, por exemplo, que um adolescente com um grande déficit educacional seja matriculado em uma turma de EJA adequada à sua realidade, e não simplesmente "colocado" em uma série regular onde estará fadado ao fracasso.

3.2 A Mediação Sócio-Institucional: Tecendo a Rede de Proteção

Uma das funções primordiais do Serviço Social é a mediação. O assistente social atua como elo estratégico entre a instituição socioeducativa (seja ela de internação, semiliberdade ou de meio aberto) e a rede de políticas públicas, com foco especial na rede de ensino.

Esta mediação envolve uma série de ações concretas:

- Articulação com as Escolas: Contato direto com diretores, coordenadores e professores para viabilizar a matrícula ou rematrícula do adolescente, apresentar o contexto (resguardando o sigilo necessário), desconstruir preconceitos e construir um pacto de corresponsabilidade pelo sucesso do adolescente.
- Busca Ativa e Acesso: Em regimes de liberdade assistida e semiliberdade, o assistente social atua na "busca ativa" por vagas, no

acompanhamento do processo de matrícula e na superação de burocracias que possam impedir o acesso.

- **Articulação com a Secretaria de Educação:** Em casos mais complexos, como a necessidade de vagas em classes especiais ou em escolas de referência, a mediação pode se dar em nível da secretaria municipal ou estadual de educação.
- **Garantia de Documentação:** Muitos adolescentes não possuem documentação básica (certidão de nascimento, RG, CPF). O assistente social atua para garantir a emissão desses documentos, que são pré-requisito fundamental para a matrícula escolar.

3.3 O Trabalho Sócio-Familiar: Fortalecendo a Base de Apoio

A família é reconhecida pelo ECA como a primeira e maior responsável pelo desenvolvimento da criança e do adolescente. No processo de ressocialização, seu papel é insubstituível. O Serviço Social desenvolve um trabalho sociofamiliar intensivo, que inclui:

- **Acolhimento e Escuta Qualificada:** Compreender as dinâmicas familiares, seus conflitos, suas potencialidades e suas limitações.
- **Orientação Sócio-Jurídica:** Esclarecer à família sobre seus direitos e deveres, sobre o significado das medidas socioeducativas e, crucialmente, sobre a importância estratégica da educação para o futuro do adolescente.
- **Empoderamento Familiar:** Trabalhar para que a família se fortaleça como um espaço de proteção e incentive ativamente a permanência do adolescente na escola, acompanhando seu rendimento e frequência.
- **Inclusão em Programas de Transferência de Renda:** Articular o acesso a programas como o Bolsa Família, que, além de aliviar a pressão econômica, exige a comprovação de frequência escolar como contrapartida.

3.4 O Enfrentamento ao Estigma e a Defesa de Direitos

O adolescente em conflito com a lei carrega um pesado estigma social. Este estigma pode se manifestar na escola por meio da discriminação por parte de colegas, professores

e da própria direção, criando um ambiente hostil que leva à nova evasão. O assistente social atua no enfrentamento a esta cultura de discriminação através de:

- **Sensibilização:** Realização de reuniões e conversas com a comunidade escolar para desmistificar a figura do "adolescente infrator", apresentando-o como um jovem em desenvolvimento que tem direito a uma segunda chance.
- **Advocacy Social:** Defender, perante a escola e o sistema de ensino, o direito do adolescente a uma educação livre de discriminação, com base no ECA, no SINASE e na Constituição Federal.
- **Acompanhamento Pós-Medida:** O trabalho não termina com o fim da medida. O assistente social acompanha a transição do adolescente de volta à comunidade, apoiando-o na sua permanência na escola e no enfrentamento dos desafios do cotidiano, prevenindo a reincidência infracional.

4. OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO COTIDIANO SOCIOEDUCATIVO

A atuação do Serviço Social no âmbito socioeducativo, embora amparada por um robusto marco legal, não está isenta de desafios profundos e estruturais. Estes obstáculos, muitas vezes, colocam à prova o compromisso ético-político do profissional e a própria eficácia das medidas socioeducativas.

4.1 A Precarização Estrutural do Sistema

O cenário mais comum é o da precariedade da infraestrutura das unidades de internação e semiliberdade. Superlotação, instalações físicas degradadas, falta de recursos pedagógicos e de espaços adequados para o estudo são realidades que dificultam sobremaneira a oferta de uma educação de qualidade. A insuficiência de recursos humanos é outro grave problema. Equipes multidisciplinares reduzidas, com excesso de casos para acompanhar, impossibilitam um atendimento individualizado e de qualidade, tal como preconizado pelo PIA. O assistente social, nestas condições, vê-se assoberbado de demandas, tornando-se quase impossível realizar um acompanhamento próximo de cada adolescente e sua família.

4.2 A Tensão entre a Lógica Punitiva e a Pedagógica

Apesar do avanço legal, uma lógica punitivista e custodial ainda permeia grande parte do senso comum, da mídia e, por vezes, das próprias instituições e agentes do Estado. Esta lógica entra em choque direto com a perspectiva garantista, educativa e de direitos defendida pelo ECA e pelo Código de Ética do Assistente Social. O profissional pode se ver pressionado a priorizar o controle e a segurança em detrimento do trabalho socioeducativo, sendo visto como um "agente de controle" e não como um facilitador de direitos. Manter a firmeza dos princípios profissionais neste contexto é um desafio constante.

4.3 A Fragilidade da Rede de Proteção

A efetividade do trabalho do assistente social depende da existência de uma rede de proteção social articulada e fortalecida. No entanto, é frequente a constatação de que os serviços públicos – como saúde mental (CAPS), programas de profissionalização, assistência social (CRAS e CREAS) e a própria rede de ensino – estão sobrecarregados, fragmentados e desarticulados. Muitas vezes, o profissional do Serviço Social gasta uma energia imensa apenas para conseguir uma vaga em uma escola ou um atendimento no sistema de saúde, esbarrando na inexistência ou na baixa qualidade da oferta. Esta fragilidade da rede esvazia as possibilidades de um atendimento integral.

4.4 A Questão do Financiamento

A implementação de uma política socioeducativa de qualidade é onerosa. A Lei do SINASE prevê fontes de financiamento, mas na prática, os recursos são frequentemente insuficientes e mal geridos. A falta de investimento em capacitação continuada para os profissionais, em infraestrutura e em programas específicos impacta diretamente a atuação do Serviço Social, limitando suas possibilidades de intervenção inovadora e efetiva.

Apesar deste cenário desafiador, a atuação do assistente social é uma trincheira de resistência em defesa dos direitos humanos da população adolescente mais vulnerabilizada. A perspectiva é de que, com a pressão da sociedade civil organizada e a

atuação qualificada dos profissionais, o SINASE seja cada vez mais implementado em sua plenitude, e o trabalho interdisciplinar – onde o Serviço Social se insere como peça-chave – seja reconhecido como a única abordagem capaz de produzir transformações reais na vida desses jovens.

5. A ARTICULAÇÃO ENTRE JUSTIÇA RESTAURATIVA E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROCESSO SOCIOEDUCATIVO

A Justiça Restaurativa emerge como paradigma complementar ao sistema tradicional, oferecendo abordagem promissora para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei. Esta perspectiva fundamenta-se em:

- **Círculos de Construção de Paz:** Desenvolvimento de espaços dialógicos que envolvem adolescente, vítima, família e comunidade na busca por soluções consensuais e reparatórias. Estes círculos favorecem o desenvolvimento da empatia e do senso de responsabilidade.
- **Práticas Restaurativas na Escola:** Implementação de metodologias restaurativas no ambiente educacional, contribuindo para a cultura de paz e prevenção de situações de conflito. O assistente social atua como facilitador destes processos.
- **Reparação Simbólica e Efetiva:** Construção de formas criativas de reparação dos danos causados, que contemplem tanto as necessidades da vítima quanto as possibilidades de crescimento do adolescente.

6. O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS E A PROMOÇÃO DA EQUIDADE

A atuação do Serviço Social no campo socioeducativo necessita considerar as profundas desigualdades que marcam a sociedade brasileira:

- **Aspectos Interseccionais:** Análise das múltiplas formas de opressão que atingem os adolescentes (racismo, sexismo, classismo, LGBTfobia), desenvolvendo estratégias específicas para o enfrentamento destas discriminações.

- Ações Afirmativas no Ambiente Educacional: Implementação de políticas de equidade que garantam o acesso e permanência de adolescentes historicamente excluídos do sistema educacional.
- Educação para as Relações Étnico-Raciais: Desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam o racismo estrutural, tão presente na trajetória dos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo.

7. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE RESULTADOS E IMPACTOS

A avaliação sistemática das intervenções constitui-se como ferramenta fundamental para o aprimoramento contínuo da prática profissional:

- Indicadores de Processo e Resultado: Desenvolvimento de sistema de indicadores que permitam avaliar tanto a implementação das ações quanto seus efeitos na vida dos adolescentes.
- Pesquisa-Ação como Estratégia: Realização de investigações que articulem produção de conhecimento e intervenção social, tendo os próprios adolescentes como parceiros no processo de pesquisa.
- Auditoria Cidadã: Criação de mecanismos de participação social no monitoramento e avaliação das políticas socioeducativas, garantindo transparência e controle social.

8. TECNOLOGIAS SOCIAIS E INOVAÇÃO NO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

A incorporação de tecnologias sociais representa possibilidade concreta de qualificação do atendimento:

- Metodologias Ativas de Aprendizagem: Utilização de estratégias pedagógicas que colocam o adolescente como protagonista do processo educativo, favorecendo o engajamento e a autonomia.
- Educação Digital e Inclusão Tecnológica: Desenvolvimento de competências digitais como elemento fundamental para o exercício da cidadania no mundo contemporâneo.

- Articulação com Economia Solidária: Criação de oportunidades de geração de trabalho e renda a partir de princípios da economia solidária, constituindo alternativa concreta à economia ilegal.

9. SAÚDE MENTAL E ATENÇÃO PSICOSSOCIAL NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

A interface entre saúde mental e socioeducação demanda abordagem especializada e integrada:

- Acolhimento Psicossocial: Implementação de estratégias de escuta qualificada e cuidado em saúde mental desde o primeiro contato com o sistema socioeducativo.
- Redução de Danos: Desenvolvimento de abordagens de redução de danos para adolescentes com uso problemático de álcool e outras drogas, articulando-se com a rede de saúde mental.
- Atenção às Consequências do Encarceramento: Identificação e cuidado específico para as sequelas psicológicas decorrentes da privação de liberdade, trabalhando aspectos como ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático.

10. SUSTENTABILIDADE E CONTINUIDADE DAS AÇÕES APÓS O DESLIGAMENTO

O processo de desligamento do sistema socioeducativo requer planejamento cuidadoso e articulação intersetorial:

- Plano de Egresso: Elaboração participativa de plano individual para o período pós-medida, com definição clara de responsabilidades e fluxos de acompanhamento.
- Programas de Apoio à Reinserção: Criação de serviços específicos para egressos do sistema socioeducativo, oferecendo suporte psicossocial, educacional e profissionalizante.
- Mentoria e Acompanhamento de Longo Prazo: Estabelecimento de programas de mentoria que possibilitem o acompanhamento do adolescente por período prolongado após o desligamento, assegurando suporte contínuo em momentos de vulnerabilidade.

11. EPISTEMOLOGIAS DO SUL E SABERES SUBALTERNIZADOS: POR UMA DESCOLONIZAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

A construção de práticas socioeducativas efetivas demanda o reconhecimento e a valorização dos saberes historicamente subalternizados. Com base nas Epistemologias do Sul propostas por Santos (2018), evidencia-se a necessidade de:

11.1 Ecologia de Saberes: Implementação de metodologias que reconheçam a validade dos conhecimentos produzidos nas periferias, comunidades tradicionais e territórios populares, estabelecendo diálogo horizontal entre o conhecimento acadêmico e os saberes experienciais dos adolescentes.

11.2 Pedagogias Decoloniais: Desenvolvimento de abordagens educativas que contestem o eurocentrismo curricular, incorporando autores negros, indígenas e periféricos, bem como propostas pedagógicas libertárias que emergem dos movimentos sociais.

11.3 Territorialidade e Cosmopercepções: Reconhecimento das diferentes formas de relação com o território e o ambiente, particularmente no que tange a adolescentes originários de comunidades tradicionais, quilombolas ou indígenas.

12. JUVENTUDES, PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: PARA ALÉM DA TUTELA

O efetivo exercício do protagonismo juvenil constitui-se como princípio fundamental para a construção de processos socioeducativos emancipatórios:

12.1 Conselhos Juvenis Institucionais: Criação e fortalecimento de instâncias deliberativas compostas por adolescentes dentro das unidades socioeducativas, com poder real de intervenção nos processos decisórios que lhes dizem respeito.

12.2 Metodologias de Pesquisa Participativa: Implementação de abordagens de investigação-ação participativa que concebem os adolescentes como coinvestigadores de suas realidades, produzindo conhecimentos relevantes para a transformação social.

12.3 Educação para a Participação Política: Desenvolvimento de programas de formação política não-partidária que instrumentalizem os adolescentes para o exercício do controle social e para a intervenção nos espaços públicos de deliberação.

13. NEOLIBERALISMO, PRECARIZAÇÃO E OS NOVOS DESAFIOS PARA A GARANTIA DE DIREITOS

A análise das transformações societárias contemporâneas revela novos desafios para a garantia do direito à educação no contexto socioeducativo:

13.1 Terceirização e Mercantilização: Crítica aos processos de terceirização dos serviços socioeducativos e sua conversão em mercadoria, com a consequente desprofissionalização e perda de qualidade do atendimento.

13.2 Gerencialismo e Lógicas de Resultados: Análise dos impactos das lógicas gerenciais na gestão da socioeducação, que frequentemente privilegiam indicadores quantitativos em detrimento de processos qualitativos de transformação social.

13.3 Assistencialismo e Cidadania Regulada: Problemática das políticas focalistas e suas interfaces com o sistema socioeducativo, que podem reforçar lógicas de controle em detrimento da emancipação.

14. MÍDIAS DIGITAIS, CULTURA JUVENIL E NOVAS FORMAS DE SOCIALIZAÇÃO

As transformações no mundo do trabalho e as novas formas de socialização mediadas pelas tecnologias digitais impõem significativos desafios:

14.1 Letramento Digital Crítico: Desenvolvimento de programas de educação midiática que capacitem os adolescentes para a leitura crítica das mídias digitais e para o enfrentamento das fake news e do discurso de ódio.

14.2 Economia dos Dados e Vigilância Digital: Reflexão sobre os processos de dataficação da vida e suas implicações para adolescentes em conflito com a lei, particularmente no que tange aos sistemas de vigilância e controle.

14.3 Culturas Juvenis e Produção Cultural: Valorização das expressões culturais juvenis (hip hop, saraus, slams) como instrumentos pedagógicos potentes para o desenvolvimento da criticidade e da autoexpressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procurou-se demonstrar que o direito à educação para adolescentes em conflito com a lei é muito mais do que uma previsão legal formal; é

a alavanca principal e condição *sine qua non* para a construção de um projeto de vida que rompa de maneira efetiva e duradoura com a trajetória infracional. A educação, neste contexto, transcende a função de instrução para assumir um papel de instrumento de libertação, de construção de autonomia e de exercício da cidadania.

O Serviço Social, com seu compromisso histórico com a equidade, a justiça social e a defesa intransigente dos direitos humanos, posiciona-se como uma profissão estratégica e indispensável para materializar esse direito. Através de uma atuação técnica, crítica, propositiva e profundamente ética, o assistente social trabalha na linha de frente, desconstruindo barreiras, articulando redes, empoderando adolescentes e suas famílias, e enfrentando o estigma e a discriminação.

Sua intervenção, ancorada no estudo social, na mediação institucional e no trabalho sociofamiliar, assegura que o Plano Individual de Atendimento (PIA) não seja um documento burocrático, mas um projeto de vida em construção, no qual a educação ocupa um lugar central. Garantir que um adolescente tenha acesso e permanência em uma educação de qualidade, durante e após o cumprimento de uma medida socioeducativa, é investir na sua dignidade, na sua autoestima e no futuro da sociedade como um todo.

A verdadeira e bem-sucedida ressocialização, portanto, não se efetiva pelo enclausuramento estéril ou pela pura e simples repressão. Ela se conquista pela oferta de oportunidades reais, consistentes e apoiadas, capazes de mostrar ao jovem que existem outros caminhos possíveis. E, dentre todas as oportunidades, a educação é a mais fundamental e transformadora.

Os desafios, como visto, são imensos e de ordem estrutural. Contudo, a atuação do Serviço Social, em conjunto com os demais profissionais do sistema de garantia de direitos, representa a materialização cotidiana do princípio constitucional da prioridade absoluta. Cabe ao Estado, em suas três esferas, à sociedade e às instituições formadoras reconhecer, valorizar e fortalecer o trabalho destes profissionais, providenciando as condições materiais e políticas necessárias para que sua atuação possa florescer em toda a sua potencialidade. Só assim o disposto no ECA e no SINASE deixará de ser uma promessa e se tornará, de fato, uma realidade transformadora na vida de milhares de adolescentes brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. ***Constituição da República Federativa do Brasil de 1988***. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. ***Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990***. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. ***Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996***. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. ***Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012***. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). ***Código de Ética Profissional do Assistente Social***. 8. ed. Brasília, DF: CFESS, 1993.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SALES, Mione Apolinario (Org.). *Serviço Social e Socioeducação: Fundamentos e Experiências de Atuação*. São Paulo: CRV, 2017.

SILVA, Roberto da. *Os filhos do governo: a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas*. São Paulo: Ática, 1997.

VOLPI, Mario (Org.). *O adolescente e o ato infracional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

YAZBEK, Maria Carmelita. *Classes subalternas e assistência social: uma equação para a questão social na contemporaneidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

Capítulo 7
PRESSÃO ACADÊMICA E SAÚDE EMOCIONAL: UM ESTUDO
ENVOLVENDO ALUNOS E ALUNAS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO
MÉDIO DA EEMTI MENEZES PIMENTEL COM ALTO E BAIXO
DESEMPENHOS ACADÊMICOS

Roberto Claudio Bento da Silva

Alan Gomes da Silva

Anna Darlyn de Amorim Saraiva

Hannah Karen dos Santos Silva

Maria Joserlane Oliveira Cruz

Maria Letícia Brito da Silva

Mariana de Carvalho Alvino

Yasmin Pereira Gomes da Silva



**PRESSÃO ACADÊMICA E SAÚDE EMOCIONAL: UM ESTUDO
ENVOLVENDO ALUNOS E ALUNAS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DA
EEMTI MENEZES PIMENTEL COM ALTO E BAIXO DESEMPENHOS
ACADÊMICOS**

Roberto Claudio Bento da Silva (Orientador)

*Doutor em Letras. Professor da rede pública estadual do Ceará.
robertoclaudiobento@gmail.com*

Alan Gomes da Silva

Estudante do Ensino Médio. alan.silva240@aluno.ce.gov.br.

Anna Darlyn de Amorim Saraiva

Estudante do Ensino Médio. anna.saraiva5@aluno.ce.gov.br.

Hannah Karen dos Santos Silva

Estudante do Ensino Médio. hannah.silva3@aluno.ce.gov.br

Maria Joserlane Oliveira Cruz

Estudante do Ensino Médio. maria.cruz393@aluno.ce.gov.br

Maria Letícia Brito da Silva

Estudante do Ensino Médio. maria.silva15282@aluno.ce.gov.br

Mariana de Carvalho Alvino

Estudante do Ensino Médio. mariana.alvino@aluno.ce.gov.br

Yasmin Pereira Gomes da Silva

Estudante do Ensino Médio. yasmin.silva324@aluno.ce.gov.br

RESUMO

A 3ª série do Ensino Médio se caracteriza como um período de grande pressão acadêmica por ser um momento de definição do futuro para os estudantes que estão concluindo a Educação Básica. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre pressão acadêmica e saúde emocional de alunos e alunas com alto e baixo desempenhos acadêmicos na 3ª série do Ensino Médio Integral. Para tanto, fundamentamo-nos em trabalhos já realizados nessa área pelo Instituto Ayrton Senna (2020), Azevedo & Gomes (2023), Silva *et. al.* (2024), Vasconcelos *et. al.* (2024), Morais *et. al.* (2024), dentre outros. Quanto ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa qualiquantitativa, de natureza básica, com aplicação de questionários a uma população constituída por 16 sujeitos. Como resultado, verificou-se que, independente do sexo dos estudantes, maiores níveis de pressão acadêmica estão relacionados com maiores níveis de desenvolvimento socioemocional e com altos desempenhos acadêmicos, ao passo que menores níveis de pressão acadêmica estão relacionados com baixo desenvolvimento socioemocional e com baixo desempenho acadêmico. Como conclusão, apontamos a necessidade de maior interação entre escola e família e maior acompanhamento e cobrança da família e da escola sobre os estudantes, de forma a responsabilizá-los, também, pela sua formação integral.

Palavras-chave: Pressão acadêmica; Ensino Médio; Competências socioemocionais; Saúde emocional; Desempenho escolar.

ABSTRACT

The 3rd year of high school is characterized as a period of great academic pressure, as it is a time of defining the future for students completing basic education. From this perspective, the present work aims to analyze the relationship between academic pressure and the emotional health of male and female students with high and low academic performance in the 3rd year of full-time high school. To this end, we base ourselves on works already carried out in this area by the Ayrton Senna Institute (2020), Azevedo & Gomes (2023), Silva *et al.* (2024), Vasconcelos *et al.* (2024), Morais *et al.* (2024), among others. Regarding the methodological approach, this is a basic qualitative-quantitative research, with the application of questionnaires to a population consisting of 16 subjects. As a result, it was found that, regardless of the students' gender, higher levels of academic pressure are related to higher levels of socio-emotional development and high academic performance, while lower levels of academic pressure are related to low socio-emotional development and low academic performance. In conclusion, we point to the need for greater interaction between school and family and greater monitoring and accountability from both family and school towards students, in order to also hold them responsible for their holistic development.

Keywords: Academic pressure; High school; Socio-emotional skills; Emotional health; School performance.

Introdução

A terceira série do Ensino Médio é um dos momentos mais decisivos na trajetória escolar dos estudantes, por ser um tempo marcado pela preparação intensa para vestibulares, ENEM e escolhas profissionais que influenciarão diretamente o futuro desses jovens.

Nesse período, a pressão por desempenho e resultados se intensifica, demandando dos estudantes respostas às expectativas criadas por si mesmos, pelos professores, pais, sociedade, dentre outros, o que demanda autocontrole por parte dos adolescentes como estratégia para evitar níveis elevados de estresse, ansiedade, insegurança e outras consequências emocionais que podem afetar significativamente sua saúde mental e comprometer seu modo de se relacionar com as pessoas e enfrentar os desafios cotidianos.

Diante disso, esses jovens se sentem pressionados e buscam corresponder a tais expectativas, intensificando os estudos por meio de uma rotina exaustiva, com carga horária elevada, pouco tempo de descanso, atividades extracurriculares e grande volume de conteúdos a serem assimilados.

Essa situação demanda atenção da escola a fim de prevenir de sentimentos de frustração, medo do fracasso e baixa autoestima. E como estratégia para melhorar a saúde mental dos estudantes, a escola cria espaços de escuta, acolhimento e orientação, de modo a contribuir para a saúde mental dos estudantes. Isso é feito pelo professor diretor de turma, através de atividades voltadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais.

Pesquisas mostram que o bem-estar socioemocional contribui para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes. Não obstante, apesar de sua relevância, a relação entre pressão acadêmica, saúde emocional e desempenho escolar ainda é pouco discutida nas escolas e nos espaços educacionais em geral. Assim, compreender essa realidade é essencial para promover melhorias no processo de ensino-aprendizagem e no desempenho em avaliações externas, além de garantir o bem-estar dos estudantes e um ambiente educacional mais humanizado.

Nessa perspectiva, foram analisadas a autocobrança, a pressão da sociedade e dos colegas, dos atores escolares como professor, conteúdos, gestão e avaliações e a pressão de familiares por aprovações em processos seletivos como SiSU, ProUni ou vestibulares

em virtude das condições socioeconômicas das famílias que, na maioria das vezes, não possibilita o custeio das despesas no ensino superior em instituições particulares sem o subsídio do poder público.

Assim, este trabalho analisou como a pressão acadêmica, manifesta por diferentes aspectos, interfere na saúde emocional de alunos e alunas do terceiro ano do ensino médio em tempo integral com alto e baixo desempenhos acadêmicos. O propósito é contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas que contemplem estratégias de apoio psicológico e ações que valorizem a saúde mental como elemento fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes.

Como aporte teórico, partimos de estudos realizados pelo Instituto Ayrton Senna (2020), Azevedo & Gomes (2023), Silva *et. al.* (2024), Vasconcelos *et. al.* (2024), Moraes *et. al.* (2024), dentre outros

Por fim, o trabalho está organizado da seguinte forma, além dessa introdução, trazemos mais nove seções em que discutimos o tempo integral, pressão acadêmica e saúde emocional, competências socioemocionais mostrando como o Instituto Ayrton Senna organizou a matriz de competências, descrevemos a autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo, seguida pela metodologia, análise e discussão dos resultados e considerações finais. E para concluir, expomos as referências e os questionários utilizados como anexo.

Tempo integral, pressão acadêmica e saúde emocional

Os municípios do interior do Ceará apresentam reduzidas alternativas para os adolescentes e jovens em termos de lazer, cultura e oportunidades no mercado de trabalho. Diante dessa realidade, muitos enxergam na educação um meio de construção de uma vida melhor. Nesse contexto, a política de fortalecimento do ensino médio em tempo integral nas escolas públicas do Ceará surge como uma estratégia fundamental para ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, oferecendo não apenas formação acadêmica, mas também atividades que desenvolvam competências socioemocionais, culturais e profissionais.

Essa permanência na escola aumenta a exposição a cobranças sobre esses sujeitos, sejam essas feitas pela família, pela escola, professores, colegas ou até por si mesmos, além das avaliações externas como Spaece, Enem ou vestibulares que se constituem como os

principais fatores de pressão acadêmica por representarem a oportunidades de ingresso no ensino superior e dar uma resposta positivas a tais expectativas.

Como consequências dessa pressão, surgem a ansiedade por conseguir bons resultados acadêmicos e problemas emocionais advindos da insegurança e do medo de fracassar. Nesse contexto, a saúde emocional dos estudantes é fundamental para o seu desenvolvimento, influenciando diretamente o aprendizado, o comportamento e as relações interpessoais. Essa relação é atestada por Silva *et. al.*, (2024) que analisou a relação das competências socioemocionais e desempenho escolar.

São comuns entre alunos submetidos a altas exigências acadêmicas, sem o devido suporte emocional, a ansiedade, a depressão e a síndrome de *burnout*. Mesmo diante dessas conotações o tema ainda é pouco discutido nas escolas.

Essa é uma realidade empírica no cotidiano da escola e que precisa ser trabalhada com maior intensidade. É necessário ampliar os espaços de escuta e acolhimento, especialmente dos estudantes com menor desempenho acadêmico, evitando que adolescentes sofram em silêncio nessa caminhada socioemocional e cognitiva, uma vez que eles não contam com o apoio psicológico adequado no ambiente escolar. E uma saída que parece plausível está relacionada ao desenvolvimento das competências socioemocionais que, quando bem desenvolvidas, podem contribuir para a estabilidade emocional dos adolescentes, preparando-os para lidarem melhor com a pressão acadêmica.

Nessa perspectiva, esse trabalho assume importância ímpar por abordar um tema tão presente e relevante para a vida dos estudantes da última etapa de educação básica, trazendo esse tema para o debate junto à comunidade escolar para discutir formas de tornar a caminhada acadêmica mais leve e produtiva durante o Ensino Médio.

Competências socioemocionais

As competências socioemocionais são um conjunto de habilidades que envolvem aspectos emocionais, sociais e comportamentais fundamentais para lidar, de forma saudável e produtiva, com os desafios da vida pessoal, escolar e profissional.

Essas habilidades não nascem prontas. Elas se desenvolvem ao longo da vida, por meio da convivência e das experiências sociais. Para isso, a escola pode contribuir através

de projetos de convivência, atividades colaborativas, discussão sobre emoções e valores, de modo a complementar e potencializar a aprendizagem.

Diversos estudos mostram que alunos com competências socioemocionais bem desenvolvidas tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico. Isso acontece porque essas habilidades ajudam na regulação das emoções em momentos de tensões, levando o adolescente a demonstrar mais persistência e responsabilidade com os estudos, participar mais das aulas e desenvolver a autonomia e o pensamento crítico, além de contribuir para a saúde emocional, uma vez que proporciona ao sujeito o desenvolvimento de estratégias eficazes para lidar com situações difíceis no seu dia a dia.

A versão das competências socioemocionais abordada neste trabalho foi sistematizada pelo Instituto Airton Senna (2020) e contempla um conjunto de cinco macrocompetências e dezessete competências, conforme mostrado na Figura 1.

Figura 1. Matriz de competências socioemocionais do Instituto Airton Senna.



Fonte. Instituto Airton Senna, 2020

Essa matriz foi construída com base nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de que sejam implementadas nos currículos escolares, visando a formação cognitiva e socioemocional dos estudantes. Assim, para o IAS (2020, p. 4):

Essa matriz de macrocompetências harmoniza-se com os aspectos socioemocionais presentes no conjunto das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia os currículos escolares no país a partir do compromisso com a educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes.

Estudos já realizados pelo Instituto Airton Senna e por outros pesquisadores mostram que as competências socioemocionais preparam o estudante para lidar com situações problema, conflitos ou desafios, tais como desempenho e pertencimento escolares, violência escolar, *bullying*, bem estar, dentre outros. A seguir, abordaremos cada macrocompetências com suas respectivas competências

Autogestão

Para o IAS (2020, p. 6), a Autogestão é constituída por um conjunto de cinco competências, que são: Foco, que reflete a capacidade de se concentrar em uma determinada tarefa, ainda que sob condições desfavoráveis; Responsabilidade, que diz respeito à capacidade de assumir e cumprir compromissos; Organização, que traduz a capacidade de planejamento e visão de futuro do sujeito; Determinação, que traduz o esforço dispensado à execução de determinadas tarefas visando ao alcance dos objetivos pretendidos; e Persistência, que se refere à capacidade de se reinventar diante de cada desafio com vistas a superá-lo no tempo planejado.

Essas competências definem um sujeito capaz de refletir sobre sua maneira de perceber e enfrentar as situações do cotidiano. Como descrito pelo Instituto Airton Senna, essa macrocompetência

[...] indica a capacidade de ser organizado, esforçado, ter objetivos claros e saber como alcançá-los de maneira ética. Relaciona-se à habilidade de fazer escolhas na vida profissional, pessoal ou social, estimulando a liberdade e a autonomia. Quem é capaz de exercer mais a autogestão apresenta-se como alguém mais disciplinado, perseverante, eficiente e orientado para suas metas. (IAS, 2020. p. 6)

Nessa mesma linha, Silva, Vasconcelos e Pereira (2024), em pesquisas realizadas com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual do interior do Ceará, afirmam que “a autogestão contribui para o desempenho, de modo que estudantes com a autogestão mais desenvolvida são também os que apresentam melhor desempenho acadêmico e os que menos faltam às aulas” (SILVA; VASCONCELOS; PEREIRA, 2024. p. 207)

Para o IAS (2020), pessoas que possuem a autogestão bem desenvolvida demonstram maior determinação e projeto de vida bem definido. Essa mesma constatação é apresentado por Silva, Vasconcelos e Pereira (2024) em pesquisas realizadas com estudantes do Ensino Médio.

As competências da autogestão, portanto, estão voltadas para a capacidade do sujeito de refletir sobre si próprio, sobre seu comportamento diante de determinadas situações, sua responsabilidade e capacidade de planejamento e organização, força de vontade e proatividade diante das tarefas e desafios que surgem no seu dia a dia. Além disso, favorecem a adoção de atitudes de combate à violência e ao *bullying* no espaço escolar e à saúde mental dos adolescentes.

Engajamento com os outros

A macrocompetência Engajamento com os Outros está estruturada pelas competências: Iniciativa Social, que se refere à capacidade de se relacionar com o outro de forma saudável e respeitosa; Assertividade, que traduz a capacidade de se comunicar e forma clara e eficiente, defendendo pontos de vista de forma respeitosa; e Entusiasmo, que expressa a proatividade do sujeito e a forma como se envolve nas atividades do dia a dia, bem como à capacidade de empregar energia na realização dessas tarefas.

Através do exercício dessas competências o adolescente coloca em prática o significado do viver em sociedade, percebendo que as pessoas se completam por meio de suas diferenças. Assim, essa competência contribui para a formação de um sujeito proativo que se percebe capaz de buscar soluções para os desafios do dia a dia, essa macrocompetência:

[...] fortemente associada a interações sociais e ao interesse pelo mundo. Ao desenvolvê-la, passamos a estar mais abertos e estimulados para conhecer e dialogar com outras pessoas, a manifestarmos nossas opiniões de maneira assertiva e a assumirmos a liderança quando for preciso. O engajamento com os outros também está associado à proteção contra o estresse e a menores níveis de ansiedade, colaborando para aumentar sensações de felicidade, bom humor, saúde e experiências afetivas mais positivas. (IAS, 2020. p. 5)

No contexto educacional, essa competência visa desenvolver nos indivíduos a habilidade de participar ativamente das atividades acadêmicas, compreender o outro e

contribuir para o bem comum, reconhecendo o valor das relações humanas na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Ter essas competências bem desenvolvidas também funciona como um fator protetivo contra o estresse e está associado a menores níveis de sintomas depressivos e de ansiedade. Estudantes com maiores níveis de engajamento com os outros são ativos e enérgicos, capazes de desenvolver relacionamentos com diferentes pessoas e colocar suas opiniões sempre que necessário. Esses aspectos favorecem uma melhor interação consigo mesmos e com os outros, apresentando melhores indicadores de bem-estar, satisfação com a vida e felicidade.

Amabilidade

Amabilidade é uma característica socioemocional relacionada à forma gentil, cuidadosa e respeitosa de lidar com os outros. Esta macrocompetência é estruturada pelas competências: Empatia, que se refere à capacidade do sujeito de compreender os sentimentos alheios; Respeito, que está relacionado à atitude de tratar o outro de forma justa e cortês; e Confiança, que se refere a agir urbanamente e com sinceridade com o próximo, assumir compromissos com responsabilidade e cumprir acordos firmados.

Essas competências estão voltadas para o desenvolvimento da capacidade do sujeito de reconhecer o outro como alguém digno de consideração, compreensão e credibilidade nas relações sociais. Nesse sentido, envolvem atitudes de valorização das diferenças, sensibilidade aos sentimentos e perspectivas alheias, bem como a disposição para agir com sinceridade e transparência, construindo vínculos seguros e positivos. Ou seja, tratam-se de competências que promovem convivência harmoniosa, atitudes colaborativas e comportamentos pautados na justiça, no cuidado e no olhar humanizado para o meio em que se vive.

Para o Instituto Ayrton Senna, a Amabilidade

indica o grau com que uma pessoa é capaz de agir baseada em princípios e sentimentos de compaixão, justiça, acolhimento; o quanto consegue conectar-se com os sentimentos das pessoas e se colocar no lugar do outro. Refere-se à tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta, preocupando-se em ajudar os demais e ser solidário. (IAS, 2020. p. 6)

No âmbito escolar, a amabilidade refere-se à capacidade do estudante de agir de maneira respeitosa, empática e colaborativa no ambiente educacional. Quando essa

competência está bem desenvolvida, o estudante demonstra atitudes positivas, maior facilidade para lidar com diferentes situações e resolver conflitos, além de apresentar maior engajamento nas atividades, o que contribui para o seu desenvolvimento integral. Segundo o IAS, 2020. p. 1 “estudantes com maiores níveis de amabilidade tendem a ter um melhor desempenho na aprendizagem, obter notas mais altas e a ser aprovados no ano escolar com maior frequência”.

Portanto, ao desenvolver o Engajamento com os Outros, o estudante amplia suas habilidades de convivência, autorregulação e comunicação, fatores essenciais para o bom relacionamento no ambiente escolar e para o aprimoramento do desempenho acadêmico, visto que se torna mais participativo, motivado e preparado para lidar com desafios individuais e coletivos.

Resiliência emocional

Resiliência emocional é a capacidade de enfrentar situações de dificuldade, pressões, mudanças, frustrações e situações estressantes sem se deixar afetar de forma permanente. Segundo o IAS, 2020. p. 6 “[...] é a capacidade de alguém lidar com as próprias emoções e controle sobre suas reações emocionais, como por exemplo raiva, insegurança e ansiedade sem apresentar mudanças bruscas”.

Essa habilidade está estruturada pelas competências de Tolerância ao Estresse, que se refere à capacidade de enfrentar os desafios com equilíbrio, mesmo quando a situação exija muito do sujeito; Autoconfiança, que traduz a crença em si mesmo e se materializa na segurança ao tomar decisões; e Tolerância à Frustração, que diz respeito à capacidade de não se deixar abater quando os resultados não saem como esperados.

No ambiente escolar, a resiliência emocional se manifesta quando o aluno é capaz de enfrentar situações em que está sob pressão acadêmica, estresse, frustrações, mudanças, e mesmo assim mantém seu equilíbrio emocional, buscando estratégias para superar essas dificuldades. Ela compete se desenvolve a partir das experiências e aprendizagens que o aluno vivencia no decorrer de sua jornada acadêmica. Esse processo contribui diretamente para o fortalecimento do desenvolvimento socioemocional, uma vez que amplia a capacidade do estudante de lidar com suas emoções, interpretar situações desafiadoras de maneira mais madura e construir respostas mais adaptativas diante de conflitos internos e externos. IAS, 2020. p. 14 afirma que sua experiência escolar

favorece um nível de interações e oportuniza novos aprendizados e percepções acerca das expressões de sentimentos e emoções.

Abertura ao novo

Abertura ao novo é uma competência que envolve a disposição para conhecer, experimentar e considerar ideias, perspectivas e se permitir vivenciar situações diferentes daquelas as quais está habituado. Essa habilidade está estruturada pela competências: Curiosidade para Aprender que traduz o prazer por adquirir conhecimentos novos; Imaginação Criativa, que se refere à capacidade de criar alternativas para o enfrentamento do problemas do cotidiano; e Interesse Artístico, que se materializa no gosto pela arte e pela valorização da criatividade e da beleza.

Para o Instituto Ayrton Senna, ser aberto ao novo:

[...] é ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto ao novo tem atitude investigativa, é curioso sobre o mundo, flexível e receptivo a novas ideias. Aprecia manifestações artísticas e estéticas diversas, busca entender o funcionamento das coisas em profundidade, pensa de formas diferentes e desenvolve ideias criativas e não convencionais. (IAS,2020.p. 6),

No meio escolar, a abertura ao novo manifesta-se quando o aluno demonstra disposição para explorar novos conteúdos, novas ideias, metodologias e experiências diferentes das que ele já está familiarizado e acostumado a praticar, e se envolver em situações que requer curiosidade, flexibilidade e pensamento investigativo. Essa competência é desenvolvida a partir das experiências que o aluno vai vivenciando na escola, nas relações pessoais, nos desafios e na participação em atividades que estimulam seu desenvolvimento. Nesse processo, observa-se que a imaginação criativa está relacionada à participação em experiências que envolvem apreciação, exploração e produção de diferentes formas de conhecimento.

As competências relacionadas à abertura ao novo estão voltadas à capacidade do estudante de explorar ideias, experiências e perspectivas diferentes, demonstrando interesse e entusiasmo pelo desconhecido. Elas envolvem o desenvolvimento de atitudes que favoreçam a curiosidade para aprender, a imaginação criativa e o interesse artístico, permitindo respostas mais inovadoras, engajadas e flexíveis diante de situações e desafios do contexto escolar e das experiências culturais e sociais.

Desse modo, a abertura ao novo contribui para o desenvolvimento pessoal e cognitivo do estudante, fortalecendo sua capacidade de explorar ideias e experiências com interesse e criatividade, o que favorece sua participação ativa nas atividades escolares e amplia sua habilidade de enfrentar desafios de forma mais engajada e flexível.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica no Brasil, sucedendo o Ensino Fundamental e antecedendo o Ensino Superior. Destinado a jovens com idade entre 15 e 17 anos, essa fase escolar tem como objetivo consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos anteriormente, além de preparar os estudantes para o mercado trabalho e para a continuidade dos estudos. (BRASIL, 1996).

Assim como a adolescência, que corresponde ao período de transição entre a infância e a vida adulta e se caracteriza pela existência de conflitos relacionados aos estudos e ao trabalho, ao questionamento da autoridade dos pais, às escolhas amorosas, dentre outros aspectos (OLIVEIRA; COSTA, 1999), o Ensino Médio é visto como essa fase de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Superior, para o mercado de trabalho ou até mesmo para o fim dos estudos.

Esse período requer dos estudantes o desenvolvimento de uma série de competências, dentre as quais, a de lidar com situações estressantes advindas das transformações físicas, cognitivas, sociais e emocionais que caracterizam a adolescência (Azevedo; Gomes, 2023), além das pressões acadêmicas que se somam a esses fatores e com os quais os adolescentes precisam aprender a lidar.

Para Rosa, Miranda e Oliveira, 2021

Atualmente, em todo o País, existem milhares de jovens cursando o ensino médio - momento marcado por transformações na construção identitária, por maior autonomia pessoal e por uma nova relação com suas famílias, suas escolas, seus grupos de amigos e sua comunidade (ROSA; MIRANDA; OLIVEIRA, 2021. p. 82)

O desejo por lograr sucesso em sua vida acadêmica, juntamente com as realidades vividas por cada um, molda as expectativas dos adolescentes para o pós Ensino Médio, provocando dúvidas sobre qual caminho seguir.

Esses sentimentos são reforçados pela pressão acadêmica, que se materializa durante o Ensino Médio, pela autocobrança, pela cobrança dos professores, da escola, dos familiares e da sociedade, além da necessidade de obtenção de bom desempenho em avaliações externas como Spaece, Enem e vestibulares.

Essa situação é atestada por Azevedo e Gomes (2023) quando defendem que:

Considerando todas as transformações da fase, para além da faixa etária, percebem-se mudanças no pensamento nos adolescentes, nas pressões sofridas nos diversos contextos sociais nas quais estão inseridos, dentre eles a escola, elementos esses que podem impactar na saúde mental desses sujeitos, trazendo assim diversos prejuízos na vida deles. Uma fase geralmente atravessada por dúvidas, inseguranças e sonhos, e que no trajeto podem gerar angústias, estresses, agitações e até mesmo sofrimento psíquico como ansiedade, depressão etc. é o ensino médio. (AZEVEDO; GOMES, 2023. p. 1).

Observa-se que a adolescência é, por natureza, um período de conflitos na vida dos adolescentes que têm que conviver com pressões, seja para conseguir bons desempenhos escolares seja para a definição do projeto de vida que deve ser fruto de uma construção pessoal.

Azevedo e Gomes (2023) com base em Grolli, Vagner e Dalbosco (2017), reforçam ainda o entendimento de que há um conjunto de pressões alicerçadas no aspecto acadêmico ao discutirem que:

[...] a fragilidade emocional na adolescência é caracterizada pelo medo e frustração de não conseguir atingir as diversas exigências e obrigações em que muitas vezes são submetidos. Logo, em sua rotina estudantil de provas, cobranças, decisões, os alunos estão sujeitos a poderem passar por situações conflituosas de crises em suas rotinas. Nessa direção destaca-se processos psicopatológicos que tem crescido bastante no período pré-vestibular (AZEVEDO; GOMES, 2023. p.).

Essa fase caracteriza a adolescência, em que ocorre a formação de identidade, e quando o adolescente começa a se questionar sobre quem ele é e a construir o seu projeto de vida. Isso não ocorre de forma pacífica, uma vez que, nesse período são comuns conflitos socioemocionais, externos e internos.

A saúde emocional refere-se ao estado de equilíbrio psicológico que permite ao indivíduo lidar com as emoções de forma adaptativa, mantendo relações saudáveis e enfrentando os desafios cotidianos com resiliência. A identificação de indicadores de saúde emocional é crucial para a detecção precoce de possíveis transtornos bem como para a implementação de estratégias preventivas. Entre os principais indicadores estão: desempenho escolar, mudanças de humor, alterações no sono, isolamento social, etc.

Inteligência emocional envolve a habilidade de perceber com precisão, avaliar e expressar emoções; acessar e/ou gerar sentimentos que facilitam o pensamento; compreender emoções e conhecimento emocional; e regular emoções para promover crescimento emocional e intelectual. (SALOVEY; MAYER, 1997. p. 10)

No último ano do Ensino Médio o adolescente convive com um contexto de cobranças ao qual, se espera, que responda com sucesso. Tais cobranças se caracterizam como pressão acadêmica, a qual contribui para que o adolescente apresente cansaço, sono, estresse entre outros problemas.

Nesse sentido, Giardin e Schetinger, (2010), ao abordarem a pressão social e seus impactos na saúde mental dos estudantes, afirmam que “A pressão para atender às expectativas sociais e acadêmicas pode aumentar os níveis de estresse e contribuir para o desenvolvimento de transtornos de ansiedade e depressão” (GIARDIN; SCHETINGER, 2010, p. 14).

Nessa mesma linha, Grolli, Wagner e Dalbosco (2017), apontam como consequência da pressão acadêmica o estresse que se manifesta nos adolescentes através de sentimentos de tristeza, irritabilidade, baixa autoestima e dificuldades de concentração que podem provocar pouco envolvimento nas atividades escolares e, conseqüentemente, baixo desempenho acadêmico, construindo um círculo que se retroalimenta em uma espiral de causa, consequência, causa.

Esse posicionamento reforçado por Ballester *et. al.* (2021, p. 136) aponta como fatores que fortalecem a pressão acadêmica a sobrecarga de atividades e as altas expectativas dos familiares do adolescente sobre o seu sucesso acadêmico. Esses autores afirmam que “A combinação de exigências acadêmicas e pressões externas, como expectativas familiares e sociais, resulta em níveis elevados de estresse, afetando o bem-estar psicológico dos alunos.”

Nessa esteira, Araújo *et. al.*, (2024), aborda os fatores que estruturam a pressão acadêmica, tais como: grande quantidade de atividades escolares, cobrança por alto desempenho acadêmico, preparação para exames externos, dentre os quais podemos citar Spaece, Enem e vestibulares, pressão social, altas expectativas de si próprio, dos colegas, dos familiares e da sociedade sobre os adolescentes.

Os sintomas relatados por Grolli, Wagner e Dalbosco (2017), dentre outros que serão investigados nessa pesquisa, constituem uma realidade empírica dos estudantes da terceira série do Ensino Médio em Tempo Integral na escola Menezes Pimentel.

A escola exerce grande influência no desempenho escolar e socioemocional do aluno. Os jovens devem ser preparados para situações que irão presenciar na vida profissional e pessoal, como ódio, medo, ignorância, dentre outros sentimentos, para que

possam enfrentar os desafios do mundo, também sendo necessário aprender lidar com dilemas e tensões para que possam ter uma vida feliz no futuro.

Metodologia

A pesquisa classifica-se como qualiquantitativa por combinar elementos de abordagem qualitativos e quantitativos. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa básica por visar a produção de conhecimentos sem aplicação prática. Quanto aos procedimentos, utiliza fontes bibliográficas, com objetivos explicativos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados 16 estudantes, da 3ª série do Ensino Médio, sendo 08 homens e 08 mulheres, com alto e baixo desempenho acadêmico, conforme disposto na Quadro 1.

Quadro 1. Seleção dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Sexo	Desempenho acadêmico
16 Estudantes	08 alunos	04 alunos com alto desempenho acadêmico.
		04 alunos com baixo desempenho acadêmico.
	08 alunas	04 alunas com alto desempenho acadêmico.
		04 alunas com baixo desempenho acadêmico.

Fonte: Dados da pesquisa

Os sujeitos selecionados são alunos das três turmas de Ensino Médio Integral, sendo 06 estudantes do 3º A, 05 estudantes do 3º B e 05 Estudantes do 3º C. Essa estratégia teve como objetivo contemplar estudantes de todas as turmas do ensino em tempo integral. Dessa maneira, buscou-se garantir uma amostra representativa, capaz de refletir a diversidade de experiências e percepções existentes no ambiente escolar.

Para identificação das características dos sujeitos, foram adotadas as palavras aluno/aluna para indicação do sexo, e os sinais (+) para se referir a estudantes com alto desempenho acadêmico e (-) para descrever estudantes com baixo desempenho acadêmico.

A seleção desses sujeitos teve como objetivo verificar como estudantes com alto e baixo desempenho lidam com a pressão acadêmica e se há diferenças consideráveis no enfrentamento desses desafios por alunos e alunas. Além disso, buscou-se verificar

também a relação desses dois fatores (pressão acadêmica e desempenho escolar) com o desenvolvimento das competências socioemocionais, que caracterizam a saúde mental dos estudantes.

Portanto, como primeiro passo, acessamos os Mapas de Desempenho dos estudantes no 3º período, através de consulta aos dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar - Sige Escola, com o objetivo de selecionar os sujeitos da pesquisa.

Em seguida, aplicamos um questionário aos 16 sujeitos selecionados, abordando os seguintes fatores de pressão acadêmica: autocobrança, cobrança de colegas e sociedade, cobranças da escola e seus instrumentos, cobranças de familiares, pressão financeira/ingresso no ensino superior, utilizando a Escala de Likert para organização das opções de resposta, quantificando as opções de resposta, da seguinte forma: “Em nada” (2 pontos); “Muito pouco” (4 pontos); “Pouco” (6 pontos); “Bastante” (8 pontos); “Muito” (10 pontos).

Esses dados foram sistematizados de forma a descrever como cada estudante se comporta diante dos fatores de pressão acadêmica. Em seguida, esses dados foram quantificados com o objetivo de analisar minuciosamente o comportamento dos sujeitos, considerando-se o nível de desenvolvimento acadêmico.

Na sequência, aplicamos um questionário socioemocional a esses mesmos sujeitos, contemplando as cinco macrocompetências e as dezessete competências socioemocionais sistematizadas pelo Instituto Airton Senna (2020). Esse questionário foi adaptado da avaliação socioemocional realizada pela Secretaria de Educação do Ceará, como atividade do projeto Professor Diretor de Turma. Cada questão possui quatro opções de resposta, organizadas em nível ascendente de desenvolvimento socioemocional, sendo: opção A – 2,5 pontos; opção B – 5 pontos; opção C – 7,5 pontos; opção D – 10 pontos.

Essa escolha teve como objetivo possibilitar uma compreensão mais ampla acerca de como a pressão acadêmica pode interferir na vida escolar e pessoal de alunos e alunas, relacionando tal influência aos desempenhos acadêmicos dos estudantes.

Por fim, os dados da pesquisa foram sistematizados em quadros e tabelas para análise. Primeiramente, analisamos os fatores de pressão acadêmica relacionados com o desempenho escolar por alunos e alunas com alto e baixo desempenho acadêmico. Em seguida, analisamos o desempenho socioemocional de alunos e alunas com alto e baixo desempenho acadêmico. Por fim, analisamos como os três fatores: pressão acadêmica, desenvolvimento socioemocional e desempenho escolar se relacionam.

As descobertas estão contempladas na seção seguinte, de análise e discussão dos resultados.

Resultados e discussão

A terceira série do Ensino Médio caracteriza-se como uma fase em que a pressão acadêmica se manifesta com maior intensidade, devido às avaliações que caracterizam esse período, bem como por ser um momento que antecede decisões importantes para a vida dos estudantes. Percebe-se um aumento do nível de ansiedade nos estudantes nessa fase final da Educação Básica, principalmente quando se trata dos destinos que cada um seguirá após concluir essa etapa de sua formação.

Esse período é, também, um momento em que o aluno olha para trás e busca os sentidos do que conseguiu construir nos três anos em que frequentou o Ensino Médio, uma vez que se vê diante de oportunidades que podem definir o futuro a ser trilhado por ele, tais como o acesso ao ensino superior, que pode ser concretizado mediante o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em vestibulares, ou ter que abortar um sonho pela impossibilidade em dar continuidade aos estudos.

Com o objetivo de discutirmos os fatores que contribuem para essa pressão acadêmica, elencamos, com base em pesquisas realizadas com os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, um conjunto de cinco fatores que se mostraram preponderantes, do ponto de vista dos estudantes, e contribuem para que os eles se sintam pressionados: a autocobrança, a cobrança da sociedade e dos colegas, a cobrança da escola por meio dos professores, conteúdos, gestão e avaliações, pelos familiares, pela questão financeira aliada à possibilidade de ingressar no ensino superior mediante os processos como SiSU e ProUni.

A partir da aplicação de um questionário (Anexo 1) aos estudantes, as respostas foram sistematizadas e os resultados constam do Quadro 1, que mostra a intensidade com que cada fator contribui para aumentar a pressão acadêmica sobre os estudantes; como alunos e alunas percebem essa pressão; e como ela interfere no desempenho acadêmico de ambos.

Quadro 2. Dados referentes ao questionário fatores de pressão acadêmico de estudantes com alto e baixo desempenhos acadêmicos.

Estudantes	Fatores de pressão acadêmica					Desempenho acadêmico
	autocobrança	sociedade /colegas	Escola, prof. cont. gest. av. int/ext	familiares	financ. SiSU/ProUni	
ALUNAS(+)	bastante	bastante	Bastante	bastante	Muito	9,2
ALUNOS(+)	muito	bastante	Bastante	muito	Muito	9,4
ALUNAS(-)	pouco	pouco	Pouco	pouco	muito pouco	5,9
ALUNOS (-)	pouco	pouco	Pouco	bastante	pouco	4

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do Quadro 2 trazem algumas revelações importantes para reflexão: um primeiro aspecto a ser ressaltado diz respeito aos estudantes com alto desempenho acadêmico, a despeito do que se observa no cotidiano da sala de aula, que os homens se cobram mais do que as mulheres e sofrem maiores pressões por parte dos familiares; em relação à cobrança da sociedade e dos colegas, da escola e de seus instrumentos e da preocupação com o aspectos financeiro aliado à necessidade/possibilidade de cursar o ensino superior em uma universidade pública gratuita, ou particular com bolsa do ProUni, homens e mulheres demonstram perceber pressões semelhantes.

Esse comportamento dos estudantes com elevado desempenho acadêmico, em relação a tais fatores de pressão, parece traduzir a perspectiva de que eles acreditam que são capazes e que é possível, com empenho cada vez maior, garantir uma vaga no curso superior desejado, além de dar uma resposta às pressões externas como a família, amigos, escola e sociedade.

Por outro lado, o medo de fracassar diante da crença dos familiares e da sociedade em que o estudante consiga obter sucesso em sua carreira acadêmica, parece ser mais doloroso nos homens do que nas mulheres que apresentam alto desempenho acadêmico.

Já em relação aos estudantes com baixo desempenho acadêmico, a realidade é bastante diferente. Talvez pela baixa autoestima, que traz consigo uma espécie de certeza do fracasso, juntamente com a visão de que cursar o ensino superior é uma ideia fora de cogitação por esses estudantes, observa-se que eles têm um comportamento de indiferença em relação aos fatores de pressão acadêmica. Isso significa que eles se cobram menos, que a sociedade e os colegas provavelmente não acreditam neles, percebendo-os como possíveis fracassados na carreira acadêmica; que não se preocupam com as cobranças que a escola e seus instrumentos fazem como a realização de provas, atividades, trabalhos, pontualidade, dentre outros aspectos. Esse comportamento se manifesta, na

prática, pelas grandes quantidades de faltas, de atividades não realizadas, pelas notas baixas e pelas rotulações de colegas e familiares de que o jovem é incapaz de obter sucesso pela via da educação.

Observa-se que, independente do sexo, os estudantes que se sentem mais pressionados academicamente são também os que apresentam melhor desempenho escolar. Essa descoberta distancia-se do afirma Grolli, Wagner e Dalbosco (2017) de que a pressão acadêmica gera estados psicológicos nos estudantes que podem trazer como consequência o pouco envolvimento nas atividades pedagógicas e o baixo desempenho escolar e se aproxima do posicionamento de Salovey e Mayer (1997) de que a inteligência emocional contribui para que o adolescente desenvolva a capacidade de regular as emoções de forma a promover seu crescimento emocional e intelectual.

Algo que nos parece contribuir para a regulação das emoções de forma a impactar positivamente no crescimento dos estudantes é o trabalho de acolhimento desenvolvido pelos professores diretores de turma, que envolve o trabalho com as competências socioemocionais.

O desafio que se coloca nessa situação é fazer com que o adolescente perceba a necessidade de combinar o desenvolvimento da autonomia com o aumento da responsabilidade, uma vez que, nessa última etapa do Ensino Médio, esse sujeito precisa tomar decisões e fazer escolhas que podem determinar seu futuro.

Em relação à cobrança pelos familiares, bem como na preocupação em conseguir cursar o ensino superior em uma universidade pública, ou com bolsa na particular, os alunos demonstram maior preocupação do que as alunas. Os dados mostram, portanto, que os homens, no geral, são mais preocupados com esses aspectos do que as mulheres nos dois últimos fatores, que são as pressões de familiares e cursar o ensino superior sem despesas com mensalidades, ainda que apresentando desempenho acadêmico mais baixo do que as mulheres.

Essa constatação parece estar relacionada, ainda, com a tradição cultural de que o homem é o responsável pela casa, pelo sustento familiar e, portanto, precisa estar mais preparado para poder arcar com o sustento de uma futura família que ele possa vir a constituir. Essa percepção pode ser observada em relação a alunos e alunas, com diferentes desempenhos acadêmicos.

Para melhor visualizarmos as sutilezas que caracterizam homens e mulheres com alto a baixo desempenho acadêmico em relação aos fatores de pressão acadêmica,

convertemos as respostas dos estudantes para uma escala numérica com intervalo de 0 a 10 e sistematizamos os dados na Tabela 1, mostrada a seguir.

Tabela 1. Dados referentes ao questionário fatores de pressão acadêmico de estudantes com alto e baixo desempenhos acadêmicos.

Estudantes	Fatores					Desempenho acadêmico
	autocobrança	sociedade /colegas	Escola: prof. cont. gest. av. int/ext	familiares	financ. SiSU/ProUni	
ALUNAS(+)	7,50	6,30	7,00	6,50	8,50	9,2
ALUNOS(+)	8	7	6,3	8,5	8,75	9,4
MÉDIA	7,75	6,65	6,65	7,5	8,625	9,3
ALUNAS(-)	4,5	4	5,5	5	2,25	5,9
ALUNOS (-)	4,5	4	5	7,5	4,25	4
MÉDIA	4,5	4	5,25	6,25	3,25	4,9

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da Tabela 1 mostram de forma mais sensível como os estudantes reagem aos fatores de pressão acadêmica. Dentre aqueles com melhor desempenho acadêmico, observa-se maior preocupação com as cobranças que sofrem. Assim, os dados mostram que os meninos se cobram mais do que as meninas, que estão mais preocupados com as cobranças sociais, familiares e com o ensino superior, ao passo que as meninas demonstram maior preocupação com as cobranças escolares.

O grupo de estudantes com alto desempenho acadêmico parece já ter decidido seguir o caminho da academia e que, para isso, deve se submeter a processos de seleção nos quais precisa alcançar bons resultados, de modo a superar as dúvidas, inseguranças, angústias estresses e agitações como defendido por Azevedo e Gomes (2023).

No grupo de estudantes com baixo desempenho, observa-se uma semelhança entre meninos e meninas. A exemplo dos estudantes com alto desempenho acadêmico, somente em relação às cobranças da escola as meninas demonstram maior preocupação em relação aos meninos. Nos demais fatores, os meninos se mostram mais preocupados.

Um aspecto a ser observado é que neste grupo de estudantes, as meninas apresentam desempenho acadêmico superior aos meninos. No grupo de estudantes com alto desempenho acadêmico, observa-se o inverso.

Visando ampliar o entendimento sobre a relação entre pressão acadêmica e desempenho escolar, aplicamos um questionário socioemocional com esses mesmos

estudantes para analisar desses fatores com desenvolvimento socioemocional desses adolescentes. Os dados dessa pesquisa socioemocional foram sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2: Desempenhos socioemocional e acadêmico de alunos e alunas com alto e baixo desempenhos acadêmicos.

Nível socioemocional Escala 0-10	Auto-Gestão	Engajamento com os outros	Amabilidade	Resiliência	Abertura ao novo	Média	Desempenho Acadêmico
Alunas +	6,7	6,2	7,9	7	7	6,9	9,2
Alunos +	5,6	6,8	7,6	6,6	7,8	7,2	9,4
Média	7,1	6,5	7,8	6,8	7,4	7,1	9,3
Alunas -	5	5	5	5,6	5	5,1	5,9
Alunos -	5,2	6,6	7,4	6,4	5,8	6,2	4
Média	5,1	5,8	6,2	5,9	5,9	5,6	4,9

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais entre os estudantes com alto desempenho acadêmico revelam que as meninas apresentam melhor desenvolvimento nas competências de Autogestão, Amabilidade e Resiliência Emocional, ao passo que os meninos possuem melhor desenvolvidas as competências de Engajamento com os outros e Abertura ao Novo.

Esses dados corroboram pesquisas realizadas por Vasconcelos *et. al.* (2024), Morais *et. al.*, (2024) e Sousa *et. al.* (2024) de que é característica das mulheres desenvolverem mais as competências de Resiliência Emocional, Autogestão e Amabilidade, ao passo que os homens desenvolvem mais as competências de Engajamento com os Outros e Abertura ao Novo.

Outra constatação que ratifica resultados de pesquisas desses autores é que as competências socioemocionais estão intrinsecamente relacionadas com o desempenho acadêmico, e que as competências de Engajamento com os Outros e de Abertura ao Novo apresentam uma relação de maior proximidade com o desempenho acadêmico. Essa constatação pode ser observada na Tabela 2, em que os meninos apresentam melhor desempenho nesses dois grupos de competências e apresentam desempenho acadêmico sensivelmente superior às meninas.

Dentre os estudantes com alto desempenho acadêmico, observa-se uma sensível superioridade dos meninos na média socioemocional, o que nos leva a deduzir que as

competências de Engajamento com os outros e Abertura ao novo contribuem mais para o desempenho acadêmico.

Em relação ao grupo de estudantes com baixo desempenho acadêmico, observa-se que os alunos apresentam melhor desempenho socioemocional em todas as competências quando comparados às alunas. No entanto, não se observa a mesma relação entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico, tal como apresenta o grupo de estudantes com alto desempenho. Uma possível explicação para esse fenômeno pode estar relacionada com a falta de cuidado dos alunos na leitura e respostas aos questionários aplicados.

Diante disso, seria interessante uma reaplicação dos questionários com alternância das opções de resposta para verificar se os dados se confirmam. Outro fator a ser considerado se refere à pouca sensibilidade diante dos fatores de pressão acadêmica, em que os estudantes com baixo desempenho acadêmico tendem a ser menos impactados pelas cobranças que lhes são impostas.

Assim, na relação com os fatores de pressão acadêmica, observa-se que os estudantes que se sentem mais impactados são também os que apresentam melhor desenvolvimento socioemocional e melhor desempenho acadêmico. Esse fenômeno mostra-se diferente em relação aos estudantes com baixo desempenho acadêmico, o que demanda uma revisão dos aspectos metodológicos com vistas a identificar possíveis enviesamentos nas respostas dos estudantes desse segundo grupo.

Considerações finais

A análise dos dados evidencia que estudantes que se sentem mais pressionados academicamente, são também os que apresentam as competências socioemocionais mais desenvolvidas e consequentemente melhor desempenho acadêmico.

Dentro desse grupo, observa-se que os alunos se sentem mais pressionados em relação à autocobrança, expectativas sociais (sociedade e colegas), exigências institucionais e fatores familiares e financeiros. Esse padrão está relacionado com maior desenvolvimento de competências socioemocionais, como Engajamento com os Outros e Abertura ao Novo, que permitem a manutenção do bom rendimento mesmo diante de alta demanda. Contudo, a intensidade dessas pressões também indica risco de sobrecarga

emocional, especialmente entre os meninos, que se mostram mais sensíveis a tais cobranças.

Em contraste, os estudantes com menor desempenho apresentam baixos níveis de pressão acadêmica em quase todas as dimensões, se comparados com os de alto desempenho.

Um aspecto interessante a ser observado se refere à identificação da causa do baixo desempenho acadêmico. É necessário verificar se as práticas docentes estão chegando a esses estudantes com baixo desempenho.

Nesse grupo de estudantes, observa-se baixa influência de estímulos externos que caracterizam os fatores de pressão acadêmica em relação às meninas. Enquanto isso, os meninos, apesar de relatarem maior cobrança familiar, parecem não internalizar essas expectativas, o que sugere dificuldades de motivação e autorregulação.

Assim, o conjunto de dados demonstra que o desempenho escolar está diretamente relacionado ao nível de engajamento do estudante em responder positivamente ao conjunto dos fatores de pressão acadêmica e ao desenvolvimento de competências socioemocionais, mais do que à presença ou ausência de pressão externa isolada.

Os dados da pesquisa mostraram que uma maior preocupação em responder positivamente às pressões acadêmicas contribui para a melhoria do desenvolvimento socioemocional e conseqüentemente do desempenho acadêmico dos estudantes.

Em relação ao grupo de estudantes com elevado desempenho acadêmico, observa-se que a maior pressão acadêmica é mais presente entre os meninos, o que sugere que, quando há cobrança e acompanhamento, a pressão é compreendida pelos estudantes como algo positivo. Isso contribui para que eles apresentem melhor nível de desenvolvimento socioemocional e acadêmico.

A pesquisa teve como principal objetivo compreender de que maneira a pressão acadêmica interfere na saúde emocional dos alunos e alunas da 3ª série do Ensino Médio em tempo integral, considerando-se o desempenho acadêmico dos mesmos.

Para isso, os objetivos específicos foram retomados como eixos centrais da análise. Primeiramente, buscou-se identificar os fatores que exercem pressão acadêmica sobre os alunos, permitindo reconhecer elementos como autocobrança, e expectativas externas de fatores como sociedade e colegas, escola e seus instrumentos, familiares e aspectos relacionados com o financeiro e ensino superior. Em seguida, investigou-se o nível de

saúde emocional dos estudantes, evidenciando maior desenvolvimento das competências socioemocionais por estudantes que se sentem mais pressionados academicamente e apresentam melhor desempenho acadêmico, constatando-se que as demandas acadêmicas impactam de forma positiva a saúde emocional e o desempenho acadêmico dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio em tempo integral.

Verificou-se que alunos com maior rendimento tendem a sofrer mais com essas cobranças, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Ao analisar a relação entre pressão acadêmica e saúde emocional, observa-se que ambos os aspectos são interligados e exercem influência significativa no desempenho escolar dos discentes.

Esses dados nos levam a concluir que a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes requer maior ação da família junto à escola. Essa duas instituições precisam estar mais próximas para poderem compartilhar informações e estratégias de ação que contribuam para a formação integral dos adolescentes. Para tanto, a ação desenvolvida pelo professor diretor de turma pode contribuir positivamente.

Portanto, a maior aproximação e interação entre família e escola pode proporcionar o desenvolvimento de ações integradas importantes para a saúde emocional dos adolescentes e para seu desenvolvimento cognitivo. É necessário que haja cobranças por parte da família e da escola, juntamente com apoio aos adolescentes para que tenham condições de responder positivamente às expectativas que se criam em relação a esses jovens. Isso contribuirá para a mudança de uma perspectiva de educação para resultados para uma perspectiva de educação que favorece o engajamento dos estudantes, o que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para a formação integral dos adolescentes.

Referências

ARAÚJO, J. R.; MORAES, A. R. de C. V. de; CONCEIÇÃO, C. de J.; MALTA, D. P. de L. N.; LIRA, E.; MORAES, L. F. de; CAMPOS, L. D. de; COSTA, M. O. G. da. Saúde mental na escola: impactos do estresse no ensino médio. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 10, p. e5954, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n10-097. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5954>. Acesso em: 5 jun. 2025.

GIARDIN, A.; SCHETINGER, M. A concepção dos alunos do ensino médio a respeito de doenças mentais. 2010. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/encresidenciais2010/programacao/arquivos_artigos/A_CONCEPCAO_DOS_ALUNOS_DO_ENSINO.pdf Acessado em 08 setembro 2024.

GROLLI, Verônica; WAGNER, Marcia Fortes; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 9, n. 1, p. 87-103, 2017.

<https://blog.anhanguera.com/como-a-pressao-academica-afeta-os-estudantes/>

<https://aristo.com.br/pressoes-academicas-e-ansiedade-um-desafio-para-estudantes/>

LIMA, I. B. et. al.. Efeitos do ensino médio integral na saúde mental dos estudantes brasileiros. Disponível em:

OLIVEIRA, Conceição Aparecida Araújo; COSTA, Anna Edith Bellico. **Categorias de conflitos no cotidiano de adolescentes mineiros**. *Psicol. Reflex. Crit.* 10 (1), 1997.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/njBbDLZCxM9MH8NgM6sVB7q/?lang=pt#>. Acessado em 04. Jun. 2025.

<https://www.institutonatura.org/wpcontent/uploads/2024/06/Efeitos-do-Ensino-Medio-Integral-na-saude-mentaldos-estudantes-brasileiros.pdf> Acessado em 08 setembro 2024.

HONSE LEBOURG, E.; MARIA DA EXALTAÇÃO COUTRIM, R.; CAMPOS DA SILVA, L. Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 102, n. 260, 28 abr. 2021.

<https://doi.org/10.36489/saudecoletiva.2025v15i94p15059-15076>

MORAIS, Maria Elane Batista De et. al... **A relação entre resiliência emocional e desempenho acadêmico dos alunos do 1º ano da eemti menezes pimentel**. *Anais do X CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em:

<<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/112403>>. Acesso em: 02/12/2025

Psicometria online. <https://www.blog.psicometriaonline.com.br/entenda-o-que-e-escala-likert/>

SOUSA, Roseberg Pereira De et. al... **A relação entre a abertura ao novo e desempenho escolar dos alunos da 2ª série do ensino médio em tempo integral de uma escola pública estadual do interior do ceará**. *Anais do X CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em:

<<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/112392>>. Acesso em: 02/12/2025 21:40

VASCONCELOS, Francisca Barbosa et. al... **Amabilidade e desempenho escolar: uma análise dos alunos da terceira série parcial de uma escola pública estadual do interior do ceará**. *Anais do X CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112399>>. Acesso em: 02/12/2025

Anexos

Questionário de fatores de pressão acadêmica

1. Eu cobro muito de mim mesmo, nos estudos porque sei que posso alcançar resultados melhores. Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?
☐ Em nada
☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Bastante
☐ Muito
2. Meus colegas cobram maior participação minha nos trabalhos em grupo. Sempre exigem que eu faça a minha parte bem feita e no prazo combinado. Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?
☐ Em nada
☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Bastante
☐ Muito
3. Meus professores me cobram participação nas aulas nas atividades. Sempre exigem que eu me comunique mais dentro de sala de aula e traga bons resultados nas avaliações. Quando essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?
☐ Em nada
☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Bastante
☐ Muito
4. Nas aulas, me sinto cansado e não consigo acompanhar os conteúdos passados dentro de sala. Sinto um peso muito grande por não conseguir trazer os resultados em que almejo. Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?
☐ Em nada
☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Bastante
☐ Muito
5. Sinto que deve estudar mais para ter bons resultados e incentivar a minha turma quando os professores ou a gestão escolar faz comentários comparativos entre as demais turmas de terceiros anos. Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionada nos estudos?
☐ Em nada
☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Bastante
☐ Muito

6. Me sinto muito cobrado quando a gestão escolar espero bons resultados de mim tanto nas provas interiores quanto exteriores.
Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?
☐ Em nada
☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Bastante
☐ Muito
7. Meus pais me cobram muito para ter bom desempenho na escola e alcançar os melhores resultados possíveis.
Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?
☐ Em nada
☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Bastante
☐ Muito
8. Tenho a sensação de ser julgado quando a sociedade impõe que assim que finalizar o ensino médio terei que ingressar em uma faculdade.
Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?
☐ Em nada
☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Bastante
☐ Muito
9. A escola reforça a importância dos vestibulares e das avaliações externas, o que gera a sensação de que meu futuro depende inteiramente dessas provas.
Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?
☐ Em nada
☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Bastante
☐ Muito
10. A cobrança por notas altas nas avaliações internas é constante, e sinto que o único resultado ruim pode prejudicar todo meu desempenho escolar.
Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?
☐ Em nada
☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Bastante
☐ Muito
11. Minha família cobra muito de mim em relação ao ENEM.
Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?
☐ Em nada
☐ Muito pouco
☐ Pouco
☐ Bastante
☐ Muito
12. Estou no ensino médio e às vezes penso que no futuro quando me inscrever no SISU talvez eu não consiga vaga na primeira chamada.
Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?

- ☐ Em nada
- ☐ Muito pouco
- ☐ Pouco
- ☐ Bastante
- ☐ Muito

13. Tenho muita vontade de cursar uma faculdade, porém não tenho condições financeiras para pagar e desejo entrar no Prouni, e para isso preciso me esforçar bastante e alcançar boas notas nos vestibulares.

Quanto essa situação contribui para que você se sinta pressionado nos estudos?

- ☐ Em nada
- ☐ Muito pouco
- ☐ Pouco
- ☐ Bastante
- ☐ Muito

Questionário das competências sociomecacionais

1. Como está minha Determinação

- a. ☐ Tenho dificuldades para me motivar e estabelecer objetivos e metas. Faço o mínimo que preciso, só o suficiente para não ter problemas.
- b. ☐ Consigo apenas estabelecer objetivos e metas que não demandam esforço e me contento com o que quer que aconteça. Sei que poderia fazer mais ou melhor se realmente me esforçasse
- c. ☐ Estabeleço objetivos e metas difíceis que demandem esforço para cumprir. Dedico tempo e esforço necessários.
- d. ☐ Sei como estabelecer objetivos e metas que realmente me desafiem. Eu me esforço até o limite. Sempre tento dar o melhor de mim.

2. Como está minha Organização

- a. ☐ Acho muito difícil me organizar e planejar o que tenho que fazer. Algumas vezes, esqueço coisas. Preciso da ajuda dos outros para arrumá-las.
- b. ☐ Algumas vezes, tenho dificuldades de organizar o que tenho que fazer. Começo a me organizar, mas rapidamente fica tudo bagunçado novamente.
- c. ☐ Consigo organizar e planejar o que tenho que fazer. Em geral, consigo manter minhas coisas em ordem em casa e na escola.
- d. ☐ Sou bom em planejar e organizar o que tenho que fazer. Dedico tempo para ter certeza de que minhas coisas estão em ordem em casa e na escola. Faço as coisas com cuidado, prestando atenção aos detalhes

3. Como está meu Foco

- a. ☐ Acho difícil prestar atenção e focar nas coisas que faço. Me distraio com muitas outras coisas.
- b. ☐ Consigo me concentrar por algum tempo nas coisas que faço, mas depois me distraio. Acho difícil manter o foco.
- c. ☐ Consigo evitar distrações e manter o foco nas coisas que faço. Não me distraio facilmente.
- d. ☐ Consigo prestar muita atenção e ignorar as distrações. Eu me mantenho focado nas coisas importantes, mesmo se forem difíceis. Nada me distrai depois de ter começado.

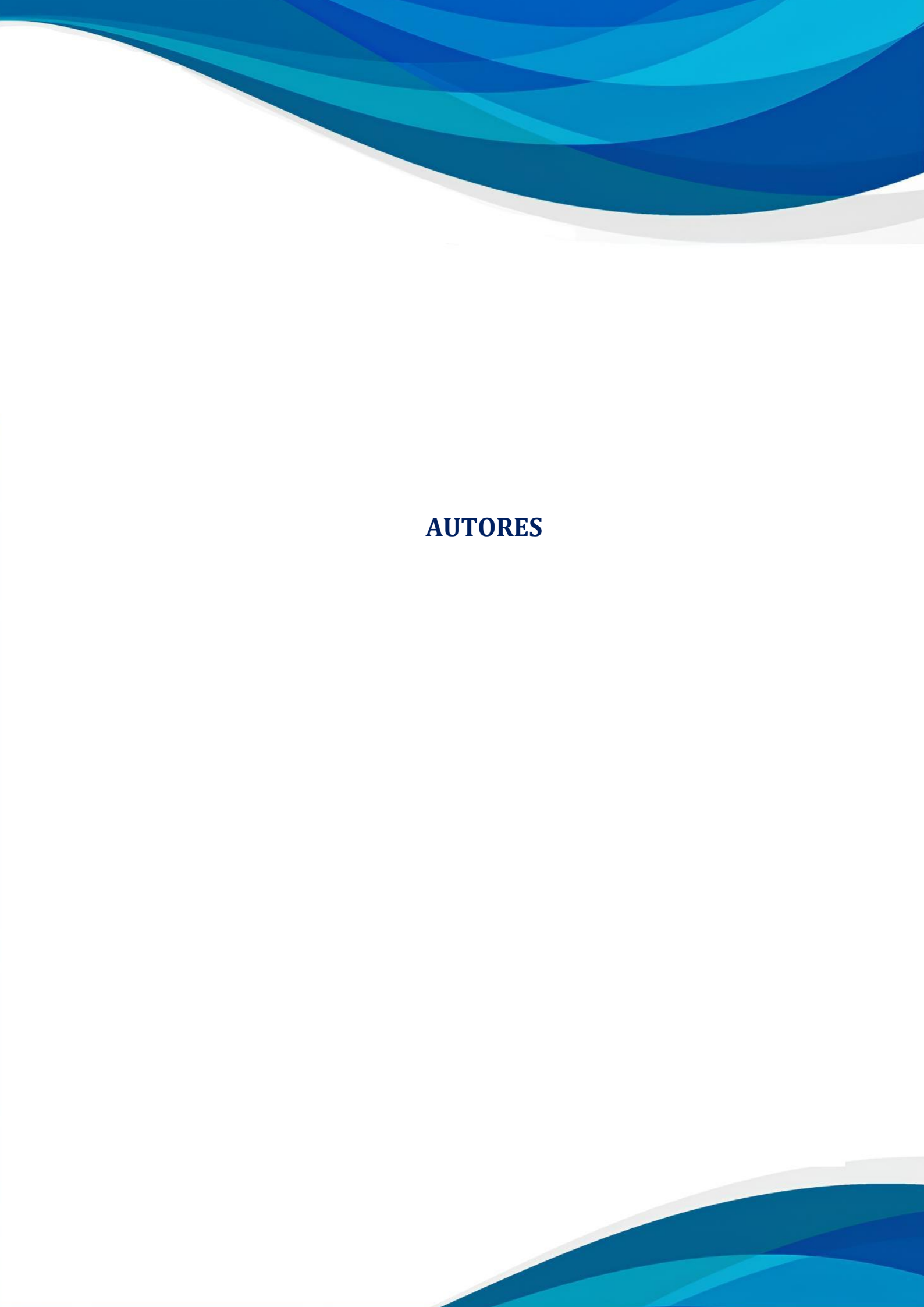
4. Como está minha Persistência

- a. ☐ Depois de começar uma atividade ou projeto necessário, tenho dificuldade em continuar. Algumas vezes, desisto e não termino.
- b. ☐ Depois de começar uma atividade ou projeto, continuo trabalhando por um tempo. Mas quando as coisas ficam difíceis e cansativas, eu desisto e paro de trabalhar.

- c. () Quando trabalho em uma atividade ou projeto e este fica difícil, continuo trabalhando. Tento superar as dificuldades mesmo quando as coisas não dão certo o tempo todo.
- d. () Quando trabalho em uma atividade ou projeto, faço tudo o que for necessário para terminar. Mesmo quando é realmente difícil, tento muitas vezes. Sou muito persistente.
5. Como está minha Responsabilidade
- a. () Acho difícil cumprir minhas obrigações e deveres. Eu me esqueço ou me distraio com outras coisas mais interessantes.
- b. Tento cumprir minhas obrigações e deveres, mas algumas vezes acabo gastando tempo com as coisas que me divertem mais. Então não sou tão responsável quanto gostaria de ser.
- c. () Trabalho duro para cumprir minhas obrigações e deveres e na maioria das vezes, consigo. Geralmente eu cumpro o que prometi.
- d. () Cumprir minhas obrigações e deveres vem antes de qualquer outra coisa. Quando prometo algo ou assumo um compromisso, faço questão de cumprir com o combinado
6. Como está minha Iniciativa Social
- a. () Tendo a ser quieto(a) e tímido(a). Não me sinto confortável ao me aproximar e conversar com pessoas que não conheço bem. Geralmente, eu não sei sobre o que conversar em um grupo.
- b. () Eu me sinto confortável ao conversar e consigo me divertir com amigos e pessoas que conheço bem. Mas acho mais difícil conhecer pessoas novas e compartilhar com elas coisas sobre mim mesmo.
- c. () Eu me sinto confortável ao me aproximar e conversar com as pessoas mesmo que eu ainda não as conheça bem. Me sinto tranquilo(a) quando interajo com as pessoas em um grupo.
- d. () Acho fácil me aproximar das pessoas que não conheço bem e conversar com elas. Sou bom/boa em me divertir com as outras pessoas. Facilmente encontro coisas sobre o que conversar ou faço com que os outros também conversem.
7. Como está minha Assertividade
- a. () Mesmo quando me pedem, raramente digo o que penso. Acho difícil expressar minhas opiniões e sentimentos, e fazer com que os outros me ouçam.
- b. () Quando me pedem para expressar minhas opiniões e sentimentos, tento compartilhá-los. Mas não sou tão bom(boa) nisso e geralmente não participo quando o grupo está tomando uma decisão.
- c. () Quando me pedem para expressar minhas opiniões e sentimentos, falo o que penso. Se os outros discordam de mim, tendo a ficar quieto(a) e a desistir.
- d. () Eu me sinto confortável ao expressar minhas opiniões e sentimentos quando é importante ou necessário. Quando necessário, assumo a liderança e ajudo o grupo. Se os outros discordam de mim, mas estão errados, tento convencê-los.
8. Como está meu Entusiasmo
- a. () Acho difícil ficar animado(a) ou entusiasmado(a) com minhas atividades. Geralmente sou sossegado e espero as coisas acontecerem.
- b. () Posso demonstrar um pouco de entusiasmo e me animar a fazer as coisas, mas depois de algum tempo, perco minha atitude positiva inicial. Eu esgoto minha energia rapidamente.
- c. () Faço as coisas com energia e entusiasmo. Na maioria do tempo, demonstro atitude positiva e me dedico às minhas atividades diárias.
- d. () Mesmo em uma situação/dia difícil, consigo ficar animado(a) e me entusiasmar com as atividades. Compartilho minha atitude positiva e motivo os outros com minha energia.
9. Como está minha Empatia
- a. () Acho difícil entender as necessidades e sentimentos dos outros. Tenho dificuldade em perceber quando alguém está chateado (a).
- b. () Tento ajudar quando alguém está chateado (a), mas não sei muito bem o que fazer ou como reagir nessas situações.

- c. ☐ Quando alguém está chateado (a), eu me coloco no lugar da pessoa para ver como posso ajudá-la. Tento checar para confirmar se entendi bem seus sentimentos e necessidades.
 - d. ☐ Consigo entender bem os sentimentos e necessidades dos outros. Ouço atentamente e os ajudo a descobrir o que estão sentindo ou pensando.
10. Como está meu Respeito
- a. ☐ Me envolvo facilmente em discussões e posso acabar desafiando ou ofendendo os outros.
 - b. ☐ Tento evitar discussões e ofender os outros, mas algumas vezes é difícil me segurar para não xingá-los.
 - c. ☐ Geralmente, consigo respeitar os outros e tratá-los como eu gostaria de ser tratado(a). Evito entrar em discussões ou ofender os outros.
 - d. ☐ Respeito os outros e trato bem as pessoas. Sou educado (a) e respeitoso (a), mesmo quando sou desafiado (a) ou quando os outros se comportam mal.
11. Como está minha Confiança
- a. ☐ A maioria das pessoas só está interessada no que é bom para elas. As pessoas tentam se aproveitar de mim. É melhor não confiar em ninguém.
 - b. ☐ Demoro muito tempo para confiar nos outros porque acho que eles vão se aproveitar de mim ou porque escondem suas reais intenções. Confio em poucas pessoas.
 - c. ☐ As pessoas precisam "ganhar" minha confiança. Quando nos tornamos amigos, acredito que eles têm boas intenções e consigo confiar neles.
 - d. ☐ Em geral, acredito que as pessoas são bem-intencionadas. Tenho o bom senso de escolher as pessoas em quem confio e com quem eu posso contar.
12. Como está minha Tolerância ao Estresse
- a. ☐ Em uma situação difícil ou estressante, fico muito preocupado(a) e não sei o que fazer. Acho difícil lidar com meu estresse. Não consigo me acalmar.
 - b. ☐ Em uma situação difícil ou estressante, fico nervoso(a) e estressado(a). Levo bastante tempo até conseguir me acalmar.
 - c. ☐ Em uma situação difícil ou estressante, consigo encontrar uma maneira de não me preocupar muito. Geralmente, consigo me acalmar.
 - d. ☐ Mesmo em uma situação difícil ou estressante, consigo ficar calmo(a). Consigo lidar bem com o estresse, sem ficar preocupado(a).
13. Como está minha Autoconfiança
- a. ☐ Geralmente me sinto mal comigo mesmo(a). Muitas vezes, as coisas parecem não dar certo para mim. Não consigo impedir esses pensamentos negativos.
 - b. ☐ Não me sinto bem comigo mesmo(a). Tento evitar pensar negativamente sobre mim mesmo(a) e procuro maneiras de fazer as coisas darem certo.
 - c. ☐ Na maioria das vezes me sinto bem comigo mesmo(a). Geralmente encontro maneiras de fazer as coisas darem certo e ser mais otimista.
 - d. ☐ Me sinto bem comigo mesmo(a). Olho para o lado positivo da vida. Coisas ruins podem acontecer, mas me sinto confiante de que posso fazer que deem certo. Aprendo lições com as experiências negativas. Eu sou otimista!
14. Como está minha Tolerância a Frustração
- a. ☐ Quando fico irritado(a), perco rapidamente a paciência e fico bravo(a).
 - b. ☐ Quando fico irritado(a), entendo como me sinto, mas ainda tenho dificuldade de controlar minhas emoções.
 - c. ☐ Quando fico irritado(a), encontro uma maneira de controlar meus sentimentos e reações sozinho(a) ou com ajuda dos outros.
 - d. ☐ Lido bem com situações irritantes. Consigo controlar minhas emoções e manter a calma.
15. Como está minha Curiosidade para Aprender

- a. ☐ Aceito as coisas como elas são e funcionam. Acabo não explorando novas ideias e temas. Não faço muitas perguntas. Não sou tão curioso(a).
 - b. ☐ Estou interessado(a) apenas nas coisas que eu gosto ou que eu possa usar, mas não tudo. Poucas coisas me deixam curioso(a).
 - c. ☐ Consigo explorar novas ideias e temas. Consigo me interessar em entender coisas que eu não conheço bem. Na maioria das vezes, sou curioso(a).
 - d. ☐ Estou aberto(a) a todo tipo de novas ideias e temas. Gosto de ter uma compreensão profunda sobre as coisas. Sou muito curioso(a) o tempo todo.
16. Como está minha Imaginação Criativa
- a. ☐ Sinto-me melhor fazendo coisas "sempre do mesmo jeito". Não experimento novas maneiras de fazer as coisas.
 - b. ☐ Tento fazer as coisas de forma diferente, mas ao final, geralmente as faço do jeito que eu já sei.
 - c. ☐ Se tenho inspiração de um amigo ou um exemplo, consigo fazer as coisas de maneiras diferentes. Algumas vezes consigo criar algo novo sozinho(a).
 - d. ☐ Eu gosto de brincar e testar até criar algo original. Tenho uma imaginação muito fértil e adoro usá-la de muitas maneiras.
17. Como está meu Interesse Artístico
- a. ☐ Não presto muita atenção à arte. Não tenho muito interesse nas atividades ligadas à arte.
 - b. ☐ Algumas manifestações de arte me interessam, mas não todas. Quando alguém me explica, ou faz algo artístico, posso gostar ou até mesmo participar.
 - c. ☐ Aprecio diferentes manifestações de arte e participo de atividades artísticas. Acho a arte bonita.
 - d. ☐ Me conecto com a arte. Aprecio sua beleza. Gosto de praticá-la e me expressar por meio dela. Acho que isso enriquece minha vida.



AUTORES

Alan Gomes da Silva

Estudante do Ensino Médio. alan.silva240@aluno.ce.gov.br.

Andréia Florêncio Eduardo de Deus

Pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE), andreia.eduardo@uffs.edu.br

Anna Darlyn de Amorim Saraiva

Estudante do Ensino Médio. anna.saraiva5@aluno.ce.gov.br.

Beatriz Polidori Zechlinski

Historiadora e professora do Curso de História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), beatriz.zechlinski@pucpr.br

Carolina Cavalcanti Canhette

Professora, advogada, mestranda do Curso de Educação Especial pelo programa PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, carolina.canhette.unespar.t4@gmail.com

Deisiane De Toni Alves

Docente de Ciências no Ensino Fundamental Anos Finais.

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE), deisi200180@gmail.com

Eliane Paganini da Silva

Diretora de ensino da Unespar-Apucarana, professora do Curso de Educação Especial pelo programa PROFEI da Universidade Estadual do paraná, Doutora em educação Unesp, elianep@unespar.edu.br

Emylly Eduarda Santos Arruda

Professora da Educação Infantil da rede de ensino privada do Recife - PE, Especialista em Infâncias e Educação Infantil - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), emyllyeduarda15@gmail.com

Fernanda de Oliveira Alves

Graduanda em Serviço Social, com interesse nas áreas de políticas públicas, questão social, desigualdades sociais e direitos humanos. Onde desenvolve estudos voltados à análise das expressões da questão social, com foco na população em situação de vulnerabilidade.

Hannah Karen dos Santos Silva

Estudante do Ensino Médio. hannah.silva3@aluno.ce.gov.br

Isabella Paulino dos Santos

Graduanda do curso de História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), paulinobella12@icloud.com

Kimberly Felix da Silva

Graduanda em Serviço Social, com interesse nas áreas de políticas públicas, questão social, desigualdades sociais e direitos humanos. Onde desenvolve estudos voltados à análise das expressões da questão social, com foco na população em situação de vulnerabilidade.

Luciana de Souza

Docente da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE), luciana.souza02@escola.pr.gov.br

Maria Heloisa Lima da Cruz

Graduanda em Serviço Social, com interesse nas áreas de políticas públicas, questão social, desigualdades sociais e direitos humanos. Onde desenvolve estudos voltados à análise das expressões da questão social, com foco na população em situação de vulnerabilidade.

Maria Joserlane Oliveira Cruz

Estudante do Ensino Médio. maria.cruz393@aluno.ce.gov.br

Maria Letícia Brito da Silva

Estudante do Ensino Médio. maria.silva15282@aluno.ce.gov.br

Mariana de Carvalho Alvino

Estudante do Ensino Médio. mariana.alvino@aluno.ce.gov.br

Marlene Burégio Freitas

Professora no curso de Infâncias e Educação Infantil do grau de Especialização Lato Sensu - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). Último artigo publicado nos anais do evento do Congresso Nacional de Educação em 2025 na temática do brincar. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), marleneburegio162@gmail.com

Paula Cristina Ribeiro de Alvarenga

Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: aluap.alvarenga13@gmail.com

Priscila de Lima Leite

Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). E-mail: pri.wil.pri@gmail.com

Queli Ghilardi Cancian

Docente do Atendimento Educacional Especializado no Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Doutora em Educação (UNIOESTE) e em Estudos Globais (UAb, Porto-PT), quelicancian@gmail.com

Roberto Claudio Bento da Silva

Doutor em Letras. Professor da rede pública estadual do Ceará. robertoclaudiobento@gmail.com

Roberto Gimenez

Pós-doutorando na Universidade de Aysén (Chile), no Departamento de Ciências e Humanidades. E-mail: roberto.gimenez@unicid.edu.br

Yasmin Pereira Gomes da Silva

Estudante do Ensino Médio. yasmin.silva324@aluno.ce.gov.br



Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças é uma obra que nasce do desejo de compreender, com profundidade e responsabilidade, o papel da educação em um mundo marcado por rápidas transformações.

Ao reunir reflexões críticas e análises sensíveis, o livro convida o leitor a pensar a escola, a comunidade e as políticas educacionais como espaços vivos, em constante diálogo com as demandas sociais.

Neste percurso, o leitor encontrará questões que atravessam nosso tempo: a desigualdade, a inovação, a cidadania, a formação humana e os novos modos de aprender e ensinar. São páginas que não se limitam a apontar problemas, mas que iluminam caminhos possíveis, valorizando a educação como força de transformação e como esperança ativa.


Editora
UNISMER

ISBN 978-655492163-3



9

786554

921633