

SCIENTIFIC



MAGAZINE

Ano: 2025/ V. 29-Nº 167/julho/ 2025

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ACESSIBILIDADE: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

IMPLEMENTACIÓN DE LA
INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL
PROCESO ENSEÑANZA
APRENDIZAJE EN DOS
UNIVERSIDADES DE LA CIUDAD DE
CAAGUAZÚ, PERIODO 2024

DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA
INTEGRAÇÃO DA IA NO
AMBIENTE EDUCACIONAL:
PERSPECTIVAS DE DOCENTES
E ALUNOS

A IMPORTÂNCIA DA
METODOLOGIA NO
ENSINO DA
MATEMÁTICA:
ESTRATÉGIAS E DESAFIOS
NA APRENDIZAGEM



R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: 2025, SCIENTIFIC MAGAZINE - V. 29. - Nº 167/julho/ 2025 - São Paulo -SP.

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com –

272 Fls. Color.

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Ano de publicação: 2025

1.Educação. 2. Ciência. 3.Pesquisa. 4. Tecnologias.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: 2025/ V. 29-Nº 167/julho/ 2025 - - São Paulo. SP.
Publicação: Mensal –
DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
ISSN: 2177-8574
Versão online
Resumo português
Resumo inglês
Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016.
Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024

PERIODICIDADE

Mensal

IDIOMA

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny
Aparício Francis Ribeiro

SITE DA REVISTA

<http://scientificmagazine.org/en>

CONTATO:

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com
<http://scientificmagazine.org/en>

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto
Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins
Prof. Dr. Fabio Marques Barros
Prof. Dr. José Contenatto
Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa
Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato
Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani
Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa
Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz
Profª Ms. Mara Cristina da Conceição
Profª. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas
Profª. Dra. Paula Lerner Marques
Profª. Dra. Maria Antônia Costa Pereira
Dra. Juliana Luz Rodrigues

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís
Ms. Francisca Lira Schummer

RELAÇÕES PÚBLICAS

Fabiana Catellan Erich
Walmir Chagas
Luiz Carlos Fabian

REVISÃO:

Joel Farias Pettiere
Angela Costa Filage
Marcondes Ferreira Lopes

ORGANIZAÇÃO:

Me. Eurico Elmo Pinheiro
Esp. Edilene Pereira De Azevedo Lizzi

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profº Dr.Crispin Centurion Gonzalez
Profª Esp. Eliane Alves Santos Leonis
Profª Ms. Michele Sampaio da Silva
Profª Esp. Juliana Aparecida de Moura
Profª Esp. Ângela Maria de Oliveira Silva Rocha
Profª Esp. Dulcelene Oliveira Nunes
Profª Esp. Vanusa Oliveira Jardim
Profª Ms. Deuza Marinho dos Santos
Profª Esp. Adrielli da Costa Noleto
Profª Esp. Fabiane Renata de Freitas Dias
Profª Esp. Marinete Tavares Vieira
Profª Esp. Tatiane Cristina de Freitas Dias
Profª Esp.Luzineide de Souza James
Profª Esp.Bianca James Sousa Gomes

SUMÁRIO

IMPLEMENTACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN DOS UNIVERSIDADES DE LA CIUDAD DE CAAGUAZÚ, PERIODO 2024.	6
Crispin Centurion Gonzalez	6
O PSICOPEDAGOGO E SUA INTERVENÇÃO NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	18
Eliane Alves Santos Leonis	18
DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA INTEGRAÇÃO DA IA NO AMBIENTE EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS DE DOCENTES E ALUNOS	25
Michele Sampaio da Silva	25
A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA NO ENSINO DA MATEMÁTICA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA APRENDIZAGEM	36
Juliana Aparecida de Moura	36
Ângela Maria de Oliveira Silva Rocha	36
Dulcelene Oliveira Nunes	36
Vanusa Oliveira Jardim	36
O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: O PODER DOS JOGOS E BRINCADEIRAS	41
Deuza Marinho dos Santos	41
FATORES QUE PODEM DESENCADear O ADOECIMENTO DOS DOCENTES EM DUAS ESCOLAS DA ZONA LESTE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE	58
Wania Mirleny Machado	58
ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ACESSIBILIDADE: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	72
Adrielli da Costa Noleto	72
Fabiane Renata de Freitas Dias	72
Marinete Tavares Vieira	72
Tatiane Cristina de Freitas Dias	72
SAÚDE MENTAL E ADOECIMENTO DOCENTE: O IMPACTO DO TRABALHO ESCOLAR NA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR	84
Eurico Elmo Pinheiro	84
AUTISMO: UMA REVISÃO SOBRE O TRANSTORNO E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO	98
Juliana Aparecida de Moura	98

Ângela Maria de Oliveira Silva Rocha	98
Dulcelene Oliveira Nunes	98
Vanusa Oliveira Jardim	98
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE POR MEIO DO PIBID: CAMINHOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA COM SIGNIFICADO	103
Mikail Queiroz da Silva	103
O PAPEL DOS GESTORES ESCOLARES NA PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA UM AMBIENTE INCLUSIVO	115
Luzineide de Souza James	115
Bianca James Sousa Gomes	115

IMPLEMENTACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN DOS UNIVERSIDADES DE LA CIUDAD DE CAAGUAZÚ, PERIODO 2024.

Crispin Centurion Gonzalez¹

RESUMEN

La investigación tiene como objetivo, analizar la implementación de la inteligencia artificial (IA) en el proceso enseñanza aprendizaje, en dos universidades (de gestión pública y otra privada) de la ciudad de Caaguazú, Periodo 2024. El estudio enfatizó principalmente en la forma de utilización de la IA en la acción didáctica de los docentes. Las variables estudiadas fueron, el nivel de conocimiento y uso de la IA; estrategias pedagógicas utilizadas actualmente y su integración a herramientas basadas en IA; debilidades y oportunidades que se presentan para la implementación con eficacia de la IA y el impacto en los resultados de aprendizaje. En cuanto a la metodología, se ha recurrido al diseño no experimental, no probabilístico, de corte transversal enfoque cuantitativo y nivel de conocimiento descriptivo. Las técnicas de recolección de datos se realizaron a través de encuestas, escalamiento Likert. La población estuvo constituida por 80 docentes de ambas universidades seleccionada de manera ex profeso. Se utilizó la estadística descriptiva para el tratamiento de los datos. Los principales resultados obtenidos fueron, el nivel de conocimiento y uso de la inteligencia artificial varía considerablemente entre los docentes; las estrategias pedagógicas actuales requieren adaptaciones para incorporar la inteligencia artificial con eficacia en el proceso enseñanza aprendizaje; existen muchas debilidades resaltantes para la implementación de la IA, pero también múltiples oportunidades; los docentes afirman que uso de la inteligencia artificial tiene un impacto positivo en la motivación y en los resultados académicos de los estudiantes. Como conclusión, los docentes afirman que la implementación de la Inteligencia Artificial es necesaria en el proceso de enseñanza aprendizaje, por tratarse de una herramienta que ayudará positivamente para la consecución de los objetivos propuestos.

Palabras clave: Inteligencia artificial, acción didáctica, implementación, enseñanza aprendizaje, resultados académicos.

RESUMO

¹ **Graduação:** Licenciatura en Ciencias de la Educación – Universidad Del Norte. PY; **Pós-graduação:** Especialista em Metodologia y Técnicas de la Investigación – UNIVERSIDAD Nacional De Caaguazú (UNCA). PY; **Pós-graduação:** en Didáctica Universitaria – UNCA. PY; **Pós-graduação:** en Didáctica Universitaria – Universidad Nacional De Asuncion. PY. **Mestrado:** Master en Ciencias de la Educación – Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC. PY; **Doutorado:** Doctor .en Ciencias de la Educación..... Institución : Universidad San Lorenzo – PARAGUAY. crispincenturion590@gmail.com. Link [https:// orcid.org/0009-0005-0068-1269](https://orcid.org/0009-0005-0068-1269)

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação da inteligência artificial (IA) no processo de ensino-aprendizagem em duas universidades (uma pública e uma privada) na cidade de Caaguazú, durante o período de 2024. O estudo se concentrou principalmente em como a IA é utilizada nas práticas de ensino dos professores. As variáveis estudadas foram o nível de conhecimento e uso da IA; estratégias pedagógicas utilizadas atualmente e sua integração com ferramentas baseadas em IA; fragilidades e oportunidades para a implementação efetiva da IA; e o impacto nos resultados de aprendizagem. A metodologia utilizada foi um delineamento transversal não experimental, não probabilístico, com abordagem quantitativa e nível de conhecimento descritivo. As técnicas de coleta de dados foram realizadas por meio de questionários e escala Likert. A população foi composta por 80 professores de ambas as universidades, selecionados especificamente. Estatística descritiva foi utilizada para o processamento dos dados. Os principais resultados obtidos foram: o nível de conhecimento e uso da inteligência artificial varia consideravelmente entre os professores; as estratégias pedagógicas atuais requerem adaptações para incorporar efetivamente a inteligência artificial no processo de ensino-aprendizagem; existem muitas fragilidades notáveis na implementação da IA, mas também múltiplas oportunidades; Professores afirmam que o uso da inteligência artificial tem um impacto positivo na motivação e nos resultados acadêmicos dos alunos. Em conclusão, os professores afirmam que a implementação da inteligência artificial é necessária no processo de ensino-aprendizagem, pois é uma ferramenta que contribuirá positivamente para o alcance dos objetivos propostos.

Palavras-chave: Inteligência artificial, ação didática, implementação, ensino-aprendizagem, resultados acadêmicos.

1. INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Artificial, es considerada actualmente como una herramienta pedagógica de vital importancia a nivel mundial, pero no solamente en educación, también en otras ciencias, teniendo en cuenta su aplicación como aliado fundamental del Método Científico. La IA ha avanzado a pasos agigantados en las últimas décadas, transformando diversas áreas de la sociedad (European Parliamentary Research Service, 2020).

En el contexto de la educación superior, las universidades de todo el mundo están explorando la integración de estas tecnologías para optimizar sus métodos educativos y preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI (Johnson et al., 2021). Por lo mismo, el rápido avance de IA tiene implicaciones importantes para el aprendizaje y la enseñanza. De hecho, se espera que la educación mediada por IA transforme la educación (Zawacki-Richter et al., 2019).

En la ciudad de Caaguazú, las universidades también enfrentan el desafío de adecuar sus prácticas educativas, modernizarla e integrarse a las tendencias globales. Para tal efecto, existen debilidades significativas que deben ser superadas, como la falta de infraestructura tecnológica adecuada y la resistencia al cambio por parte de los facilitadores de aprendizaje. A pesar de los desafíos mencionados, la incorporación de la IA en el proceso de enseñanza aprendizaje es esencial para mejorar los resultados académicos y fomentar una cultura de innovación en las instituciones educativas locales (Pérez, 2022).

Como plantea Vera (2018), la creciente dependencia de las Tecnologías de Información y comunicación (TIC) en la vida diaria nos obliga a reflexionar sobre cómo podemos estrechar la llamada brecha digital en nuestros estudiantes y así apalancar la era digital. A pesar de ello, la integración de la IA en la educación superior parece traer enormes beneficios para la docencia transformadora. Por ejemplo, un estudio encontró que la IA no sólo puede ayudar a profesores y estudiantes a crear cursos personalizados a sus necesidades, sino también puede proporcionar retroalimentación a ambos sobre el éxito del curso en su conjunto (Verma, 2018).

La presente investigación se centra, en la implementación de la inteligencia artificial en dos universidades de Caaguazú, con el objetivo de analizar su aplicación en el Proceso Enseñanza Aprendizaje. Se ha empleado como metodología, un enfoque cuantitativo, de corte transversal y nivel de conocimiento descriptivo. Los resultados obtenidos, serán de mucha utilidad a las comunidades educativas involucradas en la presente investigación, y para todas las personas interesadas en proseguir el estudio, considerando el rigor científico aplicado.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño de la investigación fue no experimental, debido a que solo se estudió la situación de la realidad del tema elegido en su ambiente natural, sin

condicionarlo de manera alguna, sino más bien observando la situación real en la que se encontraba.

Según su naturaleza, es una investigación con un enfoque cuantitativo, considerando que por medio de la estadística se hizo el análisis y medición de los resultados. Un enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. (Hernández Sampieri et al. 2015)

El nivel de conocimiento adquirido fue descriptivo, porque se describe las características reales de la situación sin manipularlos ni condicionar las variables, y según el tiempo de ocurrencia, el trabajo realizado responde a un estudio transversal, pues se estudiaron las variables simultáneamente en un determinado momento, haciendo un corte en el tiempo. (Hernández Sampieri et al. 2015).

La unidad de análisis estaba constituida por una población de 80 docentes de las dos universidades; los individuos que conformaron la misma, fueron seleccionados de manera ex profeso, asegurando la calidad de las informaciones obtenidas en el proceso de recolección de los datos.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta, a través del cuestionario Likert, que fueron aplicados teniendo en cuenta las características del estamento que conforma la población seleccionada, de tal forma se pueda dar respuestas a los objetivos de la investigación.

Para la ejecución del trabajo de campo fueron consideradas todas las normas éticas correspondientes, y se realizó a través de notas de consentimiento de los directores de ambas universidades seleccionadas para el estudio.

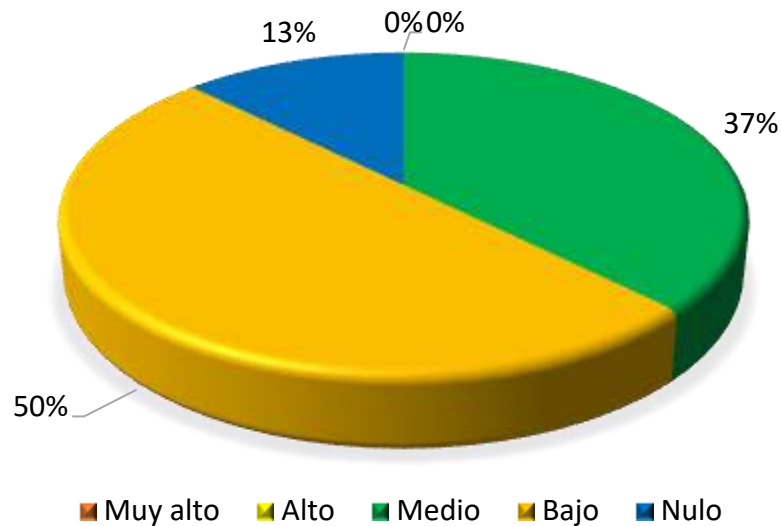
3. RESULTADOS

Tabla N° 1: Nivel de conocimiento que tiene sobre la inteligencia artificial

<i>Variable</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia acumulada</i>	<i>Frecuencia relativa</i>	<i>Frecuencia porcentual (%)</i>	<i>Frecuencia Acumulada (%)</i>
<i>Muy alto</i>	-	-	-	-	-
<i>Alto</i>	-	-	-	-	-

<i>Medio</i>	30	30	0.375	37.5	37.5
<i>Bajo</i>	40	70	0.5	50	87.5
<i>Nulo</i>	10	80	0.125	12.5	100
Total	80	80	1	100	100

Gráfico N° 1: Nivel de conocimiento que tiene sobre la inteligencia artificial



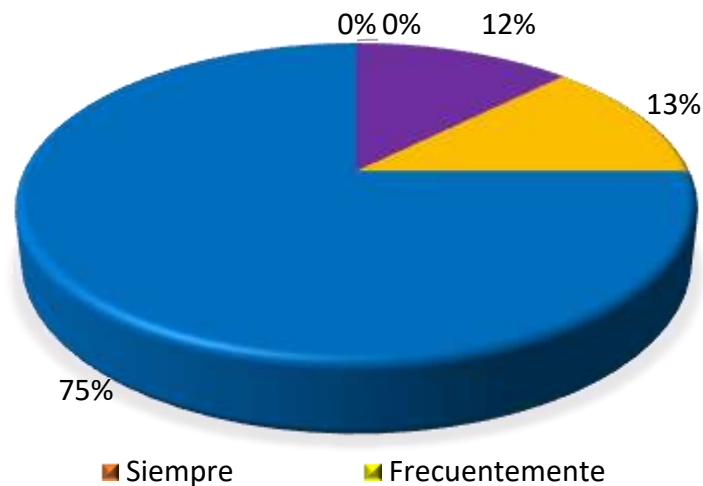
Se puede observar que 40 docentes respondieron que tienen un nivel de conocimiento bajo en la utilización de la Inteligencia artificial, que representa el 50% del grupo estudiado, así mismo 70 docentes afirmaron tener, conocimiento entre bajo y medio, que representa el 87.7% de los encuestados.

Tabla N° 2: Integración de la IA a las estrategias pedagógicas utilizadas actualmente.

<i>Variable</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia acumulada</i>	<i>Frecuencia relativa</i>	<i>Frecuencia porcentual (%)</i>	<i>Frecuencia Acumulada (%)</i>
<i>Siempre</i>	-	-	-	-	-
<i>Frecuentemente</i>	-	-	-	-	-
<i>Ocasionalmente</i>	10	10	0.125	12.5	12.5
<i>Raramente</i>	10	20	0.125	12.5	25

<i>Nunca</i>	60	80	0.75	75	100
Total	80	80	1	100	100

Gráfico N° 2: Integración de la IA a las estrategias pedagógicas utilizadas actualmente.



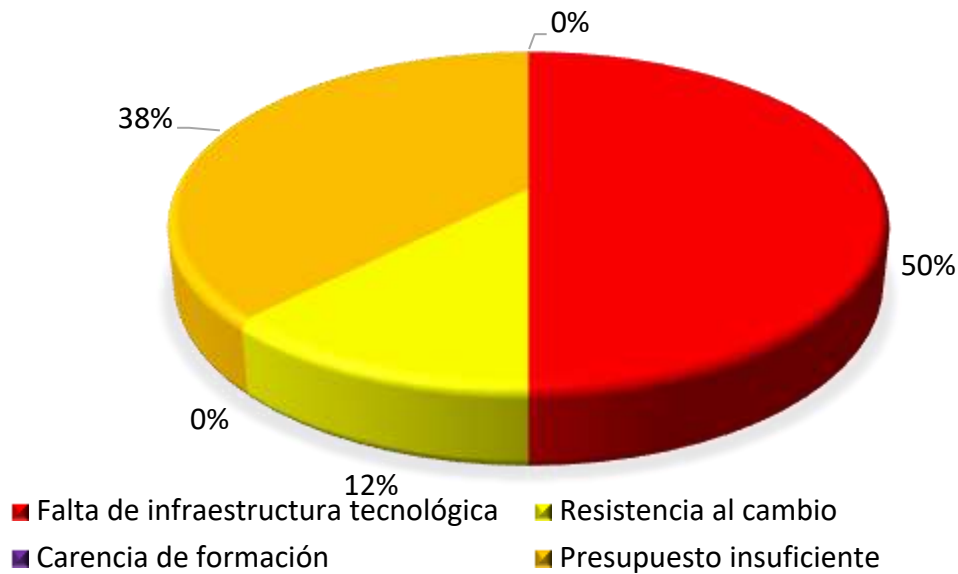
Los datos revelan que 20 docentes realizan la integración de la Inteligencia Artificial a las estrategias pedagógicas tradicionales, que representa el 25% de los encuestados, de igual manera, 60 docentes nunca aplicaron la IA a su acción didáctica, que representa el 75% de los docentes.

Tabla N° 3: Debilidades que se presentan para la implementación con eficacia de la IA

<i>Variable</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia acumulada</i>	<i>Frecuencia relativa</i>	<i>Frecuencia porcentual (%)</i>	<i>Frecuencia Acumulada (%)</i>
<i>Falta de infraestructura tecnológica</i>	40	40	0.5	50	50
<i>Resistencia al cambio</i>	10	50	0.125	12.5	62.5
<i>Carencia de formación</i>	-	-	-	-	-

	<i>Presupuesto insuficiente</i>	30	80	0.375	37.5	100
	<i>Otros</i>	-	-	-	-	-
Total		80	80	1	100	100

Gráfico N° 3: Debilidades que se presentan para la implementación con eficacia de la IA



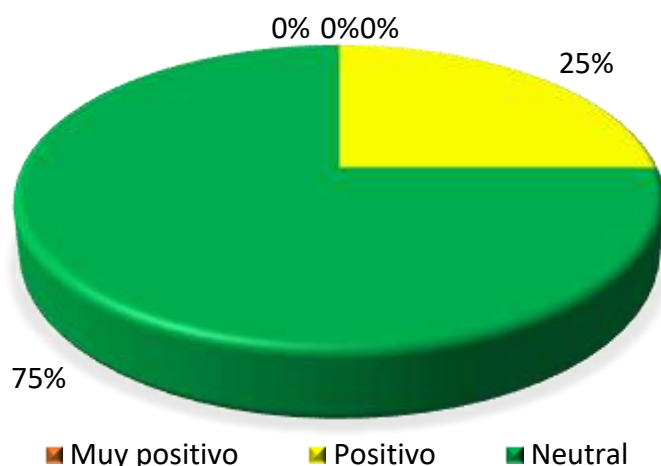
En la variable analizada, 40 docentes respondieron que, la falta de infraestructura tecnológica es una de las principales debilidades para la implementación con eficacia de la Inteligencia artificial, que representa el 50% del grupo estudiado, así mismo 40 docentes afirmaron que la resistencia al cambio y presupuesto insuficiente, se constituyen en barreras importantes en la variable analizada, que también representan el 50% de los encuestados. Un alto porcentaje de los docentes, también mencionaron la existencia de fortalezas en el proceso de implementación de la IA.

Tabla N° 4: Impacto del uso de IA en los resultados de aprendizaje

<i>Variable</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia acumulada</i>	<i>Frecuencia relativa</i>	<i>Frecuencia porcentual (%)</i>	<i>Frecuencia Acumulada (%)</i>
<i>Muy positivo</i>	-	-	-	-	-
<i>Positivo</i>	20	20	0.25	25	25
<i>Neutral</i>	60	80	0.75	75	100
<i>Negativo</i>	-	-	-	-	-
<i>Muy Negativo</i>	-	-	-	-	-

Total		80	80	1	100	100
--------------	--	----	----	---	-----	-----

Gráfico N° 4: Impacto del uso de IA en los resultados de aprendizaje



En relación a la variable, Impacto del uso de IA en los resultados de aprendizaje, se puede observar que, solamente 20 docentes respondieron que el uso de IA en los resultados de aprendizaje tuvo un impacto positivo, que representa el 25% del grupo estudiado, de igual manera 60 docentes afirmaron ser neutral en la variable analizada, que representa el 75% de los encuestados.

4. DISCUSIÓN

Un trabajo de investigación realizado, permitió medir el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la Inteligencia Artificial y su empleo en la evaluación que asegure un aprendizaje significativo en la Escuela de Educación Básica Mercedes Moreno Irigoyen y en la Escuela de Educación Básica Presidente Tamayo. La metodología se encuentra basada en un enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio-descriptivo y transversal, la aplicación de instrumentos de investigación como la encuesta dirigida a 50 docentes tuvo un procesamiento de información por medio de EXCEL. Los resultados obtenidos permiten determinar que los docentes actualmente buscan la manera de adaptarse a las nuevas herramientas tecnológicas, que ante la falta de información acerca de la incorporación de estas nuevas aplicaciones en la educación existe un alto conocimiento que se ha dado de manera autónoma que les permitió mejorar los procesos evaluativos de los estudiantes logrando así una enseñanza y aprendizaje

significativo e incluso han agilizado sus actividades laborales(Gonzabay y León, 2024).

En relación a la integración de la IA, a las estrategias pedagógicas tradicionales, se realizó una investigación, tomando como parámetro, la enseñanza de la historia. Los resultados fueron, la enseñanza de la historia desempeña un papel fundamental en la formación ciudadana de los estudiantes; no obstante, el predominio de la educación histórica tradicional dificulta el logro de dicho propósito formativo. En este contexto, la inteligencia artificial (IA) surge como una herramienta innovadora que puede enriquecer el aprendizaje histórico del alumnado. El objetivo fue analizar los retos y oportunidades de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de la historia, examinar el uso de esta tecnología y describir las aplicaciones clave en dicha asignatura. Como conclusión, se recomienda realizar investigaciones y reflexiones adicionales para profundizar en la temática y se insiste en la necesidad de abordar las limitaciones técnicas y mantener un enfoque pedagógico equilibrado entre la IA y la interacción humana en la enseñanza de la historia para formar ciudadanos críticos y responsables (Álvarez-Sepúlveda, 2023).

De igual manera, un estudio realizado sobre las debilidades y fortalezas para la implementación de la IA en el proceso de enseñanza aprendizaje; los resultados del estudio revelan estrategias innovadoras implementadas con éxito en entornos educativos, aprovechando las avanzadas capacidades de la IA. Se resaltan beneficios como la personalización del aprendizaje, adaptabilidad a las necesidades individuales y mejora de los resultados académicos. Sin embargo, también se identifican desafíos, incluyendo preocupaciones éticas, la necesidad de garantizar equidad en el acceso a la tecnología y la importancia de la formación docente (Vásquez et al.,2024).

Así mismo, una investigación realizada sobre el Impacto del uso de IA en los resultados de aprendizaje, tuvo como objetivo analizar las aplicaciones y herramientas de IA que se están utilizando en los procesos educativos de la educación superior, con el fin de identificar los principales usos, beneficios y limitaciones, y proponer recomendaciones para aprovechar de manera efectiva las capacidades de la IA. El análisis de la información recopilada combinó técnicas

cualitativas y cuantitativas, revelando que las aplicaciones de IA más comunes se enfocan en la personalización del aprendizaje, a través de sistemas tutores inteligentes, plataformas adaptativas, asistentes virtuales y herramientas de evaluación automatizada. Estas soluciones han demostrado beneficios como el aumento de la motivación y el compromiso de los estudiantes, el progreso en la eficiencia de los procesos educativos y un mejor apoyo a la labor docente (García et al. 2024).

5. CONCLUSIÓN

Las conclusiones obtenidas del estudio realizado fueron:

La investigación evidenció que, existe interés en la adopción de tecnologías de IA, pero aún se observan brechas en cuanto a capacitación y competencias digitales entre los maestros, lo que conlleva afirmar que, el nivel de conocimiento y disposición para el uso de la inteligencia artificial en el proceso didáctico varía considerablemente entre los docentes.

Así mismo, se pudo observar que, algunas de las estrategias utilizadas tradicionalmente, son compatibles con herramientas de inteligencia artificial IA, pero es necesario adecuar algunos enfoques pedagógicos para optimizar los beneficios de estas tecnologías, promoviendo un aprendizaje más personalizado y dinámico, logrando de esa manera el tan anhelado cambio de conducta en los educandos.

De igual manera, en relación a las debilidades que se presentan para la implementación con eficacia de la IA, se pudo evidenciar que existen obstáculos para la implementación de la IA, pero también múltiples oportunidades; entre los principales obstáculos identificadas, se destacan, la falta de infraestructura tecnológica, limitaciones presupuestarias y resistencia al cambio, y entre las oportunidades sin embargo, se resaltan, la posibilidad de mejorar la calidad educativa, no solamente en el proceso enseñanza aprendizaje, también en el abordaje administrativa, propia de las instituciones educativas superior.

En relación al Impacto del uso de IA en los resultados de aprendizaje, los docentes que aplicaron la IA en su acción didáctica, afirmaron que tiene un impacto

positivo, no solo en los rendimientos académicos, sino también en la motivación de los estudiantes, esto en comparación con los métodos tradicionales, incrementando la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En relación al objetivo general, se puede concluir que la implementación de la IA es todavía insuficiente, considerando su nivel bajo de aplicación en el proceso enseñanza aprendizaje, los docentes afirman que la utilización de la misma, lo hacen por iniciativa propia, sin que exista todavía directrices clara y precisa relacionada a su forma de uso.

Del estudio realizado se infiere la siguiente hipótesis, la implementación con eficacia de la IA en el proceso enseñanza aprendizaje, ayudará a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

6. REFERENCIAS

ÁLVAREZ-SEPÚLVEDA, H. (2023). La Inteligencia Artificial como Catalizador en la Enseñanza de la Historia: Retos y Posibilidades Pedagógicas. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 318–325.

EUROPEAN PARLIAMENTARY RESEARCH SERVICE (2020). The impact of the General Data Protection Regulation (GDPR) on artificial Intelligence. Panel for the Future of Science and Technology.

GARCÍA CAICEDO, S. S., Reyes Vélez, N. P., Solórzano Zambrano, Ángel A., Quiñonez Godoy, N. A., & Vega Macias, J. R. (2024). Análisis al uso de herramientas de inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje en la Educación Superior: Analysis of the use of Artificial Intelligence tools for the personalization of learning in higher education. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(1), 573–598.

GONZABAY SUÁREZ, G. A; León Borbor, M. C. (2024). Inteligencia artificial en la evaluación de aprendizaje y saber del docente en la E.E.B Mercedes Moreno Irigoyen y la E.E.B Presidente Tamayo. *La Libertad*. UPSE, Matriz. Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas. 86p.

JOHNSON, T., Lee, H., & Kim, S. (2021). Artificial intelligence in higher education: Challenges and opportunities. *Journal of Educational Technology*, 20(3), 78-92.

PÉREZ, C. (2022). Innovación educativa y transformación digital en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación*, 22(1), 95-110.

VÁSQUEZ CHICAIZA, F. P., Vega Cocha, D. P., Defaz Lasso, M. L., Vazco Silva, C. D., & López Velasco, J. E. (2024). Estrategias Educativas por Medio de Herramientas

Digitales Basadas en Inteligencia Artificial, Revisión Bibliográfica. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 5691-5708.

VERMA, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. International Journal of Advanced Educational Research, 3(1), 5- 10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604401.pdf>

VERA, F. (2018). Tecnología digital para la inclusión social: Experiencia en la Universidad de Aconcagua. IKASNAR 2018. Universidad del País Vasco. <https://rediie.cl/wp-content/uploads/UCPDF201218-43-53.pdf> Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. International Journal of Advanced Educational Research, 3(1), 5-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604401.pdf>

ZAWACKI-RICHTER, O., Marín, V.I., Bond, M. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education –where are the educators?. Int J Educ Technol High Educ 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

WEBGRAFÍA

<https://scholar.google.com/>

<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/10722>

https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662023000200318&script=sci_arttext

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9110>

<https://revista.gnerando.org/revista/index.php/RCMG/article/view/214>

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/641530/EPRS_STU\(2020\)641530_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2020/641530/EPRS_STU(2020)641530_EN.pdf)

<https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

O PSICOPEDAGOGO E SUA INTERVENÇÃO NA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Eliane Alves Santos Leonis²

RESUMO

O trabalho desenvolvido pelo psicopedagogo dentro do ambiente escolar guia, monitora e contribui de diversas formas o processo de aprendizagem, sendo sua atuação de grande importância para gestão escolar. Com sua supervisão, é possível identificar casos de dificuldade de aprendizagem e auxiliar a equipe escolar na escolha da melhor abordagem de ensino para aquele aluno, além de identificar os casos em que uma equipe multidisciplinar deve ser acionada. Esse profissional atuando de forma preventiva pode contribuir de diversas formas para o bom desenvolvimento dos alunos.

Palavras-Chave: Psicopedagogo. Intervenção. Dificuldade. Aprendizagem.

ABSTRACT

The work of educational psychologists within the school environment guides, monitors, and contributes in various ways to the learning process, making their role of great importance to school management. Their supervision can identify cases of learning difficulties and assist the school team in choosing the best teaching approach for each student, as well as identify cases in which a multidisciplinary team should be engaged. This professional, working preventively, can contribute in various ways to the positive development of students.

Keywords: Educational Psychologist. Intervention. Difficulty. Learning.

²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIDERP/ Universidade Anhanguera. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil e Letramento, FIAVEC/Faculdades Integradas de Várzea Grande. Especialização em Educação Infantil -Anos Iniciais e Psicopedagogia, FAVENI/Faculdade Venda Nova do Imigrante. **E-mail:** eliane_campoverde@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A psicopedagogia surgiu na Europa no término do século XIX através dos estudos dos franceses Janine Mery e George Mauco que fizeram as primeiras articulações teóricas entre a pedagogia e psicologia.

No Brasil a psicopedagogia foi inserida sob a concepção de problemas de aprendizagem que se iniciou no ano de 1970, com cursos de formação na cidade de Porto Alegre com duração de dois anos e tendo forte influência epistemológica que está fundamentada na psicanálise, na psicogênese de Piaget e na psicologia social.

Dentro do contexto escolar, o psicopedagogo identifica as dificuldades e os transtornos que impedem o estudante de assimilar o conteúdo ensinado na escola. Para isso, faz uso de conhecimentos da pedagogia, da psicanálise, da psicologia e da antropologia. Analisa o comportamento do aluno, observando como ele aprende. Em situação de Dificuldade de Aprendizagem (DA), o profissional de psicopedagogia institucional tem o intuito de observar, analisar e idealizar tentativas de sanar as dúvidas que cerquem a problemática sobre as dificuldades de aprendizagem.

A atuação do profissional da psicopedagogia no ambiente escolar é importantíssima, pois é esse profissional quem articula os esforços de toda a gestão escolar para contribuir no aprendizado daqueles alunos que possuem dificuldade no seu processo de aprendizagem. Com sua ajuda, é possível elaborar planos estratégicos que vão contribuir para o desenvolvimento dos alunos, principalmente aqueles que já estão avançados em seu processo de aprendizagem e nunca tiveram acompanhamento adequado.

O psicopedagogo e a equipe multidisciplinar trabalham para monitorar seus alunos buscando aprimorar o ambiente escolar para que esses alunos possam desfrutar de ensino significativo.

DESENVOLVIMENTO

A psicopedagogia como campo que se dedica ao estudo da aprendizagem em seus diferentes aspectos nas relações interpessoais e nas circunstâncias em que a criança ou adolescente estão inseridos na sociedade, ocupa-se do procedimento de tentar compreender as causas como também as consequências que afeta tanto crianças como adolescentes em seu desenvolvimento cognitivo na dinâmica do ato de aprender, da construção de estratégias para o não aprender, na edificação do saber humano.

Desde o nascimento o ser humano já faz parte de uma instituição social, organizada primeiro pela família, depois a escola em seguida a sociedade e no decorrer da existência humana integra-se a outras instituições. Por meio de uma série de atuações preventivas, o psicopedagogo unido aos professores, alunos, pais e a comunidade procurará descobrir as principais causas nas dificuldades de aprendizagem nos indivíduos que se sentem impedidos de crescer num ritmo acelerado de aprendizagem.

O psicopedagogo estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo. Procura envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do aluno e das circunstâncias de produção do conhecimento, ajudando o aluno a superar os obstáculos que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura do mundo.

Aprender é construir estruturas de assimilação. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica: ações que buscam êxitos e ações que a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram êxito. (BECKER, 2003).

[...] a psicopedagogia foi inicialmente uma ação subsidiada da medicina e da psicologia, perfilando - se posteriormente com um conhecimento independente e complementar possuída de um objeto, denominado de processo de aprendizagem, e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios. Como já citado o tratamento psicopedagógico visa eliminar sintomas. Deste modo, a relação do psicopedagogo com seu

paciente tem como objetivo solucionar os efeitos nocivos do sintoma para, após, dedicar-se a garantir os recursos cognitivos. Pressões internas e externas podem conduzir o profissional a desviar-se de seu propósito esquecendo-se de trabalhar o sujeito de modo que ele atinja situação de autonomia frente ao processo de aprendizagem (BOSSA, 2000).

Considerando a escola responsável por parcela significativa da formação do ser humano, o trabalho psicopedagógico na instituição escolar, que podemos chamar de psicopedagogia preventiva, cumpre a importante função de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de normas de conduta inseridas num mais amplo projeto social, procurando afastar, contrabalançar a necessidade de repressão.

Assim, a escola, como mediadora no processo de socialização, vem a ser produto da sociedade em que o indivíduo vive e participa. Nela, o professor não apenas ensina, mas também aprende. Aprende conteúdos, aprende a ensinar, a dialogar e liderar; aprende a ser cada vez mais um cidadão do mundo, coerente com sua época e seu papel de educador, que é também educando. Agindo assim, a maioria das questões poderá ser tratada de forma preventiva, antes que se tornem verdadeiros problemas.

Numa linha preventiva, o psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação, ou atuar dentro da própria escola. Na sua função preventiva, cabe ao psicopedagogo detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo.

O psicopedagogo está preparado para auxiliar os educadores realizando atendimentos pedagógicos individualizados, contribuindo para a compreensão de problemas na sala de aula, permitindo ao professor ver alternativas de ação e ver como as demais técnicas podem intervir, bem como participando do diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem e do atendimento a um pequeno grupo de alunos.

[...] A psicopedagogia entende que o processo pedagógico não é somente um metro reproduzidor de ideias fixas a serem abraçadas e assimiladas de imediato, pois todo ser humano tem um ritmo de aprendizagem e o conhecimento ocorre de experiências e da provocação a desafios que trazem uma grande carga de signos que estão presentes na vivência social de cada sujeito (BARBOSA, 2001).

Os psicopedagogos enquanto educadores são responsáveis na formação de ser humano, devendo possuir um olhar clínico dentro da complexidade do processo de aprendizagem proporcionando o sujeito a condições para mudanças em suas dificuldades função do psicopedagogo permite um estudo do sujeito perante vários fatores que intervêm numa aprendizagem de sucesso.

Todos fazem parte do processo educacional e para compreender as causas das dificuldades de aprendizagem é necessário reavaliar algumas atitudes escolares, entre elas a avaliação, práticas pedagógicas, organização curricular e da sala de aula, postura do professor, diálogo, gestão, os fatores sociais, pedagógicos e emocionais que interferem na aprendizagem.

Segundo PONTES (2010), o psicopedagogo não trabalhará somente sob o enfoque do atendimento ao aluno que portar alguma dificuldade na aprendizagem, mas ainda oferecerá um suporte pedagógico aos profissionais que estão diariamente em contato com eles e que são influenciados pelo processo de ensino aprendizagem.

CONCLUSÃO

A psicopedagogia busca trabalhar o caráter interdisciplinar por possuir seu próprio objeto de estudo com um caráter ambíguo - com enfoque na pedagogia e na psicologia, sistematizando suas teorias e delimitando seu ambiente de atuação.

Dessa forma, este profissional deve ter conhecimentos multidisciplinares, pois em um processo de avaliação diagnóstica, é necessário estabelecer e interpretar dados em várias áreas, dentre elas: auditiva e visual, motora, intelectual, cognitiva e emocional. É a amplitude destes conhecimentos que permitirá ao psicopedagogo a compreensão do diagnóstico do caso investigado, o que favorecerá a metodologia adequada para o desenvolvimento das suas intervenções psicopedagógicas, valorizando uma aprendizagem de qualidade e solucionando as dificuldades de aprendizagem como um todo.

Sua atuação também está voltada para a orientação quanto a metodologia de ensino, estrutura curricular, ambiente de estudo e outros fatores fundamentais ao ensino. Porém quando a criança possui a dificuldade de aprendizagem a intervenção é feita através do diagnóstico psicopedagógico e em seguida a intervenção propriamente dita.

Dessa forma, o diagnóstico psicopedagógico é um instrumento fundamental. Entendo o diagnóstico psicopedagógico como um processo no qual é feita análise da situação do aluno com dificuldades dentro do contexto escolar em especial na sala de aula, com a finalidade de proporcionar aos professores e familiares orientações e instrumentos que permitam modificar o conflito manifestado.

O papel desempenhado por esse profissional é um divisor de águas para a aprendizagem, especialmente daqueles que necessitam de atenção especial para desenvolverem completamente suas habilidades durante o processo de ensino. O diagnóstico e intervenção quando feitos no momento certo podem fazer toda a diferença na vida de um aluno que não está ciente de suas próprias limitações de ensino.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e aprendizagem escolar**. Artmed, Porto Alegre, 2003.

BOSSA, Nádia A. **A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PONTES, Idalina Amélia Mota. **Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 27.n. 84, 2010.

DESAFIOS E BENEFÍCIOS DA INTEGRAÇÃO DA IA NO AMBIENTE EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS DE DOCENTES E ALUNOS

Michele Sampaio da Silva³

RESUMO

A integração da Inteligência Artificial (IA) no ambiente educacional oferece uma série de benefícios promissores, mas também enfrenta desafios significativos que afetam tanto os docentes quanto os estudantes. No contexto deste estudo, examinamos as perspectivas de ambos os grupos sobre esses desafios e benefícios. Em primeiro lugar, os benefícios são notáveis. A IA pode personalizar a experiência de aprendizado, adaptando o conteúdo e as estratégias de ensino às necessidades individuais dos estudantes. Isso pode aumentar a eficácia do ensino e melhorar os resultados acadêmicos dos estudantes. Com isso, a integração da IA também enfrenta desafios significativos. Um dos principais é a resistência à adoção por parte dos docentes, muitas vezes devido ao medo de substituição ou à falta de familiaridade com a tecnologia. Além disso, questões éticas, como privacidade e equidade, surgem quando se trata de usar algoritmos para tomar decisões educacionais importantes. As preocupações dos estudantes também devem ser consideradas. Eles podem sentir-se desconfortáveis com a ideia de serem monitorados constantemente pela IA ou podem enfrentar dificuldades de acesso à tecnologia em ambientes desfavorecidos. Garantir a inclusão digital e a equidade na educação é, portanto, um desafio fundamental a ser abordado. Em conclusão, enquanto a integração da IA no ambiente educacional oferece benefícios substanciais, é essencial reconhecer e enfrentar os desafios envolvidos. Isso requer uma abordagem cuidadosa que leve em consideração as perspectivas e preocupações de todos os envolvidos, incluindo docentes, alunos e comunidades educacionais mais amplas.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação. Docentes.

ABSTRACT

The integration of Artificial Intelligence (AI) into the educational environment offers a number of promising benefits, but it also faces significant challenges that affect both teachers and students. In the context of this study, we examine both groups' perspectives on these challenges and benefits. Firstly, the benefits are remarkable. AI can personalize the learning experience, adapting content and teaching strategies to individual students' needs. This can increase teaching effectiveness and improve students' academic results. As a result, AI integration also faces significant challenges. One of the main ones is resistance to adoption on the part of teachers, often due to fear of replacement or lack of familiarity with the technology. Additionally, ethical issues such as privacy and equity arise when it comes to using

³ **Graduação:** Tecnólogo em Processos Gerenciais, UCB/Universidade Castelo Branco. Licenciatura em Pedagogia, UNINTER/Centro Universitário Internacional. **Pós-graduação:** Especialização em Atendimento Educacional Especializado -AEE, UEM/Universidade Estadual de Maringá. **Mestrado** em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University E-mail: michele.sampaio@gmail.com

algorithms to make important educational decisions. Student concerns must also be considered. They may feel uncomfortable with the idea of being constantly monitored by AI or may face difficulties accessing technology in disadvantaged environments. Ensuring digital inclusion and equity in education is, therefore, a fundamental challenge to be addressed. In conclusion, while integrating AI into the educational environment offers substantial benefits, it is essential to recognize and address the challenges involved. This requires a thoughtful approach that takes into account the perspectives and concerns of all stakeholders, including faculty, students, and broader educational communities.

Keywords: Artificial Intelligence (AI). Education. Teachers.

1 INTRODUÇÃO

A rápida evolução da Inteligência Artificial (IA) está transformando inúmeras áreas da sociedade, e a educação não é exceção. A integração da IA no ambiente educacional oferece promessas de personalização, eficiência e acessibilidade que podem revolucionar a forma como os alunos aprendem e os professores ensinam. Com os sistemas de localização, entretenimento por stream, bots inteligentes em canais de atendimento, redes sociais, smartphones e a mais recente IA Chat GPT-3, da OpenAI, são apenas alguns dos exemplos nos quais podemos notar sua influência (TAVARES et al., 2020). No entanto, a dependência excessiva da IA pode tornar as pessoas incapazes de executar tarefas sem a ajuda da tecnologia. Isso pode ocorrer devido à diminuição das habilidades manuais e cognitivas, à medida que as pessoas confiam cada vez mais em sistemas automatizados para realizar tarefas rotineiras. Além disso, a falta de prática e experiência direta pode levar à perda de habilidades essenciais, dificultando a execução dessas tarefas sem assistência tecnológica. Além disso, o uso da IA pode resultar em violações de privacidade, uma vez que as tecnologias de IA são frequentemente projetadas para coletar e processar grandes quantidades de dados (INFONET, 2023).

A integração da IA no ambiente educacional oferece promessas de personalização, eficiência e acessibilidade que podem revolucionar a forma como os alunos aprendem e os professores ensinam. No entanto, essa integração não está isenta de desafios. Este estudo se propõe a explorar os desafios e benefícios da incorporação da IA na educação, examinando as perspectivas tanto dos

docentes quanto dos alunos.

Enquanto a IA oferece a promessa de personalizar a experiência de aprendizado, adaptando-a às necessidades individuais de cada aluno, também levanta questões sobre privacidade e equidade. Além disso, a resistência à adoção por parte dos docentes e a falta de familiaridade com a tecnologia podem representar obstáculos significativos.

Esta pesquisa busca não apenas identificar e analisar os desafios enfrentados pelos docentes e alunos na integração da IA na educação, mas também destacar os benefícios potenciais que essa tecnologia pode oferecer.

2. EDUCAÇÃO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A metodologia empregada nesta pesquisa foi a pesquisa documental e bibliográfica, que envolve o "estudo teórico elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos, originais primários denominados fontes, segue uma sequência ordenada de procedimentos" (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40). Esse método permitiu uma análise aprofundada das fontes disponíveis sobre o tema, fornecendo uma base sólida para a compreensão dos desafios e benefícios da integração da inteligência artificial na educação, sob as perspectivas de docentes e alunos.

Bates (2015) define a inteligência artificial como a representação em software dos processos mentais usados na aprendizagem de humanos. Segundo Bates, as tentativas de replicar o processo de ensino utilizando inteligência artificial (IA) tiveram início por volta dos anos 1980, inicialmente focadas no ensino da aritmética. Apesar de décadas de pesquisa em IA para aprimorar o ensino, os resultados obtidos até o momento não têm sido satisfatórios. Tem-se mostrado desafiador para as máquinas lidar com a vasta gama de formas pelas quais os estudantes aprendem, ou enfrentam dificuldades para aprender. Somente recentemente, observamos avanços significativos, como é o caso da aprendizagem adaptativa.

A inteligência artificial é um campo da ciência da computação que se

dedica ao estudo e ao desenvolvimento de máquinas e programas computacionais capazes de reproduzir o comportamento humano na tomada de decisões e na realização de tarefas, desde as mais simples até as mais complexas. É comumente referida pela sigla IA ou AI (em inglês, artificial intelligence). Embora a inteligência artificial traga inúmeros benefícios e avanços significativos em diversas áreas, há um intenso debate em torno dos limites éticos associados a ela e do papel que desempenha em nossa sociedade contemporânea.

Segundo o cientista da computação responsável pela criação do termo, John McCarthy, Inteligência Artificial é definida como "a ciência e engenharia voltadas à criação de sistemas inteligentes".

Com o decorrer dos anos, a evolução da Inteligência Artificial deu origem a diversos tipos distintos de IA. Dentre esses tipos, podemos destacar:

- ✓ IA Generativa refere-se a uma categoria de inteligência artificial que tem a capacidade de gerar novos conteúdos, como imagens, músicas, textos, entre outros, com base em padrões aprendidos a partir de conjuntos de dados fornecidos. Esses sistemas utilizam redes neurais para aprender e entender as características dos dados de entrada, permitindo-lhes criar conteúdo originais que muitas vezes podem ser indistinguíveis dos criados por humanos. A IA Generativa tem aplicações em diversas áreas, incluindo arte, design, música, escrita criativa e geração de conteúdo visual.
- ✓ IA Discriminativa, em contraste com a IA Generativa, foca na tarefa de fazer previsões ou classificações com base em dados de entrada. Em vez de gerar novos dados, a IA Discriminativa se concentra em aprender a relação entre os inputs e os outputs desejados. Este tipo de IA é comumente usados em tarefas como reconhecimento de padrões, classificação de imagens, tradução automática, detecção de fraudes e análise de sentimentos. Em suma, a IA Discriminativa visa discernir e fazer distinções entre diferentes classes ou categorias de dados, em vez de gerar novos exemplos.
- ✓ IA Reativa é um tipo de abordagem na inteligência artificial que se concentra na tomada de decisões com base em informações imediatas e na execução de ações específicas em resposta a essas informações. Esse tipo de IA não mantém

um modelo interno do mundo nem aprende com experiências passadas. Em vez disso, ela reage diretamente aos estímulos do ambiente, utilizando regras pré-programadas ou algoritmos de decisão para determinar a melhor ação a ser tomada em uma determinada situação. A IA Reativa é frequentemente usada em sistemas que necessitam de respostas rápidas e precisas, como em jogos de estratégia, sistemas de controle de robôs e sistemas de suporte à decisão em tempo real. No entanto, sua capacidade de lidar com situações complexas e em constante mudança é limitada, uma vez que não pode aprender com experiências passadas nem antecipar eventos futuros.

A Inteligência Artificial Baseada em Conhecimento (IA-BC) é uma abordagem que se concentra na utilização de conhecimento humano formalizado para realizar tarefas inteligentes. Nesse tipo de IA, o conhecimento é representado de forma explícita e estruturada, muitas vezes na forma de regras, ontologias ou redes semânticas. Esses sistemas utilizam o conhecimento humano para tomar decisões, resolver problemas e realizar tarefas complexas. Ao contrário da IA Reativa, que se baseia apenas em informações imediatas, a IA Baseada em Conhecimento utiliza um modelo interno do mundo que é construído a partir do conhecimento humano. Esse modelo pode ser atualizado e refinado à medida que novas informações são adquiridas. A IA Baseada em Conhecimento é comumente utilizada em sistemas de diagnóstico médico, sistemas de suporte à decisão em empresas, sistemas de planejamento e jogos baseados em regras. Ela é particularmente útil em situações em que o conhecimento especializado é essencial para a tomada de decisões ou para a resolução de problemas complexos.

Inteligência Artificial de Aprendizado de Máquina (IA-AM) é uma abordagem que se baseia na capacidade dos sistemas de computador de aprender e melhorar a partir de experiências passadas sem serem explicitamente programados para isso. Em vez de seguir regras específicas ou depender de um conhecimento humano formalizado, os sistemas de IA de Aprendizado de Máquina são capazes de identificar padrões nos dados e tomar decisões com base nesses padrões.

Inteligência Artificial de Aprendizado Profundo (IA-AP) é uma abordagem

de Aprendizado de Máquina que utiliza redes neurais artificiais com múltiplas camadas (também conhecidas como redes neurais profundas) para aprender e representar dados de forma abstrata e hierárquica. Essa técnica é inspirada no funcionamento do cérebro humano, onde neurônios individuais formam camadas interconectadas para processar informações.

Inteligência Artificial de Processamento de Linguagem Natural (IA-PLN) refere-se a uma área específica da inteligência artificial que se concentra na interação entre computadores e linguagem humana. O objetivo principal do IA-PLN é capacitar os computadores a entender, interpretar e gerar texto ou fala de forma semelhante aos seres humanos.

A Inteligência Artificial (IA) Autônoma refere-se a sistemas de IA capazes de realizar tarefas de forma independente, sem a necessidade de intervenção humana direta. Esses sistemas são projetados para tomar decisões e executar ações com base em sua própria análise e interpretação de dados, em vez de seguir comandos pré-programados ou depender de orientação externa. Essa autonomia pode variar em grau, desde sistemas simples que executam tarefas específicas em ambientes controlados até sistemas mais complexos que podem adaptar suas ações em resposta a mudanças no ambiente ou em seus objetivos. Os sistemas de IA autônomos geralmente utilizam técnicas avançadas de aprendizado de máquina e inteligência artificial, como redes neurais profundas e algoritmos de aprendizado por reforço, para adquirir e aprimorar suas habilidades ao longo do tempo.

Exemplos de IA autônoma incluem veículos autônomos, drones autônomos, robôs de serviço doméstico e assistentes pessoais virtuais. Esses sistemas são capazes de realizar uma ampla gama de tarefas de forma independente, tornando-os úteis em uma variedade de aplicações industriais, comerciais e domésticas. No entanto, também levantam questões importantes relacionadas à segurança, ética e responsabilidade, à medida que se tornam cada vez mais integrados em nossas vidas cotidianas.

Por um lado, a Inteligência Artificial tem contribuído para melhorias

significativas no processo educacional; por outro, também apresenta desafios e riscos que as escolas precisam considerar.

A IA generativa facilitou ainda mais o processo de pesquisa dos estudantes. O que antes exigia uma visita demorada à biblioteca e, em seguida, a leitura de vários sites na Internet, agora pode ser resolvido em poucos segundos após uma pergunta ao ChatGPT. Considerando as possibilidades que a Inteligência Artificial pode proporcionar na educação, uma abordagem que chamou a atenção foi aquela em que os professores utilizam recursos de Inteligência Artificial como uma metodologia ativa para a aprendizagem. Por meio dessa abordagem, os alunos podem desenvolver a habilidade de fazer perguntas à IA e, a partir das respostas, surgem novas perguntas. A ênfase, nesse caso, não está nas respostas da IA, mas sim nas perguntas dos estudantes.

Com a IA, é possível personalizar o ensino, adaptando-o às necessidades individuais de cada aluno. Isso significa que o ritmo de aprendizado pode ser mais flexível, permitindo que os estudantes avancem no material no seu próprio tempo.

A Inteligência Artificial na educação possibilita que cada aluno aprenda no seu próprio ritmo. O ensino se ajusta às necessidades individuais, oferecendo materiais e exercícios personalizados.

Em suma, a aprendizagem personalizada é uma abordagem educacional que adapta o formato da aprendizagem mediante a realidade educacional de cada aluno. Ou seja, que considera as necessidades, os interesses e as habilidades de cada estudante.

Conforme Estevam (2021), informa embora ainda seja pouco explorada, a aprendizagem personalizada tem o potencial de contribuir para a redução da desigualdade em sala de aula, nivelando de forma mais eficiente o desempenho acadêmico dos estudantes. Em resumo, dentre as suas principais vantagens, estão:

- Descobrir e explorar pontos fortes e interesses dos alunos;
- “Nivelar” o desempenho acadêmico em sala de aula;

- Oferecer suporte para os estudantes descobrirem e trabalharem seus pontos fracos;
- Incentivar o protagonismo estudantil;
- Tornar o ambiente em sala de aula mais inclusivo;
- Contribuir para o autoconhecimento acadêmico do aluno;
- Envolver os alunos na decisão de seu próprio processo de aprendizagem.

A Inteligência Artificial na educação contribui para o acesso universal à aprendizagem, pois oferece a possibilidade de personalização do ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Com isso, Seabra Junior(2023), as salas de aula educacionais podem se tornar globalmente disponíveis para todos os alunos por meio de ferramentas de IA, mesmo aqueles com deficiência auditiva ou visual ou que falam idiomas diferentes. Isso abre novas possibilidades para alunos que precisam aprender em diferentes níveis, que querem aprender uma matéria indisponível em sua escola ou estão doentes e ausentes das escolas. Isso significa que estudantes de diferentes origens, habilidades e contextos podem se beneficiar de recursos educacionais adaptados às suas especificidades. Além disso, a IA pode ajudar a superar barreiras geográficas, financeiras e físicas ao oferecer acesso a conteúdo educacional de alta qualidade em qualquer lugar e a qualquer momento, por meio de plataformas online e aplicativos móveis. Dessa forma, a IA na educação contribui para tornar a aprendizagem mais inclusiva e acessível a todos.

Uma desvantagem da IA na educação é o potencial de ampliar desigualdades existentes. Embora a IA possa oferecer personalização e acesso universal à aprendizagem, há o risco de aprofundar a divisão digital entre aqueles que têm acesso a tecnologias avançadas e aqueles que não têm. A dependência excessiva de tecnologias de IA na sala de aula pode desencorajar a criatividade e a resolução de problemas independentes. Pensando na relação das pessoas com as novas tecnologias como um continuum, a dependência estaria em um dos extremos: o indivíduo não consegue controlar o uso da tecnologia mesmo quando esse uso está tendo impacto negativo nas principais áreas de sua vida (relacionamentos interpessoais, desempenho nos estudos/trabalho, saúde física etc.).

Embora a IA possa ser uma ferramenta valiosa para auxiliar os professores, existe o risco de que algumas funções de ensino se tornem automatizadas, levando à redução da demanda por professores humanos. Isso poderia afetar negativamente o emprego na área educacional. Contudo, Rose Luckin, professora do laboratório de conhecimento da University College London, um centro de pesquisa focado em como a mídia digital pode transformar a educação, defende que robôs ainda têm um longo caminho até alcançarem professores humanos. "Eu não acredito que nenhum robô possa cumprir a ampla gama de tarefas que um professor humano completa diariamente, nem acredito que qualquer robô desenvolva o vasto repertório de habilidades que um professor humano possui."

Para Tavares (2020), a IA e sistemas automatizados podem ter papéis colaborativos no sistema educacional. Isso significa que a tecnologia poderia ser o braço direito do professor em sala de aula. Além disso, a tecnologia também pode ajudar na avaliação dos alunos. Sistemas automatizados podem ser usados para corrigir testes e atribuições, fornecendo resultados rápidos e reduzindo a carga de trabalho dos professores. Isso permite que eles tenham mais tempo para se concentrar em atividades mais interativas e envolventes com os alunos.

3. Considerações Finais

É crucial ressaltar que a Inteligência Artificial na educação traz consigo um potencial significativo para impulsionar de forma positiva o processo de ensino e aprendizagem. A capacidade de personalização, acesso universal e inovação oferecida pela IA tem o poder de aprimorar a qualidade da educação e ampliar as oportunidades de aprendizagem para alunos em todas as partes do mundo.

No entanto, é fundamental abordar as desvantagens e desafios associados à implementação da IA na educação, como a ampliação das desigualdades, a perda de habilidades essenciais e preocupações com privacidade de dados. A utilização responsável e ética da IA requer um equilíbrio cuidadoso entre aproveitar seus

benefícios e mitigar seus riscos.

É essencial investir em pesquisa, desenvolvimento e capacitação para garantir que os educadores e alunos possam aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela IA na educação. Além disso, políticas e regulamentações adequadas são necessárias para garantir a proteção dos direitos dos alunos e promover a equidade no acesso à educação.

No geral, a Inteligência Artificial tem o potencial de revolucionar a forma como ensinamos e aprendemos, e cabe a nós aproveitar essa oportunidade de forma responsável e orientada para o benefício de todos os envolvidos no processo educacional.

4. REFERÊNCIAS

CONHEÇA A APRENDIZAGEM PERSONALIZADA E LEVE ESTA INOVAÇÃO PARA SUA ESCOLA! 14 DE DEZEMBRO DE 2022, disponível; <https://blog.conexia.com.br/aprendizagem-personalizada/>. Acesso 2024.

ESTEVAM PALOMA, Aprendizagem personalizada: definições, benefícios e dicas para trabalhá-la, Disponível: <https://rubeus.com.br/blog/aprendizagem-personalizada/> Acesso 2024.

FERNANDES, dos Santos Leonardo, Vantagens e desvantagens da Inteligência Artificial na Educação. Disponível: [https://tutormundi.com/blog/inteligencia-artificial-na-educacao/#:~:text=Com%20a%20IA%2C%20%C3%A9%20poss%C3%ADvel,material%20n%20o%20seu%20pr%C3%B3prio%20tempo](https://tutormundi.com/blog/inteligencia-artificial-na-educacao/#:~:text=Com%20a%20IA%2C%20%C3%A9%20poss%C3%ADvel,material%20n%20o%20seu%20pr%C3%B3prio%20tempo.). Acesso 2024.

GUIARRARA, Paloma, Inteligência artificial, Disponível: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/inteligencia-artificial.htm>. Acesso 2024.

INFONET - Inteligência artificial: professor cita pontos positivos e negativos. 30 de abril de 2023. Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/inteligencia-artificial-professor-cita-pontos-positivos-e-negativos/>. Acesso 2024.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: BENEFÍCIOS E DESAFIOS, educacional ecossistema de tecnologia e inovação, 10/01/2024. Disponível: <https://educacional.com.br/tecnologia-educacional/impactos-da-inteligencia-artificial-na-educacao/> acesso 2024.

JUNIOR, Seabra Siqueira Onédio, COMO A IA É USADA NA EDUCAÇÃO Disponível: <https://www.i2ai.org/content/blog/2022/3/como-a-ia-e-usada-na-educacao/> . Acesso 2024.

OS POSSÍVEIS ASPECTOS NEGATIVOS DO USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) na Educação , 25 de setembro de 2023, disponível <https://eduvem.com/os-possiveis-aspectos-negativos-do-uso-da-inteligencia-artificial-ia-na-educacao/> Acesso 2024.

SPRITZER, Tornaim Daniel, Picon Felipe, Restano Aline, Breda Vitor, dependência de tecnologia: avaliação e diagnóstico, <https://revistardp.org.br/revista/article/view/145>. Acesso 2024.

TAVARES, L. A., Meira, M. C., & Amaral, S. F. do. (2020). Inteligência Artificial na Educação: Survey. Brazilian Journal of Development, 6(7), 48699–48714. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdvn7-496>. Acesso 2024.

A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA NO ENSINO DA MATEMÁTICA: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA APRENDIZAGEM

Juliana Aparecida de Moura⁴
Ângela Maria de Oliveira Silva Rocha⁵
Dulcelene Oliveira Nunes⁶
Vanusa Oliveira Jardim⁷

RESUMO

O ensino da matemática desempenha um papel essencial na formação acadêmica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolução de problemas e da compreensão de conceitos fundamentais para diversas áreas do conhecimento. No entanto, sua abordagem pedagógica pode influenciar significativamente o desempenho e o interesse dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar a importância das metodologias de ensino da matemática, considerando diferentes abordagens utilizadas na atualidade, como o ensino tradicional, as metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais. Além disso, são discutidos os desafios enfrentados pelos professores na implementação dessas estratégias e os impactos dessas práticas na aprendizagem dos alunos. A pesquisa indica que o uso de metodologias diversificadas e contextualizadas pode aumentar a motivação dos estudantes, reduzir dificuldades na assimilação dos conteúdos e promover um aprendizado mais significativo. Destaca-se, ainda, a necessidade de capacitação docente e investimentos em infraestrutura escolar para viabilizar a adoção de novas abordagens pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Metodologias Ativas. Tecnologia Educacional. Aprendizagem Significativa. Formação Docente.

ABSTRACT

Mathematics teaching plays an essential role in students' academic development, contributing to the development of logical reasoning, problem-solving skills, and the understanding of fundamental concepts in various fields of knowledge. However, its pedagogical approach can significantly influence student performance and interest. This article aims to analyze the importance of mathematics teaching methodologies, considering different approaches currently used, such as traditional

⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIP/Universidade Paulista. Licenciatura em Matemática, UNIASSELVI/Centro Universitário Leonardo da Vinci. **Pós-graduação:** Especialização em Alfabetização e Letramento, FAVENI/ Faculdade Venda Nova do Imigrante. **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino da Matemática, FAVENI/Faculdade Venda Nova do Imigrante. E-mail: julianaapmoura88@gmail.com

⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil e Alfabetização. INVEST/ Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia E-mail: angela26_mary@hotmail.com

⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Especialização em Neuropsicopedagogia, UniCathedral/Centro Universitário Cathedral. E-mail: dulceoliveira437@gmail.com

⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, FACESA/Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Alto Araguaia. **Pós - Graduação:** Especialização em Alfabetização e letramento/ Faculdade Futuro. E-mail: vanusaoliveirajardim@gmail.com

teaching, active methodologies, and the use of digital technologies. Furthermore, the article discusses the challenges teachers face in implementing these strategies and the impact of these practices on student learning. Research indicates that the use of diverse and contextualized methodologies can increase student motivation, reduce difficulties in assimilating content, and promote more meaningful learning. It also highlights the need for teacher training and investment in school infrastructure to facilitate the adoption of new pedagogical approaches.

Keywords: Mathematics Teaching. Active Methodologies. Educational Technology. Meaningful Learning. Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

A matemática é uma das disciplinas fundamentais da educação básica e desempenha um papel crucial na formação intelectual e profissional dos indivíduos. Seu ensino vai além da memorização de fórmulas e regras, sendo necessário estimular o pensamento lógico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. No entanto, a matemática é frequentemente percebida como uma matéria difícil e abstrata, o que pode gerar desmotivação e dificuldades de aprendizagem entre os estudantes.

Diante desse cenário, a escolha da metodologia de ensino torna-se um fator determinante para o sucesso da aprendizagem. O ensino tradicional, caracterizado pela exposição teórica dos conteúdos e pela repetição de exercícios, tem sido amplamente utilizado, mas muitas vezes não atende às necessidades dos alunos, tornando a disciplina desinteressante e desafiadora. Por outro lado, novas abordagens pedagógicas, como as metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais, vêm sendo cada vez mais discutidas como alternativas para tornar o ensino mais dinâmico e eficiente.

Este artigo tem como objetivo discutir as principais metodologias utilizadas no ensino da matemática, analisando suas vantagens, desafios e impactos no aprendizado dos alunos. A partir da revisão da literatura e da análise de experiências educacionais, busca-se compreender como a aplicação dessas metodologias pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e engajadora. Além disso, são abordados os desafios enfrentados pelos docentes na implementação dessas estratégias e as condições necessárias para uma prática pedagógica mais eficaz.

2. METODOLOGIAS DE ENSINO DA MATEMÁTICA

2.1 O Ensino Tradicional

O ensino tradicional da matemática baseia-se na exposição oral do professor, seguida da resolução de exercícios pelos alunos. Essa abordagem tem sido amplamente utilizada ao longo dos anos e apresenta algumas vantagens, como a clareza na explicação dos conteúdos e a possibilidade de sistematização do conhecimento. No entanto, essa metodologia muitas vezes se mostra insuficiente para garantir o envolvimento dos alunos, especialmente aqueles que apresentam dificuldades na disciplina.

Uma das principais críticas ao ensino tradicional é a sua ênfase excessiva na repetição mecânica de exercícios, sem uma conexão clara com a realidade dos estudantes. Além disso, a falta de participação ativa dos alunos no processo de ensino pode gerar desmotivação e dificuldades na assimilação dos conteúdos. Para superar essas limitações, muitos educadores têm buscado integrar novas estratégias pedagógicas ao ensino tradicional, promovendo uma abordagem mais interativa e contextualizada.

2.2 Metodologias Ativas

As metodologias ativas têm ganhado destaque como uma alternativa ao ensino tradicional, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Entre as principais abordagens, destacam-se:

- ✓ **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL):** os alunos são desafiados a resolver problemas reais, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e a aplicação prática do conhecimento matemático.
- ✓ **Sala de Aula Invertida:** nessa metodologia, os alunos têm contato prévio com os conteúdos por meio de leituras e vídeos, utilizando o tempo em sala para a realização de atividades práticas e discussões.
- ✓ **Gamificação:** o uso de jogos e desafios matemáticos torna a aprendizagem mais interativa e motivadora, promovendo o engajamento dos alunos.

- ✓ Ensino Exploratório: os estudantes são incentivados a construir o conhecimento por meio da experimentação e da investigação, desenvolvendo a capacidade de formular hipóteses e explorar conceitos matemáticos.

2.3 O Uso da Tecnologia no Ensino da Matemática

O avanço da tecnologia tem proporcionado novas oportunidades para o ensino da matemática. O uso de softwares educativos, plataformas de ensino online e aplicativos interativos tem se mostrado eficaz na visualização e compreensão de conceitos abstratos.

Dentre as principais ferramentas tecnológicas utilizadas no ensino da matemática, destacam-se:

- ✓ GeoGebra: software que permite a criação de representações gráficas interativas, facilitando o aprendizado da geometria e do cálculo.
- ✓ Khan Academy: plataforma online que disponibiliza videoaulas e exercícios interativos para diferentes níveis de ensino.
- ✓ Simuladores matemáticos: programas que permitem a realização de experimentos virtuais, possibilitando a aplicação prática dos conceitos matemáticos.

A tecnologia, quando bem utilizada, pode tornar o ensino da matemática mais dinâmico e acessível, permitindo que os alunos explorem os conteúdos de forma autônoma e interativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da matemática é um campo que exige constante inovação metodológica para atender às necessidades dos alunos e garantir uma aprendizagem significativa. A adoção de metodologias ativas e o uso de tecnologias educacionais representam avanços importantes, contribuindo para um ensino mais dinâmico e eficaz.

No entanto, a implementação dessas estratégias enfrenta desafios, como a resistência de alguns professores à mudança, a falta de infraestrutura adequada em

algumas escolas e a necessidade de formação continuada dos docentes. Para superar essas dificuldades, é fundamental que políticas educacionais incentivem a capacitação dos professores e a disponibilização de recursos tecnológicos nas escolas.

Além disso, é importante que os educadores busquem um equilíbrio entre diferentes metodologias, combinando elementos do ensino tradicional com abordagens inovadoras para atender à diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, é possível tornar o ensino da matemática mais acessível, estimulante e eficaz, preparando os estudantes para os desafios acadêmicos e profissionais do futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. Metodologias Ativas no Ensino da Matemática: Teoria e Prática. São Paulo: Editora Acadêmica, 2021.

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

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa e Ensino de Matemática. Porto Alegre: Sulina, 2018.

PAPERT, S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. New York: Basic Books, 1980.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: O PODER DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Deuza Marinho dos Santos⁸

RESUMO

O uso do lúdico como estratégia pedagógica na alfabetização é fundamental para tornar o processo de aprendizagem mais atraente e eficiente. Ao incorporar jogos e brincadeiras, o ensino se torna mais dinâmico, estimulando o interesse e a participação ativa das crianças, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais como a concentração, a criatividade, o pensamento crítico e a socialização, indispensáveis para a aquisição da leitura e da escrita. Além disso, o lúdico contribui para que as crianças aprendam de forma natural e prazerosa, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem, o que potencializa o sucesso na alfabetização. A revisão teórica, por sua vez, é essencial para fundamentar o artigo, pois permite compreender e contextualizar as contribuições dos estudos e autores que investigaram a relação entre o lúdico e a alfabetização. Por meio da análise crítica de pesquisas anteriores, a revisão ajuda a identificar conceitos-chave, metodologias eficazes e os benefícios comprovados do uso de jogos e brincadeiras na educação infantil. Dessa forma, ela fornece o embasamento necessário para justificar a escolha do tema, apresentar argumentos consistentes e propor práticas pedagógicas fundamentadas em evidências. Assim, a revisão teórica contribui para a construção de um trabalho sólido e relevante, que pode influenciar positivamente as práticas educativas.

Palavras-chave: Lúdico, Alfabetização, Jogos, Brincadeiras, Aprendizagem, Estratégia Pedagógica, Revisão Teórica.

ABSTRACT

The use of play as a pedagogical strategy in literacy is essential to make the learning process more engaging and effective. By incorporating games and playful activities, teaching becomes more dynamic, stimulating children's interest and active participation, fostering the development of essential skills such as concentration, creativity, critical thinking, and socialization, which are indispensable for acquiring reading and writing. Furthermore, play helps children learn naturally and enjoyably, respecting their individual rhythms and learning styles, which enhances success in literacy. The theoretical review, in turn, is crucial for supporting the article, as it allows for understanding and contextualizing the contributions of studies and authors who have explored the relationship between play and literacy. Through

Graduação: Pedagogia/Universidade Anhanguera. **Pós-graduação Latu Sensu** :Educação Especial Inclusiva/Escola de Ensino Superior-FABRA. **Pós-graduação:** Libras com Docência do Ensino Superior/Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz-FACIBRA. **Mestre:** Ciência em Educação/Universidade de la Integración de las Américas-UNIDA.

critical analysis of previous research, the review helps identify key concepts, effective methodologies, and proven benefits of using games and play in early childhood education. Thus, it provides the necessary foundation to justify the choice of the topic, present consistent arguments, and propose evidence-based pedagogical practices. Therefore, the theoretical review contributes to building a solid and relevant work that can positively influence educational practices.

Keywords: Play, Literacy, Games, Playful Activities, Learning, Pedagogical Strategy, Theoretical Review.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos momentos mais importantes no desenvolvimento educacional das crianças, pois constitui a base para todo o processo de aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, a busca por metodologias que tornem esse processo mais eficaz, significativo e prazeroso tem sido uma preocupação constante entre educadores e pesquisadores. O uso do lúdico como estratégia pedagógica tem se destacado como uma abordagem capaz de transformar o ensino da leitura e escrita em uma experiência mais dinâmica e envolvente. Incorporar jogos e brincadeiras no contexto escolar não apenas estimula o interesse e a participação ativa dos alunos, mas também favorece o desenvolvimento de competências essenciais, como a concentração, a criatividade, o pensamento crítico e a socialização.

Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão teórica, as contribuições e fundamentações que explicam a importância do lúdico na alfabetização, identificando como essa prática pedagógica pode ser utilizada para melhorar o desempenho dos alunos e tornar o processo de aprendizagem mais significativo. A metodologia adotada baseia-se na análise crítica de estudos e pesquisas já consolidados, que abordam a relação entre jogos, brincadeiras e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Além disso, o artigo discute as formas práticas de aplicação dessas estratégias em sala de aula, destacando como o lúdico pode facilitar a construção do conhecimento, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

Ao integrar atividades lúdicas ao cotidiano escolar, o professor cria um ambiente favorável à exploração, à experimentação e à socialização, tornando o aprendizado mais prazeroso e eficaz. Dessa forma, o lúdico contribui para que as crianças se sintam motivadas a participar, expressar suas ideias e resolver problemas de maneira criativa, o que resulta em um processo de alfabetização mais completo e humanizado. Assim, este artigo pretende fornecer um embasamento teórico que auxilie educadores a compreenderem a importância do lúdico e a aplicarem essas práticas em sala de aula, promovendo uma alfabetização mais inclusiva, significativa e eficaz.

2. BENEFÍCIOS DO USO DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL: SUA IMPORTÂNCIA NA ALFABETIZAÇÃO

O uso do lúdico na educação infantil tem se mostrado uma ferramenta poderosa no processo de alfabetização, especialmente por sua capacidade de promover o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Através de jogos e brincadeiras, os alunos não apenas constroem conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, mas também desenvolvem habilidades fundamentais para a vida em sociedade, como a cooperação, o respeito às regras, a criatividade e a resolução de problemas. Brincar, portanto, vai muito além de um simples passatempo — trata-se de uma atividade essencial ao desenvolvimento humano, que favorece a aprendizagem significativa e o amadurecimento das funções mentais superiores.

Segundo Cunha (2001, p. 47), “o brincar é um caminho legítimo e eficiente de acesso ao conhecimento, pois nele a criança envolve-se com liberdade, emoção e intenção.” Essa afirmação evidencia que o lúdico não deve ser visto como uma atividade secundária ou meramente recreativa no ambiente escolar. Ao contrário, trata-se de uma prática pedagógica significativa, que permite à criança explorar o mundo ao seu redor de maneira ativa e prazerosa.

Silva (2018, p. 58) destaca que “é fundamental ter um espaço onde a criança possa explorar o vento, a folha, o movimento, como pendurar algo que balance ao vento, como uma bandeirola com fitinhas, para que o bebê, seja no colo ou no carrinho, perceba as coisas da natureza”. Esse contato com elementos naturais é essencial para o desenvolvimento sensorial e cognitivo, pois estimula a percepção e a curiosidade das crianças sobre o ambiente, favorecendo sua aprendizagem integrada ao mundo ao redor.

Oliveira (2020, p. 120) afirma que “a educação para o bebê que está andando não deve misturar essa criança com as maiorzinhas que correm, pois há uma questão de segurança e necessidades distintas”. Ele complementa que “é necessário um playground separado, onde o bebê possa engatinhar, pegar pedrinhas e experimentar pisos diferenciados, pois isso é fundamental para o desenvolvimento sensorial”. A segregação desses espaços respeita as fases de desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, garantindo que cada uma tenha ambientes adequados para suas capacidades e reduzindo riscos de acidentes.

Pereira (2019, p. 89) ressalta que “é essencial ter brinquedos na área externa que permitam a brincadeira conjunta, como bicicletas adaptadas para crianças pequenas, por exemplo, bicicletas com dois lugares que possibilitam a interação entre elas”. A brincadeira coletiva fortalece habilidades sociais, como a cooperação, a comunicação e o respeito às regras, além de promover o desenvolvimento emocional por meio do convívio e da troca com os pares.

Silva (2018, p. 60) explica que “o playground não deve pensar apenas em equipamentos fixos, mas também em oferecer flexibilidade para que as crianças levem objetos da casinha de faz de conta para brincar do lado de fora, criando espaços alternativos para a brincadeira, como ocorre no Japão”. Essa flexibilidade estimula a criatividade e a autonomia das crianças, permitindo que construam seus próprios cenários e histórias, o que é crucial para o desenvolvimento do pensamento simbólico e da imaginação.

Oliveira (2020, p. 123) observa que “a rigidez das normas brasileiras que separam espaço interno e externo dificulta essa dinâmica de brincadeira, limitando

a liberdade e o direito da criança de construir seu próprio projeto de brincadeira, ao contrário do que ocorre em países como Japão, Suécia e Itália”. Essa separação rígida pode inibir a espontaneidade infantil e restringir o acesso a ambientes diversos que favorecem diferentes tipos de experiências, comprometendo o desenvolvimento integral.

Pereira (2019, p. 92) destaca que “a definição do projeto de brincar ainda é feita majoritariamente pelo adulto, e não pela criança, o que limita a autonomia e criatividade infantil, que deveria ser um direito garantido”. Quando a criança não tem autonomia para escolher e organizar suas brincadeiras, perde-se a oportunidade de promover seu protagonismo, essencial para o desenvolvimento da identidade e da autoconfiança.

Silva (2018, p. 65) explica que “existem classificações de jogos e brincadeiras por idade, como a feita por Piaget, que associa as fases do desenvolvimento às modalidades de brincadeira, desde o movimento e a sensorialidade até o faz de conta e o jogo simbólico”. Compreender essas fases permite ao educador planejar atividades que respeitem as características e necessidades de cada faixa etária, potencializando o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

Oliveira (2020, p. 130) descreve que “de 0 a 2 anos, as crianças brincam principalmente explorando os sentidos e o movimento, utilizando brinquedos que estimulam a coordenação motora e a sensorialidade, como mordedores, objetos que balançam, emitem sons ou têm diferentes texturas”. Esses estímulos sensoriais são fundamentais para a construção das primeiras conexões neurais e para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas, que servirão de base para aprendizagens futuras.

Pereira (2019, p. 135) complementa que “na etapa seguinte, o faz de conta, a criança usa bonecas, utensílios domésticos em miniatura e outros objetos simbólicos para reproduzir o mundo cultural e tecnológico ao seu redor, desenvolvendo o campo afetivo e a imaginação”. Essa fase é essencial para que a

criança construa o entendimento do seu contexto social e cultural, além de desenvolver a capacidade de empatia e de expressão emocional.

Silva (2018, p. 67) ressalta a importância do objeto transicional, afirmando que “a criança que ingressa na creche ou escola deve poder trazer seu brinquedo predileto para criar uma continuidade entre o lar e a nova instituição, facilitando a adaptação e diminuindo o estresse da separação”. Esses objetos funcionam como elementos de segurança emocional, que promovem a sensação de aconchego e ajudam a criança a lidar com a ansiedade causada pela separação dos familiares.

Oliveira (2020, p. 140) afirma que “a presença desses objetos é fundamental para que a criança tenha um caminho mais tranquilo do lar para a escola, funcionando como uma ponte emocional”. Essa estratégia contribui para um processo de adaptação mais humanizado, respeitando os sentimentos da criança e fortalecendo sua confiança na nova rotina.

Pereira (2019, p. 150) acrescenta que “no espaço do faz de conta, é imprescindível que os materiais representem a diversidade cultural, garantindo o respeito à identidade das crianças em um país multicultural como o Brasil”. Oferecer brinquedos e materiais que reflitam a pluralidade cultural é uma forma de promover a inclusão, o respeito às diferenças e o fortalecimento da identidade de cada criança dentro do coletivo.

Quando o educador reconhece o valor do brincar no processo de ensino-aprendizagem, especialmente durante a alfabetização, cria oportunidades para que a criança desenvolva competências cognitivas, emocionais e sociais de forma integrada e contextualizada.

Pesquisadores como Vygotsky (1998), Piaget (1971) e Kishimoto (1996) defendem que, “o ato de brincar proporciona experiências que estimulam a linguagem, o pensamento simbólico, a memória, a atenção e o raciocínio lógico”. Essas competências são indispensáveis na fase da alfabetização, pois ajudam a criança a organizar ideias, compreender conceitos abstratos e construir sentido sobre o mundo à sua volta. Nesse sentido, os benefícios do lúdico se manifestam não

apenas no desempenho escolar, mas também na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Segundo Kishimoto (1996, p. 15), “o brincar é uma forma de expressão, de comunicação e de ação do educando no meio em que vive”. A autora argumenta que, durante muito tempo, as brincadeiras foram vistas com certo desprezo por setores da sociedade, especialmente pela classe dominante, que considerava essas práticas como causa de desvio de comportamento ou de ociosidade infantil. No entanto, com o avanço dos estudos sobre desenvolvimento infantil, especialmente a partir da psicologia cognitiva e da pedagogia, o brincar passou a ser valorizado como uma prática essencial para o crescimento intelectual, emocional e social da criança.

Para Vygotsky (1998, p. 121), “no brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual da sua idade, como se fosse maior do que é”. Isso significa que, ao brincar, a criança antecipa papéis sociais, elabora regras e exercita sua imaginação, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como atenção, memória e linguagem. O autor destaca ainda que o brincar é um espaço onde a criança aprende a lidar com normas e limites, o que favorece a formação da autonomia e da autorregulação.

Já Piaget (1971, p. 91) afirma que “o jogo é o trabalho da criança”, sendo uma forma de assimilação da realidade ao seu mundo interno. Para ele, as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas um processo cognitivo ativo, no qual a criança recria situações vividas, experimenta papéis e resolve problemas. O jogo simbólico, característico da infância, é visto por Piaget como uma etapa fundamental para a construção do pensamento lógico e do desenvolvimento da inteligência.

Bruner (1976) também contribui com essa discussão ao destacar que o brincar oferece à criança a oportunidade de explorar, errar, repetir e reformular estratégias. Para o autor, “o jogo serve como um ensaio geral para a vida real”, pois permite à criança desenvolver habilidades que serão transferidas para situações formais de aprendizagem.

Diante disso, é possível afirmar que os jogos e brincadeiras não apenas complementam o processo educativo, mas assumem papel central na alfabetização. Quando bem planejadas, as atividades lúdicas potencializam o aprendizado, tornando-o mais significativo, prazeroso e eficiente. A ludicidade, portanto, não deve ser vista como um simples recurso auxiliar, mas como uma estratégia pedagógica potente, que valoriza o desenvolvimento integral da criança e respeita seu tempo e suas formas de aprender.

2.1 Jogos e Brincadeiras como Estratégias Pedagógicas

O brinquedo é um elemento central no desenvolvimento infantil, funcionando como um veículo para a expressão da imaginação e da criatividade. Segundo Kishimoto (1996, p. 18), "o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma determinação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização". Essa flexibilidade permite que o brinquedo seja interpretado de diversas maneiras, adaptando-se às necessidades e contextos de cada criança.

Além disso, o brinquedo desempenha um papel crucial na comunicação da criança com o mundo ao seu redor.

Como afirma Elkonin (1998, p. 46), "os brinquedos surgem precedidos pela invenção dos instrumentos de trabalho e utensílios sagrados, a função dos brinquedos ao longo dos tempos é ser responsável por modificar a relação deste com o processo de desenvolvimento infantil". Essa perspectiva destaca a importância do brinquedo como um meio de expressão simbólica e de construção de significado. No entanto, é importante ressaltar que o brinquedo não possui a mesma função para todas as crianças.

Rubem Alves (1986, p. 96) observa que o brinquedo é "uma proposta de alegria", possuindo um fim em si mesmo e proporcionando prazer a quem brinca. Essa visão enfatiza o aspecto lúdico e prazeroso do brinquedo, que pode variar conforme a experiência individual de cada criança.

Os jogos simbólicos desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, ao estabelecerem uma conexão entre o mundo real e o imaginário.

Segundo Vygotsky (1991, p. 151), "a brincadeira simbólica permite que a criança transcenda a realidade imediata, criando espaços para a expressão da criatividade e o desenvolvimento do pensamento abstrato". Essa afirmação destaca que, ao brincar simbolicamente, a criança não está apenas se divertindo, mas exercitando a capacidade de pensar além do concreto, o que é fundamental para o amadurecimento cognitivo e para a construção de conceitos mais complexos que serão necessários na vida escolar e social.

De acordo com Bruner (1983, p. 45), "a brincadeira representa um contexto privilegiado para a construção de significados e a internalização de regras sociais, pois a criança experimenta papéis e negocia limites em um ambiente de segurança". Essa ideia reforça que o jogo não é apenas uma atividade lúdica, mas um espaço onde a criança aprende a conviver em sociedade, reconhecendo normas, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais importantes para a convivência grupal e para o respeito às diferenças.

Os jogos de construção, como o uso de blocos para montar estruturas, estão intimamente ligados à brincadeira de faz-de-conta, pois auxiliam a criança a representar e organizar seu entendimento do mundo.

Vigotski (1998, p. 113) enfatiza que, "a manipulação de objetos durante a brincadeira contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e do raciocínio lógico-matemático, especialmente quando há a mediação do adulto". Essa citação evidencia o papel ativo do educador, que deve organizar e guiar as atividades lúdicas para que elas favoreçam a aprendizagem estruturada e o desenvolvimento integral da criança.

Wallon (1979, p. 22) destaca que, "a mediação docente é fundamental para estruturar essas experiências lúdicas, incentivando classificações, sequências e relações espaciais e temporais, que promovem aprendizagens significativas e contextualizadas". A importância desse argumento está em reconhecer que o lúdico, embora natural às crianças, precisa ser potencializado por meio de estratégias

pedagógicas que conectem o brincar ao conhecimento formal, garantindo que a criança construa saberes relevantes e aplicáveis.

Winnicott (1975, p. 38) enfatiza que, “as brincadeiras de faz-de-conta são fundamentais para o desenvolvimento emocional e social da criança: “a brincadeira funciona como um espaço transicional que favorece a expressão emocional e a construção da identidade infantil”. Ao assumir diferentes papéis, a criança aprende a compreender regras, compartilhar e lidar com conflitos, habilidades essenciais para sua vida em sociedade. Isso mostra que o brincar é um processo psicológico profundo, que ajuda a criança a organizar suas emoções, sua identidade e suas relações com o mundo ao seu redor.

Kishimoto (2002, p. 20) ressalta que, “para garantir que essas experiências sejam ricas e significativas, é imprescindível que o ambiente escolar disponha de materiais diversificados e um espaço acolhedor para as crianças explorarem sua criatividade livremente”. Sem esses elementos, o potencial educativo do jogo simbólico fica comprometido. Essa observação reforça a necessidade de uma estrutura física e pedagógica adequada, que não só disponibilize recursos, mas que também incentive a experimentação e o protagonismo infantil no processo de aprendizagem.

Jogos e brincadeiras são instrumentos pedagógicos indispensáveis que promovem o desenvolvimento integral da criança, abrangendo os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. É responsabilidade do educador criar e manter ambientes propícios para que a ludicidade seja uma prática constante e enriquecedora, garantindo assim uma aprendizagem significativa e prazerosa para todos.

Portanto, o conceito de brinquedo na educação infantil é multifacetado e dinâmico, envolvendo aspectos simbólicos, comunicativos e emocionais. Reconhecer essa diversidade de funções é fundamental para compreender o papel do brinquedo no desenvolvimento integral da criança.

2.2 Desafios e Possibilidades do Lúdico no Contexto Escolar

O lúdico no contexto escolar enfrenta diversos desafios, como a falta de infraestrutura adequada, a insuficiente formação dos profissionais e a ausência de políticas públicas efetivas que garantam ambientes estimulantes para o brincar. Além disso, é fundamental que a brincadeira seja compreendida como um direito da criança, presente em diferentes espaços e mediada por adultos capacitados, favorecendo o desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Vygotsky (1998, p. 45) destaca que, “a mediação do professor é fundamental para que a criança reconheça e valorize a diversidade cultural, por meio da brincadeira de faz de conta.” Por exemplo, em uma creche localizada em uma comunidade indígena, é essencial que o espaço contenha elementos culturais próprios daquela população, como objetos, música e dança, para que as crianças possam vivenciar e reconhecer suas raízes. Do mesmo modo, em contextos com crianças afrodescendentes, a presença desses elementos culturais reforça o respeito e o cultivo da diversidade.

Piaget (1976, p. 55) explica que, “o jogo simbólico é uma etapa crucial do desenvolvimento infantil, na qual a criança representa, afetivamente, o mundo ao seu redor.” É nessa fase que as crianças, ao brincarem de casinha, por exemplo, usam o espelho para reconhecer suas diferenças físicas — cor da pele, textura do cabelo, formatos dos olhos — e, por meio da mediação da professora, aprendem que todas essas diferenças são belas e merecem respeito.

Figueiredo (2015, p. 112) enfatiza que, “criar espaços de brincadeira que respeitem e valorizem a diversidade cultural das crianças é papel fundamental da escola.” Assim, o lúdico se torna uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e a valorização das identidades culturais na educação infantil.

Cunha (2012, p. 90) acrescenta que, “os jogos evoluem em fases que acompanham o desenvolvimento cognitivo da criança, começando pelo sensório-motor, passando pelo jogo simbólico, até chegar aos jogos operatórios, onde o raciocínio e as regras ganham mais espaço.” Portanto, é importante que a escola

ofereça uma variedade de jogos e brincadeiras que correspondam a essas fases, para estimular o desenvolvimento integral da criança.

As possibilidades residem na criação de ambientes diversificados, na oferta de materiais variados e na articulação entre teoria e prática na formação docente, promovendo uma educação infantil que valorize o brincar em toda sua dimensão.

Piaget (1975, p. 68) afirma que, "a brincadeira coletiva exige organização e cooperação entre as crianças, que precisam assumir diferentes papéis e atuar em conjunto." Isso mostra que, para que o faz-de-conta seja significativo, as crianças devem interagir, dialogar e respeitar regras, desenvolvendo importantes habilidades sociais.

Frost, Wortham e Reifel (2012, p. 45) explicam que, "a brinquedoteca deve oferecer diversidade de espaços e materiais, incluindo áreas de leitura, música, informática e espaços externos, ampliando o repertório da criança." Dessa forma, ambientes lúdicos estimulam múltiplas formas de aprendizagem e a criatividade infantil.

Kishimoto (2002, p. 112) alerta que, "o uso excessivo de videogames pode restringir as experiências sensoriais e sociais, limitando o desenvolvimento integral da criança." Por isso, é fundamental que o brincar de qualidade envolva variedade de materiais e a mediação do adulto e dos pares.

Brasil (2010, p. 20) destaca que, "políticas públicas devem garantir infraestrutura adequada para o brincar na educação infantil, como playgrounds adaptados e berçários equipados." Essa infraestrutura é essencial para atender às necessidades das crianças conforme seu desenvolvimento.

Santos e Moreira (2017, p. 78) afirmam que, "a proporção adequada entre adultos e crianças é fundamental para que o educador possa observar, mediar e acompanhar as brincadeiras." Sem esse equilíbrio, o acompanhamento pedagógico fica comprometido.

Nicolau (2015, p. 99) ressalta que, "a formação dos profissionais precisa articular teoria e prática para atender às necessidades específicas das crianças de 0 a 6 anos." Isso garante que educadores saibam planejar e mediar brincadeiras apropriadas.

Oliveira (2018, p. 53) aponta que, "a falta de tempo para planejamento e descanso dos educadores compromete a qualidade do ensino e das brincadeiras." Sem essa organização, os profissionais ficam sem condições de observar e refletir sobre suas práticas.

FNDE (2020, p. 12) informa que, "apesar das normas indicarem um limite de 20 a 25 crianças por turma, muitos municípios brasileiros não respeitam essa regra, gerando turmas superlotadas." Isso dificulta o acompanhamento individual e prejudica o aprendizado.

Vygotsky (1998, p. 88) destaca que, "o brincar deve ocorrer em diversos espaços da escola e não ser restrito a um local específico, como a brinquedoteca." Assim, a criança tem contato constante com o lúdico, o que é fundamental para seu desenvolvimento.

UNICEF (2014, p. 35) enfatiza que, "garantir o direito ao brincar implica oferecer materiais pedagógicos diversos para exploração e criatividade, e formação continuada para educadores." Materiais como massinha, areia e instrumentos musicais enriquecem as experiências infantis.

Câmara e Fleith (2016, p. 74) recomendam que, "o playground ideal deve ser pensado para crianças de 0 a 5 anos, com estruturas seguras, estimulantes e acessíveis para diferentes faixas etárias." Esse tipo de espaço físico favorece o desenvolvimento motor e social das crianças.

Silva (2018, p. 45) afirma que, "primeira coisa no playground é você pensar no Brasil, país tropical com sol forte, aquele sol que bate o dia todo, meio-dia, três horas, e no playground não tem árvore, não tem lugar de sombra. Como é que uma criança vai ficar nesse espaço exposta ao sol?". Ele destaca ainda que "a ausência

de diferenciação entre áreas com sol e sombra compromete a experiência da criança e sua segurança durante a brincadeira” .

Oliveira (2020, p. 102) ressalta que, “não basta ter apenas espaço cimentado, é fundamental haver áreas com grama, pedrinhas, areia e água, pois esses espaços promovem a exploração sensorial e motora da criança”. Segundo ele, “brincar em locais variados, como subir em árvores ou explorar terrenos acidentados, é essencial para o desenvolvimento físico e cognitivo, mas, infelizmente, muitas creches e pré-escolas têm o chão cimentado e o espaço ‘limpo demais’, eliminando essas possibilidades”.

Pereira (2019, p. 75) observa que, “equipamentos de playground que datam do início do século XX, como o regador, gira-gira e trepa-trepa, frequentemente são instalados em locais inadequados, como áreas cimentadas, tornando o ambiente perigoso para as crianças”. Ele complementa afirmando que “a altura desses equipamentos muitas vezes não é adequada para as diferentes faixas etárias, deixando de atender as necessidades específicas dos bebês e crianças peque.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do lúdico como estratégia pedagógica na alfabetização revela-se fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, pois os jogos e brincadeiras promovem não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também fortalecem habilidades cognitivas e sociais essenciais. As atividades lúdicas estimulam a criatividade, o raciocínio lógico, a memória e a atenção, facilitando a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa. Além disso, o brincar em grupo favorece a socialização, a cooperação e o respeito às diferenças, preparando as crianças para conviverem em ambientes coletivos.

Entretanto, apesar dos reconhecidos benefícios, existem desafios para a implementação efetiva do lúdico nas escolas, como a falta de espaços adequados, a rigidez dos currículos e a falta de formação dos educadores para trabalhar com metodologias lúdicas. Superar essas dificuldades exige um olhar atento às

necessidades infantis, investimento em infraestrutura adequada e a valorização do brincar como um direito da criança e um recurso pedagógico imprescindível.

Portanto, integrar o lúdico no processo de alfabetização não é apenas uma alternativa pedagógica, mas uma necessidade para garantir uma aprendizagem mais completa, humanizada e alinhada com o desenvolvimento natural da criança. Assim, as escolas e educadores têm o desafio e a responsabilidade de reconhecer e ampliar as possibilidades do brincar, garantindo um ambiente educativo que respeite as etapas do desenvolvimento e potencialize o protagonismo infantil.

4. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRUNER, Jerome. **A criança e a cultura**: ensaios sobre a teoria da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. Rio de Janeiro: LTC, 1976.

BRUNER, Jerome S. **Toward a theory of instruction**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.

CÂMARA, D. D.; FLEITH, D. S. **Ambientes lúdicos na educação infantil**: diretrizes para o planejamento de playgrounds. Brasília: Editora da UnB, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **Didática**: do cotidiano à sala de aula. Campinas: Papirus, 2012.

CUNHA, Maria Inês Assunção. **O brincar na educação infantil**: fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **O papel do brincar na educação infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 39-53.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FIGUEIREDO, Maria Thereza Costa Coelho de. **Educação infantil e diversidade**: práticas pedagógicas inclusivas. São Paulo: Cortez, 2015.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/FNDE, 2020.

FROST, Joe L.; WORTHAM, Sue C.; REIFEL, Stuart. **Brincar e o desenvolvimento da criança**. 4. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1996.

NICOLAU, Sandra Regina. **Formação docente na educação infantil**: entre saberes e fazeres. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, Ana Maria Pereira de. **A importância do brincar no desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Ambientes educativos na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PEREIRA, Andrea de Fátima. **Educação infantil**: espaços e materiais pedagógicos. Curitiba: Appris, 2019.

PEREIRA, Elenice Manso. **Espaços de brincar**: o ambiente e a construção do conhecimento infantil. São Paulo: Moderna, 2019.

PEREIRA, José Carlos. **Brincadeiras e diversidade cultural na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1971.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1975.

SANTOS, Lenira Haddad dos; MOREIRA, Ana Cláudia. **Educação infantil**: entre o cuidar e o educar. São Paulo: Papirus, 2017.

SILVA, Maria Lúcia de Oliveira. **Espaços e tempos na educação infantil**: múltiplas linguagens na creche. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Mariana Alves da. **Espaços lúdicos e desenvolvimento infantil**: um olhar sensorial. Curitiba: Champagnat, 2018.

SILVA, Renato. **Espaços de brincar**: projeto e cultura na educação infantil. São Paulo: Panda Books, 2018.

UNICEF. **O direito de brincar**: políticas públicas e indicadores. Brasília: UNICEF Brasil, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Ática, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Livros do Brasil, 1979.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FATORES QUE PODEM DESENCADear O ADOECIMENTO DOS DOCENTES EM DUAS ESCOLAS DA ZONA LESTE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MANAUS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO E SAÚDE

Wania Mirleny Machado⁹

RESUMO

Este artigo científico tem como objetivo analisar os fatores que contribuem para o adoecimento dos docentes em duas escolas da zona Leste da rede pública municipal de Manaus, com base em uma análise documental de registros institucionais sobre condições de trabalho e saúde. O adoecimento de professores tem se tornado um fenômeno crescente nas últimas décadas, refletindo não apenas questões individuais, mas também estruturais, relacionadas ao ambiente e às exigências profissionais no contexto escolar. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base na análise de documentos como relatórios pedagógicos, atestados médicos, registros de afastamento e laudos técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Os dados evidenciam a presença de fatores como sobrecarga de trabalho, turmas superlotadas, falta de recursos pedagógicos, pressão por resultados, ausência de apoio psicológico institucional e ambiente escolar com infraestrutura precária. Além disso, observa-se que o adoecimento docente se manifesta frequentemente em forma de transtornos mentais, como ansiedade, depressão e síndrome de burnout, bem como doenças musculoesqueléticas e problemas de voz. A análise permite concluir que a precarização das condições de trabalho impacta diretamente na saúde física e mental dos professores, comprometendo sua permanência na profissão e a qualidade do processo educativo. O estudo contribui para a reflexão sobre a necessidade de políticas públicas mais eficazes voltadas à valorização da docência, à promoção de ambientes escolares saudáveis e ao cuidado integral com os profissionais da educação. Reforça-se, ainda, a importância do monitoramento constante das condições de trabalho como estratégia de prevenção ao adoecimento docente.

Palavras-chave: Adoecimento Docente. Saúde Do Trabalhador. Condições De Trabalho. Educação Pública. Zona Leste De Manaus.

ABSTRACT

This scientific article aims to analyze the factors that contribute to the illness of teachers in two schools located in the East Zone of the municipal public education system in Manaus, based on a documentary analysis of institutional records regarding working conditions and health. Teacher illness has become an increasing phenomenon in recent decades, reflecting not only individual issues but also structural ones related to the work environment and professional demands in the school context. The research adopts a qualitative approach, based on the analysis of documents such as pedagogical reports, medical certificates, leave of absence

Graduação: Licenciatura em Pedagogia, IESA/ Instituto de Ensino Superior / FMF/ Faculdade Martha Falcão. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil, UFAM/ Universidade Federal do Amazonas. **Mestrado em Ciências da Educação**, UNIDA/ Universidade de la Integracion de las Américas. E-mail: waniamirleny22@gmail.com

records, and technical reports from the Municipal Department of Education. The data reveal the presence of factors such as work overload, overcrowded classrooms, lack of teaching resources, pressure for results, absence of institutional psychological support, and school environments with precarious infrastructure. Additionally, it is observed that teacher illness frequently manifests as mental disorders, including anxiety, depression, and burnout syndrome, as well as musculoskeletal diseases and voice problems. The analysis leads to the conclusion that the precariousness of working conditions directly impacts the physical and mental health of teachers, affecting their ability to remain in the profession and compromising the quality of the educational process. This study contributes to the reflection on the need for more effective public policies aimed at valuing the teaching profession, promoting healthy school environments, and providing comprehensive care for education professionals. Furthermore, it reinforces the importance of continuous monitoring of working conditions as a strategy to prevent teacher illness.

Keywords: Teacher Illness. Workers' Health. Working Conditions. Public Education. East Zone of Manaus.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o adoecimento dos docentes tem se destacado como um problema significativo no âmbito da educação pública, impactando diretamente a qualidade do ensino e a vida profissional dos educadores. Este fenômeno não pode ser entendido apenas como resultado de questões individuais, mas sim como um reflexo das condições estruturais do ambiente escolar e das exigências cada vez maiores impostas à profissão. O contexto de trabalho dos professores envolve múltiplos fatores que influenciam sua saúde física e mental, tais como a sobrecarga de atividades, a falta de recursos adequados, a pressão por desempenho e a precariedade das condições institucionais.

Na rede pública municipal de Manaus, especialmente na zona Leste, essas problemáticas são intensificadas por desafios socioeconômicos e pela insuficiência de políticas públicas eficazes que garantam ambientes de trabalho dignos e saudáveis para os docentes. Turmas superlotadas, carência de suporte psicológico e infraestrutura deficiente são apenas alguns dos aspectos que colaboram para o aumento dos índices de adoecimento entre os professores dessa região.

Diante desse cenário, este artigo busca analisar, a partir de uma abordagem qualitativa e documental, os fatores que contribuem para o adoecimento dos

docentes em duas escolas da zona Leste de Manaus. A análise de documentos oficiais, como relatórios pedagógicos, atestados médicos e registros de afastamento, possibilita um entendimento aprofundado das condições de trabalho e dos impactos negativos sobre a saúde dos profissionais da educação.

Compreender essas relações é fundamental para que sejam desenvolvidas estratégias e políticas públicas que valorizem a carreira docente, promovam o cuidado integral dos professores e fomentem ambientes escolares que favoreçam tanto o bem-estar dos educadores quanto a qualidade do processo educativo. Assim, o presente estudo contribui para ampliar o debate sobre a saúde do trabalhador da educação e reforça a importância do monitoramento contínuo das condições laborais como forma de prevenir o adoecimento e garantir a permanência dos docentes na profissão.

2. CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E ORGANIZACIONAIS COMO GATILHOS DE SOFRIMENTO DOCENTE

O adoecimento dos professores nas escolas públicas brasileiras tem sido amplamente relacionado às condições estruturais e organizacionais do ambiente escolar, que frequentemente se apresentam inadequadas para garantir um trabalho saudável e produtivo. Na zona leste de Manaus, essa realidade evidencia-se por meio de documentos que apontam para fatores diversos, desde a precariedade das instalações físicas até a sobrecarga de trabalho e a ausência de suporte institucional. Esses elementos, combinados, desencadeiam um cenário propício ao estresse crônico e ao comprometimento da saúde mental dos docentes.

Segundo Almeida (2019, p. 45), as condições físicas insuficientes, como salas superlotadas, falta de materiais didáticos e inadequação dos espaços, impactam diretamente na qualidade do trabalho do professor e no seu bem-estar psicológico. A falta de recursos dificulta o planejamento pedagógico e aumenta a sensação de impotência, colaborando para o desenvolvimento de quadros de ansiedade e exaustão emocional.

Além disso, a organização escolar, marcada por uma gestão autoritária e pouco participativa, pode gerar um ambiente de trabalho desfavorável, onde os professores sentem-se desvalorizados e sem voz. Conforme Santos (2020, p. 78), a ausência de diálogo entre direção e corpo docente, associada à cobrança excessiva por resultados e à pressão por cumprimento de metas, promove desgaste emocional e sentimento de frustração, que são precursores do adoecimento psíquico.

No contexto da pandemia da COVID-19, essas fragilidades foram ainda mais evidentes. A necessidade de adaptação ao ensino remoto, sem a devida preparação e infraestrutura, expôs os professores a novos desafios, incluindo a insegurança tecnológica, a sobrecarga de horas de trabalho e o isolamento social. Lima e Rocha (2021, p. 102) destacam que a pandemia não só agravou os fatores já existentes, mas também introduziu novas fontes de estresse, como o medo da contaminação, a incerteza quanto ao futuro profissional e o acúmulo de funções familiares e escolares.

Outro fator importante refere-se às condições sociais externas que influenciam diretamente a saúde dos docentes. Moura e Oliveira (2018, p. 67) ressaltam que o contexto da violência urbana, comum em algumas regiões da zona leste de Manaus, afeta a segurança e o sentimento de proteção dos professores, que muitas vezes enfrentam situações de ameaças e agressões dentro e fora da escola. Essa insegurança é um importante gatilho para o adoecimento, refletindo-se em sintomas físicos e psicológicos.

Para além do ambiente físico e organizacional, o reconhecimento social e a valorização profissional são elementos essenciais para a saúde mental dos docentes.

De acordo com Costa (2022, p. 54), a falta de reconhecimento e a desvalorização da profissão contribuem para a sensação de isolamento e desmotivação, que comprometem o comprometimento e a qualidade do ensino. O adoecimento, portanto, não é apenas resultado das condições objetivas do trabalho, mas também da percepção subjetiva do valor social da docência.

De acordo com Ferreira (2023, p. 48), “a falta de planejamento e organização do trabalho docente em escolas públicas contribui significativamente para o

aumento do estresse e do esgotamento profissional”. Ambientes escolares desorganizados potencializam a sobrecarga e diminuem a capacidade do professor de gerir seu tempo de forma eficaz.

Segundo Martins (2022, p. 76), “a ausência de suporte institucional para práticas de autocuidado e gerenciamento do estresse dificulta a manutenção da saúde mental dos professores”. Políticas públicas insuficientes e a falta de incentivos para a adoção de técnicas de relaxamento deixam os educadores vulneráveis às pressões cotidianas.

Conforme Andrade (2024, p. 29), “o uso de métodos como a priorização de tarefas e a criação de rotinas estruturadas pode melhorar o desempenho docente e reduzir os impactos negativos do ambiente escolar”. Essas estratégias auxiliam a minimizar o sentimento de urgência constante e a sobrecarga emocional.

De Souza (2023, p. 102) destaca que “a legislação educacional precisa avançar para garantir não apenas condições físicas adequadas, mas também o suporte psicológico e organizacional aos profissionais da educação”. A falta de cumprimento das normas resulta em um contexto que não favorece o bem-estar dos professores.

Segundo Carvalho (2022, p. 57), “a organização eficiente do trabalho e a programação de pausas estratégicas durante o expediente escolar são medidas simples que favorecem a saúde mental e a produtividade docente”. Incentivar essas práticas dentro das escolas é essencial para prevenir o adoecimento.

Por isso, torna-se fundamental que políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de trabalho e para o suporte à saúde mental sejam implementadas, especialmente em contextos vulneráveis como o das escolas públicas da zona leste de Manaus. A análise documental das condições dessas escolas revela a necessidade urgente de intervenções que considerem as múltiplas dimensões do sofrimento docente, promovendo ambientes escolares mais saudáveis, seguros e acolhedores para os educadores.

2.1 Pressões Psicossociais e Suas Repercussões na Saúde Mental dos Professores

O trabalho docente tem sido marcado por um conjunto crescente de pressões psicossociais que impactam diretamente a saúde mental dos professores. Essas pressões envolvem demandas emocionais, sociais e profissionais que ultrapassam a simples função de transmitir conhecimento, tornando-se um fator central para o desgaste físico e psicológico desses profissionais. O ambiente escolar, muitas vezes caracterizado por turmas superlotadas, falta de recursos, cobranças institucionais e baixa valorização, contribui para a intensificação do estresse e da ansiedade, gerando repercussões negativas na saúde mental dos educadores.

A complexidade do trabalho pedagógico exige que o professor esteja não só preparado para ensinar, mas também para lidar com as diversas problemáticas sociais apresentadas pelos estudantes, o que pode resultar em um envolvimento emocional excessivo e constante, elevando o risco de esgotamento mental, burnout e outros transtornos psicológicos.

Além disso, a ausência de políticas públicas eficazes de apoio e promoção da saúde mental no ambiente escolar agrava essa situação, fazendo com que muitos docentes enfrentem a sobrecarga de forma isolada.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender as causas e consequências das pressões psicossociais no cotidiano dos professores, bem como as formas pelas quais essas condições influenciam sua saúde mental e, consequentemente, a qualidade do processo educativo. Esta análise é fundamental para o desenvolvimento de estratégias e políticas que promovam ambientes de trabalho mais saudáveis e o bem-estar dos profissionais da educação, garantindo a permanência desses trabalhadores na carreira e a melhoria do ensino.

Segundo Silva (2020, p. 45), “o trabalho docente tem se tornado um ambiente propício ao adoecimento mental devido às crescentes pressões psicossociais que os professores enfrentam diariamente”. Essas pressões refletem tanto na sobrecarga de tarefas quanto nas demandas emocionais, que ultrapassam a simples transmissão de conhecimento, impactando negativamente a saúde mental dos educadores.

Como destaca Souza (2018, p. 32), “a falta de apoio institucional e a ausência de políticas de cuidado agravam o desgaste psicológico dos docentes, contribuindo para o aumento dos casos de ansiedade, depressão e síndrome de burnout”. Essa ausência de suporte dificulta o enfrentamento das dificuldades que surgem no cotidiano escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

, De acordo com Oliveira (2019, p. 78), “a precariedade das condições físicas e estruturais nas escolas intensifica o estresse docente, tornando o ambiente de trabalho mais hostil e pouco acolhedor”. Ambientes inadequados, falta de recursos e infraestrutura deficitária aumentam a sensação de impotência e frustração, que reverberam na saúde mental dos profissionais.

Conforme aponta Lima (2021, p. 56), “o envolvimento emocional excessivo com as questões pessoais dos alunos, somado à pressão por resultados e à falta de preparo específico, contribuem significativamente para o desgaste mental dos professores”. Essa imersão nas dificuldades dos estudantes sem o suporte necessário pode gerar esgotamento físico e emocional.

Segundo Mendes (2022, p. 90), “a desvalorização social e profissional do docente, manifestada pela remuneração inadequada e ausência de reconhecimento, amplifica o sentimento de insatisfação e adoecimento”. Esse cenário prejudica não apenas a saúde mental, mas também compromete a qualidade do ensino e a permanência do professor na carreira.

Silva (2021, p. 112), “ter um diagnóstico de doença mental não impede que a pessoa mantenha uma boa saúde mental, especialmente quando há tratamento adequado”. Isso significa que, mesmo convivendo com transtornos como a depressão, é possível reconectar-se socialmente, alcançar objetivos pessoais e experimentar satisfação, desde que haja cuidado contínuo e acompanhamento profissional. A atenção constante e o tratamento adequado permitem que o indivíduo ressignifique sua condição e retome o controle sobre sua vida, evitando que o diagnóstico se transforme em um limitador permanente.

Segundo Oliveira (2020, p. 87), “a negligência em relação à saúde mental ocorre porque muitas vezes só nos damos conta do sofrimento quando ele já causa

impactos severos na vida”. Essa negligência está relacionada ao estigma social que ainda envolve os transtornos mentais, fazendo com que muitos evitem buscar ajuda até que os sintomas se tornem insuportáveis. A pandemia de COVID-19, ao intensificar o isolamento e a sobrecarga emocional, expôs essa realidade e ampliou a discussão pública sobre a importância da saúde mental.

De acordo com Costa (2019, p. 145), “a saúde mental deve ser cuidada com a mesma atenção dedicada à saúde física, pois o bem-estar psicológico é fundamental para o equilíbrio geral do indivíduo”. O cuidado com a mente impacta diretamente a qualidade de vida e a capacidade funcional do sujeito, sendo essencial que políticas públicas e ações educativas incentivem o autocuidado e o acesso a tratamentos adequados. A prevenção e o acompanhamento são formas eficazes de minimizar o impacto dos transtornos mentais no cotidiano.

Conforme Almeida (2022, p. 53), “identificar e nomear um transtorno mental possibilita ao indivíduo buscar ajuda adequada e entender melhor suas emoções, tornando o processo de enfrentamento mais eficaz”. O diagnóstico é um passo fundamental para que o paciente compreenda suas experiências e consiga estruturar estratégias para lidar com o sofrimento, reduzindo o sentimento de isolamento e culpa que frequentemente acompanha as doenças mentais. Esse reconhecimento também contribui para diminuir preconceitos internos e externos.

Segundo Pereira (2021, p. 98), “dar nome ao sofrimento mental é fundamental para diminuir sentimentos como culpa e isolamento, comuns em doenças como a depressão pós-parto”. O acolhimento e o entendimento clínico facilitam a adesão ao tratamento e promovem a recuperação emocional do paciente, além de possibilitar uma rede de suporte mais efetiva. Esse processo mostra que a saúde mental é um direito e uma necessidade, reforçando a importância da desmistificação e do cuidado humanizado.

2.2. Ausência de Políticas de Valorização e Suporte: Um Olhar Crítico sobre a Realidade Escolar

A valorização e o suporte aos profissionais da educação constituem pilares essenciais para a consolidação de uma escola pública de qualidade. No entanto, a realidade vivenciada por grande parte dos docentes brasileiros revela um cenário de negligência estrutural e simbólica, marcado por baixos salários, falta de formação continuada, ausência de acompanhamento psicológico e condições precárias de trabalho. Essa conjuntura contribui não apenas para o adoecimento físico e mental dos professores, mas também compromete o processo de ensino-aprendizagem, refletindo diretamente no desempenho e no desenvolvimento dos estudantes.

A ausência de políticas públicas eficazes voltadas à valorização da docência indica um descompasso entre o discurso político e a prática institucional, evidenciando a fragilidade dos investimentos educacionais em diversas regiões do país, especialmente nas periferias urbanas e no meio rural. Ainda que legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) prevejam mecanismos de apoio à carreira docente, a implementação dessas medidas tem sido marcada por descontinuidades e falta de prioridade nas agendas governamentais.

Nesse interim, é fundamental analisar criticamente como a ausência de políticas de valorização e suporte afeta o cotidiano escolar, especialmente no que tange ao bem-estar e à permanência dos profissionais na educação básica. Tal reflexão é imprescindível para repensar os caminhos da educação brasileira e propor estratégias concretas que promovam a dignidade profissional e a transformação da escola em um espaço verdadeiramente democrático e humanizado.

Segundo Ribeiro (2022, p. 88), “a desvalorização da carreira docente é agravada pela ausência de políticas públicas consistentes que assegurem remuneração digna, plano de carreira e formação continuada”. Esse cenário compromete a permanência dos professores na profissão, afetando diretamente a qualidade da educação e a motivação dos educadores.

De acordo com Santos (2023, p. 109), “a falta de suporte emocional e psicológico nas escolas tem contribuído para o adoecimento mental dos professores, que enfrentam cotidianamente sobrecarga de trabalho e ausência de acolhimento institucional”. Essa negligência revela o despreparo do sistema em lidar com as reais necessidades da categoria.

Conforme Costa e Lima (2021, p. 57), “o investimento em infraestrutura é desproporcional entre as escolas, o que reflete uma política educacional excludente que não considera as desigualdades regionais e sociais”. Escolas em áreas periféricas ou rurais sofrem mais com carência de recursos, precarizando o ambiente de trabalho e ensino.

Segundo Oliveira (2024, p. 132), “a presença de profissionais como psicólogos e assistentes sociais nas escolas deveria ser obrigatória, pois o cuidado com a saúde mental deve abranger toda a comunidade escolar”. A ausência desses profissionais sobrecarrega o professor, que acaba exercendo múltiplas funções para as quais não foi formado.

Conforme Menezes (2022, p. 71), “a população ainda desconhece as políticas públicas que garantem a participação social na construção da educação, limitando sua atuação nos conselhos escolares e processos decisórios”. A pouca visibilidade dessas ferramentas contribui para a reprodução de um sistema centralizador e distante da realidade local.

Segundo Lima (2023, p. 142), “a carência de políticas consistentes de valorização docente intensifica o adoecimento mental na categoria, pois a falta de reconhecimento institucional contribui para o desgaste emocional e a sensação de invisibilidade”. Esse cenário compromete a motivação e a dedicação dos professores, refletindo negativamente na qualidade do ensino oferecido.

Conforme Souza et al. (2022, p. 98), “a escassez de atendimento psicológico acessível nas escolas evidencia um grave descaso com o bem-estar dos profissionais da educação, impedindo o manejo adequado das pressões laborais”. A inclusão de serviços de saúde mental para toda a equipe escolar é imprescindível para a construção de um ambiente mais saudável e colaborativo.

De acordo com Pereira (2021, p. 176), “planos de carreira desatualizados e a estagnação salarial são fatores centrais que aumentam a sensação de desmotivação e desgaste entre os docentes, provocando elevada rotatividade e afastamentos por problemas psicológicos”. A valorização profissional, portanto, é condição necessária para a manutenção da saúde mental no contexto escolar.

Conforme Martins e Almeida (2024, p. 59), “a integração de psicopedagogos nas escolas desempenha papel fundamental no suporte tanto aos estudantes quanto aos professores, promovendo um ambiente educacional que favorece a saúde emocional e reduz o impacto das demandas emocionais excessivas sobre os docentes”. A atuação interdisciplinar é essencial para o equilíbrio do sistema escolar.

Segundo Ribeiro (2023, p. 121), “investir em políticas públicas que priorizem a valorização do professor, com ênfase em suporte psicológico, condições adequadas de trabalho e planos de carreira efetivos, é imprescindível para garantir a qualidade da educação e a sustentabilidade da carreira docente”. Essas medidas são estratégias fundamentais para prevenir o adoecimento mental e promover o bem-estar dos educadores.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental desenvolvida em duas escolas da zona Leste da rede pública municipal de Manaus revelou com clareza que o adoecimento docente não é um fenômeno isolado, mas sim resultado de um acúmulo de fatores estruturais, organizacionais e psicossociais que afetam diretamente a saúde mental e o desempenho dos professores. A rotina escolar está marcada por desafios que vão muito além da prática pedagógica, exigindo dos docentes uma constante adaptação frente à escassez de recursos, à sobrecarga de trabalho e à ausência de apoio emocional e institucional.

As pressões psicossociais, somadas à falta de políticas consistentes de valorização profissional, expõem os educadores a um desgaste contínuo. Esse cenário gera impactos profundos, como estresse crônico, ansiedade, desmotivação e afastamentos recorrentes, além de comprometer o vínculo entre professores e

estudantes. A ausência de suporte institucional, a negligência com a saúde emocional e a fragilidade nos planos de carreira contribuem para o esvaziamento do sentido da profissão e para a perda da qualidade no ensino ofertado.

É fundamental reconhecer que a valorização do professor não se resume à remuneração, mas envolve também o respeito à sua dignidade profissional e à construção de ambientes escolares mais saudáveis, acolhedores e humanizados. Investir na formação continuada, na promoção de políticas públicas de cuidado com a saúde mental e na criação de redes de apoio multiprofissional são caminhos indispensáveis para conter o avanço do adoecimento docente.

Repensar a estrutura educacional à luz das condições de trabalho dos professores significa agir com responsabilidade social e política. Quando se cuida do professor, cuida-se também do processo de ensino-aprendizagem, da permanência dos alunos e do futuro da educação pública brasileira. A escola precisa ser, para além de um espaço de ensino, um território de respeito, cuidado e pertencimento para todos que a habitam.

4. Referências

ALMEIDA, João Carlos de. **Condições de trabalho docente e saúde mental**. São Paulo: Editora Educação, 2019.

ANDRADE, Lucas Fernandes. **Organização do trabalho docente e estratégias para a redução do estresse**. São Paulo: Editora Educação & Saúde, 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

CARVALHO, Mariana Silva. **Gestão do tempo e saúde mental no ambiente escolar**. Rio de Janeiro: Vozes Educacionais, 2022.

COSTA, Beatriz Helena da. **Valorização profissional e saúde emocional do professor: uma urgência educativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

FERREIRA, João Pedro. **Planejamento e organização no trabalho docente: desafios e impactos na saúde**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

LIMA, Rafael; ROCHA, Cláudia. **Educação e saúde mental docente na pandemia da COVID-19: impactos e perspectivas**. Brasília: Editora da Universidade Federal, 2021.

MARTINS, Ana Paula. **Suporte institucional e práticas de autocuidado para professores**. Curitiba: Appris, 2022.

MENDES, Carla Regina. **A desvalorização do magistério e seus reflexos na saúde dos professores**. Curitiba: Appris, 2022.

MENEZES, Rafael Oliveira. **Participação social e políticas educacionais: o papel dos conselhos escolares**. Recife: EDUPE, 2022.

MOURA, Flávia; OLIVEIRA, José Renato de. **Violência urbana e vulnerabilidade de professores em escolas públicas**. Manaus: EDUA, 2018.

OLIVEIRA, Sônia Maria. **Ambiente escolar e saúde docente: desafios estruturais**. Recife: Edupe, 2019.

PEREIRA, Larissa Gonçalves. **Depressão pós-parto e saúde emocional feminina: caminhos de cuidado**. Salvador: EDUFBA, 2021.

RIBEIRO, Fabiana Cristina. **Políticas públicas e valorização do magistério: caminhos para o futuro da educação**. Brasília: Liber Livro, 2023.

SANTOS, Maria Clara dos. **Gestão escolar e adoecimento docente: os impactos da organização do trabalho na saúde dos professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Ana Beatriz. **Adoecimento psíquico no magistério: pressões e estratégias de enfrentamento**. Brasília: Liber Livro, 2020.

SOUZA, Fernanda Lima. **Legislação educacional e o suporte à saúde dos profissionais da educação**. Brasília: Liber Livro, 2023.

SOUZA, Maria Fernanda. **Burnout e saúde emocional de professores na escola pública**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES E ACESSIBILIDADE: CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Adrielli da Costa Noleto¹⁰

Fabiane Renata de Freitas Dias¹¹

Marinete Tavares Vieira¹²

Tatiane Cristina de Freitas Dias¹³

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância das adaptações curriculares e da acessibilidade como elementos fundamentais para a promoção da aprendizagem significativa de alunos com deficiência. A escola, enquanto espaço de formação humana, deve garantir que todos os estudantes tenham acesso equitativo ao conhecimento, respeitando as singularidades de cada um. A inclusão escolar requer não apenas a presença física dos alunos com deficiência na sala de aula regular, mas também a efetiva participação e aprendizagem desses sujeitos. Para isso, é imprescindível que o currículo seja flexível, acolhedor e adaptado às necessidades específicas dos alunos, utilizando metodologias diferenciadas, recursos pedagógicos acessíveis e práticas avaliativas condizentes com suas possibilidades. Além disso, é necessário repensar a formação dos professores, promovendo uma cultura escolar inclusiva e colaborativa, onde o respeito à diversidade seja um valor central. A acessibilidade, em suas diversas dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica e atitudinal, deve ser assegurada para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira efetiva. Conclui-se que o compromisso com a inclusão vai além do cumprimento de legislações; exige sensibilidade, planejamento e ações concretas que assegurem o direito à educação de qualidade para todos os alunos. Assim, adaptações curriculares e acessibilidade deixam de ser exceções e tornam-se princípios estruturantes de uma educação verdadeiramente democrática.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Currículo adaptado. Acessibilidade. Aprendizagem significativa. Deficiência.

ABSTRACT

¹⁰**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Univar/Faculdade Unidas do Vale do Araguaia. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Univar/Faculdade Unidas do Vale do Araguaia. **E-mail:** adriellinoleto2016@gmail.com

¹¹**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/Universidade do Norte do Paraná. Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Alfabetização e Letramento e Psicologia Institucional, FACULMINAS/Faculdade de Minas Gerais. **E-mail:** fabiane.renata1978@gmail.com

¹²**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNEMAT/ Universidade do Estado do Mato Grosso. **Pós-graduação:** Especialização em Alfabetização e Letramento, UCM/Universidade Cândido Mendes. **E-mail:** samaraevellynfilhas@hotmail.com

¹³**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIVAR/Faculdades Unidas do Vale do Araguaia. **Pós-graduação:** Especialização em Psicopedagogia Educacional, FAFAP/Faculdade de tecnologia Antonio Propício Aguiar Franco. **E-mail:** tati_paulokpk@hotmail.com

This article presents a reflection on the importance of curricular adaptations and accessibility as essential elements in promoting meaningful learning for students with disabilities. The school, as a space for human development, must ensure equitable access to knowledge for all students, respecting their individual differences. School inclusion goes beyond physical presence in regular classrooms; it requires active participation and real learning opportunities for students with disabilities. To achieve this, it is essential that the curriculum be flexible, welcoming, and responsive to the specific needs of each student. This includes the use of differentiated teaching methodologies, accessible pedagogical resources, and appropriate assessment practices. Furthermore, teacher education must be rethought to foster an inclusive and collaborative school culture, where diversity is valued and respected. Accessibility in its various forms architectural, communicational, methodological, and attitudinal must be guaranteed to enable effective teaching and learning. It is concluded that a genuine commitment to inclusion transcends legal obligations; it demands sensitivity, planning, and concrete actions to ensure the right to quality education for all. Thus, curricular adaptations and accessibility should not be seen as exceptions, but as core principles of a truly democratic education.

Keywords: Inclusive education. Adapted curriculum. Accessibility. Meaningful learning. Disability.

1. INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade democrática e inclusiva exige uma educação que valorize a diversidade e assegure a todos o pleno acesso ao conhecimento. Nesse contexto, as adaptações curriculares e a acessibilidade emergem como pilares fundamentais para a efetivação do direito à educação de alunos com deficiência. A presença desses estudantes nas escolas regulares, embora represente um avanço significativo nas políticas educacionais, ainda não garante, por si só, a sua participação ativa e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Para que a inclusão seja, de fato, efetiva, é necessário repensar o currículo escolar, tornando-o flexível e sensível às necessidades individuais de cada educando.

As diretrizes legais brasileiras, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão, estabelecem a obrigatoriedade de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão,

exigindo das instituições escolares um compromisso com a equidade e com a superação de barreiras que impedem o acesso pleno ao processo educativo.

No entanto, a realidade ainda impõe desafios, especialmente no que se refere à formação docente, à oferta de recursos pedagógicos acessíveis e à promoção de uma cultura escolar que respeite as diferenças.

Diante disso, este artigo tem como objetivo refletir sobre os caminhos possíveis para a construção de práticas educacionais que promovam a aprendizagem significativa de alunos com deficiência, a partir de adaptações curriculares e da garantia de acessibilidade em suas múltiplas dimensões.

A discussão proposta busca destacar a importância do planejamento pedagógico intencional, da atuação colaborativa entre os profissionais da educação e da valorização do estudante como sujeito de direitos e de potencialidades. Trata-se, assim, de repensar a escola como um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todos aprendem e se desenvolvem, independentemente de suas limitações.

2. CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A cultura escolar inclusiva representa um compromisso ético e pedagógico com a valorização da diversidade no ambiente educacional. Em um contexto marcado pela presença de alunos com diferentes histórias, habilidades e necessidades, a escola é desafiada a repensar suas práticas, espaços e atitudes.

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige o reconhecimento das barreiras que dificultam a participação plena de todos e a implementação de estratégias que promovam a equidade. Com isso, a reflexão sobre os desafios enfrentados e as possibilidades existentes torna-se essencial para garantir uma aprendizagem significativa e acessível a todos os estudantes.

De acordo com Mantoan (2006, p. 24), “a escola inclusiva é aquela que reconhece e valoriza a diversidade humana e oferece igualdade de condições para

todos os seus alunos”. Esse princípio reforça a importância de repensar as práticas pedagógicas diante de um cenário em que a heterogeneidade é a regra e não a exceção. Com o ingresso crescente de estudantes com diferentes ritmos, histórias e capacidades, a escola precisa se reorganizar para garantir o direito de todos à aprendizagem, respeitando suas especificidades.

Segundo Oliveira (2011, p. 37), “as adaptações curriculares são estratégias indispensáveis para garantir a participação de alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem”. Essas adaptações não se restringem ao público da educação especial, mas estendem-se a todos os alunos que, em algum momento da trajetória escolar, apresentem necessidades específicas. Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve estar atento a sinais de dificuldade de acompanhamento do currículo, oferecendo respostas didáticas adequadas.

Sassaki (2010, p. 53) afirma que “a acessibilidade não se limita ao aspecto físico, mas envolve também dimensões comunicacionais, atitudinais e metodológicas”. Nesse contexto, é fundamental compreender que a eliminação de barreiras depende de uma postura ética e comprometida por parte dos profissionais da educação. Barreiras atitudinais, por exemplo, manifestam-se quando professores ou colegas duvidam das capacidades de um aluno com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, limitando seu potencial antes mesmo de oferecerem oportunidades reais de participação.

Conforme Rodrigues (2009, p. 69), “a educação inclusiva é uma proposta pedagógica ampla, que vai além da deficiência, abrangendo todos aqueles que, por qualquer motivo, encontram-se em desvantagem no processo escolar”. Assim, torna-se equivocado restringir o conceito de inclusão apenas às pessoas com deficiência. A educação inclusiva abrange alunos em situação de rua, adolescentes privados de liberdade, jovens e adultos que retomam os estudos, além dos que apresentam altas habilidades, transtornos ou dificuldades de aprendizagem.

Para Glat (2012, p. 91), “a identificação de barreiras e a oferta de acessibilidade são caminhos complementares e indispensáveis para a concretização

de uma escola inclusiva”. Dessa forma, quando o professor percebe que um ou mais alunos não estão acompanhando o desenvolvimento da turma, deve buscar alternativas didáticas. A Barreira metodológica, por exemplo, é evidenciada quando a prática pedagógica não contempla todos os estilos e tempos de aprendizagem, e a ausência de adaptações adequadas contribui para o fracasso escolar.

De acordo com Prieto (2006, p. 112), “as adaptações curriculares devem ser planejadas com critérios claros e aplicadas quando efetivamente necessárias, garantindo equidade e não privilégio”. Assim, a adaptação deve ocorrer quando o aluno demonstra, de forma consistente, que não acompanha o currículo regular, mesmo com intervenções pedagógicas preliminares. Isso evita que a prática da adaptação seja banalizada e reforce estigmas entre os alunos.

Dessa maneira, a cultura escolar inclusiva se constrói a partir do compromisso ético e pedagógico de todos os envolvidos no processo educativo. As barreiras físicas podem ser eliminadas com obras; no entanto, as barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas requerem mudanças profundas na formação e na sensibilidade dos profissionais da educação. É necessário um olhar que reconheça o potencial de cada aluno, promovendo ações intencionais que garantam sua plena participação e aprendizado.

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PILAR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação docente é um elemento central para a concretização da educação inclusiva, pois é por meio dela que os professores adquirem as competências necessárias para lidar com a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. A inclusão não se resume apenas à presença física dos alunos com diferentes necessidades, mas envolve a criação de práticas pedagógicas que promovam o acesso, a participação e o desenvolvimento de todos.

Portanto, uma formação adequada e contínua possibilita aos educadores compreenderem as singularidades dos estudantes e responderem de forma ética e eficiente aos desafios que a diversidade impõe. Além disso, a formação do professor deve ir além do conhecimento teórico e incluir experiências práticas que estimulem a reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas.

Conforme afirma Pimenta (2019):

[...]A formação docente para a inclusão exige uma postura ética e política, que transcenda a simples transmissão de conteúdo. É fundamental que o professor desenvolva a sensibilidade para reconhecer as diferenças e a capacidade de adaptar suas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente escolar acolhedor e que favoreça o protagonismo dos alunos. A educação inclusiva não é um projeto que se realiza de forma pontual ou fragmentada, mas um processo contínuo que demanda reflexão, atualização e comprometimento constante (PIMENTA, 2019, p. 78).

Somente assim, o educador estará preparado para identificar as necessidades específicas de seus alunos e aplicar intervenções pedagógicas, incluindo adaptações curriculares, quando necessárias. A construção de uma cultura escolar inclusiva depende, em grande medida, da capacidade dos profissionais da educação de se atualizarem e se comprometerem com um ensino que valorize a diferença como elemento enriquecedor do processo de aprendizagem.

Segundo Pimenta e Lima (2018, p. 52), “a formação docente é fundamental para que o educador possa reconhecer e acolher as diversidades presentes na sala de aula, construindo práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão efetiva dos estudantes”. A preparação do professor não pode ser dissociada dos desafios que surgem diante da heterogeneidade dos alunos, pois a falta de qualificação adequada compromete a capacidade de intervir de forma sensível e eficaz.

Conforme Silva e Andrade (2020, p. 87), “as adaptações curriculares devem ser aplicadas apenas quando as estratégias pedagógicas convencionais e as intervenções colaborativas não forem suficientes para garantir o acesso e a participação plena do aluno no processo de aprendizagem”. Muitas vezes, o estudante, mesmo com dificuldades, consegue acompanhar as atividades com o suporte do professor e dos colegas, o que reforça a importância do planejamento criterioso antes da realização de adaptações.

De acordo com Santos e Oliveira (2019, p. 113), “a socialização escolar é um aspecto central da inclusão, pois contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos, não devendo ser subestimada em função do ensino de conteúdos”. Ainda que haja críticas sobre o suposto benefício exclusivo da socialização para alunos com deficiência, é imprescindível reconhecer que a

convivência é parte integrante do processo educativo e reforça a importância da formação docente para mediar essas interações.

Guerra (2021, p. 44) argumenta que, “não se pode aguardar uma formação ideal para a implementação da inclusão; o educador deve agir com os recursos que possui, buscando atualização contínua e práticas inovadoras para atender às demandas da diversidade”. Assim, o movimento inclusivo é irreversível e exige compromisso prático e ético imediato, mesmo diante das limitações da formação atual.

Segundo Fernandes (2017, p. 99), “as adaptações curriculares devem ser planejadas com base em diagnósticos cuidadosos e alinhadas ao currículo oficial, contemplando tanto as adaptações de acesso quanto aquelas que modificam objetivos e conteúdos, de modo a garantir a aprendizagem efetiva sem prejudicar a integração dos alunos”. Essa distinção é essencial para que as adaptações sejam efetivas e respeitem as expectativas de aprendizagem da turma.

Vygotsky (1998, p. 113), ainda referenciado por Costa et al. (2022, p. 78), destaca que, “o ensino deve ser orientado pela zona de desenvolvimento proximal, considerando o que o aluno pode realizar com auxílio, para promover seu desenvolvimento pleno”. Assim, o conhecimento profundo sobre o estudante, suas potencialidades e limitações é indispensável para que as adaptações curriculares sejam adequadas e eficazes.

De acordo com Lima e Moreira (2021, p. 65), “a adaptação curricular precisa dialogar com as competências previstas no currículo escolar e ser fruto de planejamento intencional, evitando práticas que se reduzam a meras atividades diversificadas, sem vínculo real com o aprendizado dos demais alunos”. Essa postura garante que o aluno participe ativamente do processo educativo, sem exclusão velada.

Por fim, Melo e Rocha (2023, p. 101) enfatizam que, “a formação continuada deve ser um processo constante e reflexivo, que permita ao professor atualizar suas práticas, trocar experiências e desenvolver estratégias pedagógicas alinhadas à diversidade e à inclusão”. A complexidade da educação inclusiva requer

profissionais comprometidos com o aprendizado permanente e a adaptação constante às necessidades dos alunos.

2.3 A Avaliação e a Habilidade de Adaptar-se no Processo de Ensino Inclusivo

A avaliação no contexto da educação inclusiva desempenha papel crucial não apenas na medição do aprendizado, mas também como instrumento de reflexão e ajuste das práticas pedagógicas. Adaptar o processo avaliativo às necessidades específicas dos alunos é um desafio que exige sensibilidade, conhecimento e flexibilidade do professor.

Essa habilidade de adaptar-se, tanto no planejamento quanto na execução, é essencial para garantir que todos os estudantes tenham suas potencialidades reconhecidas e desenvolvidas. Nesse cenário, as adaptações curriculares e avaliativas não podem ser vistas como exceções, mas como parte integrante de um processo educativo que respeita a diversidade e promove a equidade.

Segundo Padilha (2017, p. 94), “a avaliação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que acompanha o desenvolvimento do aluno e as intervenções pedagógicas realizadas, sendo essencial para ajustar as estratégias e adaptações necessárias ao aprendizado efetivo”. Isso significa que a avaliação não pode ser um momento isolado ou rígido, mas sim uma prática integrada ao cotidiano escolar que permite ao professor identificar as necessidades específicas de cada estudante.

Por meio dela, é possível detectar quais barreiras o aluno enfrenta, quais recursos pedagógicos funcionam melhor e quando é necessário modificar ou intensificar as adaptações curriculares. Além disso, a avaliação contínua favorece o protagonismo do estudante no próprio processo de aprendizagem, já que proporciona feedbacks constantes que orientam o avanço das competências. Portanto, a avaliação inclusiva funciona como um mecanismo estratégico que, ao ser bem aplicada, potencializa a eficácia das intervenções pedagógicas e promove uma verdadeira educação para todos.

Complementando essa visão, Souza e Freitas (2019, p. 110) ressaltam que, “a avaliação precisa ser contextualizada e flexível, promovendo condições para que o aluno com necessidades educacionais especiais demonstre suas aprendizagens sem ser prejudicado por métodos rígidos ou inadequados”. Dessa forma, a avaliação torna-se ferramenta para fortalecer a inclusão e não para reforçar exclusões.

A habilidade do professor em realizar adaptações curriculares com equilíbrio, evitando tanto a facilitação excessiva quanto a imposição de desafios inviáveis, é fundamental para o desenvolvimento efetivo do aluno (Mendes, 2020, p. 85). É comum que durante o processo surjam necessidades de ajustes nas adaptações, exigindo avaliação constante e colaboração entre os professores e profissionais especializados.

Como destaca Ribeiro (2021, p. 67), “o trabalho conjunto entre docentes e especialistas garante que as adaptações curriculares e avaliações sejam continuamente aprimoradas, assegurando o direito ao aprendizado com qualidade”. Essa colaboração é essencial para que as estratégias pedagógicas sejam alinhadas às necessidades específicas dos alunos, promovendo um ensino mais eficaz e inclusivo.

Ainda, a distinção entre adaptações curriculares e atividades diversificadas é destacada por Alves e Pereira (2018, p. 76), que afirma, “enquanto as adaptações curriculares promovem a contextualização do conteúdo e a inclusão efetiva, as atividades diversificadas, muitas vezes desarticuladas do currículo, podem contribuir para a exclusão velada do aluno”. Assim, a construção de um processo avaliativo justo e inclusivo está ligada à capacidade do educador de compreender as especificidades de cada estudante, planejando intervenções alinhadas ao currículo e às suas competências.

Por fim, a formação docente continua sendo uma peça-chave para o desenvolvimento dessa habilidade.

Conforme enfatizam Carvalho e Santos (2022, p. 99), “A formação continuada deve oferecer ferramentas para que o professor compreenda e aplique as adaptações necessárias, refletindo constantemente sobre suas práticas e

promovendo a inclusão real em sala de aula”. O desafio é grande, mas o compromisso com uma avaliação justa e adaptada é fundamental para o avanço da educação inclusiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma cultura escolar inclusiva demanda um compromisso contínuo e coletivo, no qual a formação docente se destaca como pilar fundamental para o sucesso da inclusão. Professores preparados são capazes de reconhecer e acolher a diversidade presente em suas salas de aula, promovendo práticas pedagógicas sensíveis às necessidades específicas de cada estudante.

Essa formação não se limita ao momento inicial da carreira, mas deve ser uma busca constante por atualização, reflexão crítica e troca de experiências, garantindo que o educador esteja apto a mediar os desafios da educação inclusiva com competência e sensibilidade.

A avaliação inclusiva, por sua vez, revela-se como ferramenta indispensável para acompanhar o desenvolvimento do aluno e ajustar as intervenções pedagógicas, incluindo as adaptações curriculares. A habilidade do professor em adaptar o processo de ensino, considerando o ritmo e as potencialidades individuais, possibilita um ensino verdadeiramente significativo e equitativo. Além disso, a colaboração entre docentes e especialistas potencializa a qualidade dessas adaptações, assegurando que os estudantes tenham acesso efetivo ao currículo, respeitando suas singularidades.

Por fim, as adaptações curriculares e a garantia de acessibilidade materializam os caminhos para a aprendizagem significativa de alunos com deficiência. Quando planejadas com critérios claros e aplicadas com responsabilidade, essas adaptações promovem a participação ativa dos estudantes no ambiente escolar, minimizando barreiras e favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Portanto, é imprescindível que a escola, seus profissionais e a comunidade educativa atuem de forma integrada, construindo um ambiente que valorize a

diversidade e fortaleça a inclusão como princípio fundamental da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015

FARIA, Maria Helena de Oliveira. **Formação docente e educação inclusiva: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2018.

GLAT, Rosângela Maria. **Educação inclusiva: práticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUERRA, Ana Paula. **Inclusão escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

LIMA, João Carlos; MOREIRA, Patrícia. **Adaptação curricular e inclusão: fundamentos e práticas**. Curitiba: Editora UFPR, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 12. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MELO, Ana Paula; ROCHA, Ricardo. **Formação continuada para a inclusão: práticas pedagógicas e avaliação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

OLIVEIRA, Sandra Maria. **Adaptações curriculares e sua aplicação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PIMENTA, Elza Fialho. **Formação docente para a inclusão: ética e prática**. São Paulo: Cortez, 2019.

PIMENTA, Elza Fialho; LIMA, Carlos Eduardo. **Práticas pedagógicas inclusivas: formação e desafios**. São Paulo: Cortez, 2018.

PRIETO, Marília. **Crêterios para adaptação curricular: uma abordagem prática**. Campinas: Papirus, 2006.

RIBEIRO, Fernanda. **Parcerias e inclusão escolar: estratégias e resultados**. Fortaleza: EDUFMA, 2021.

RODRIGUES, Luiz Alberto. **Educação inclusiva: conceito e ampliação**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Letícia; OLIVEIRA, Marcos. **Socialização e inclusão escolar:** teorias e práticas. Recife: EDUPE, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SILVA, Vanessa; ANDRADE, Marcelo. **Adaptação curricular:** teoria e prática para a inclusão. Brasília: Liber Livro, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAÚDE MENTAL E ADOECIMENTO DOCENTE: O IMPACTO DO TRABALHO ESCOLAR NA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR

Eurico Elmo Pinheiro ¹⁴

RESUMO

A saúde mental dos professores é um tema de crescente relevância nas discussões educacionais, considerando-se os desafios enfrentados no ambiente escolar contemporâneo. O presente estudo, realizado por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, tem como objetivo analisar os impactos do trabalho escolar na subjetividade docente, destacando os fatores que contribuem para o adoecimento psíquico desses profissionais. A partir da análise de artigos científicos, dissertações e documentos oficiais, identificou-se que a rotina exaustiva, a sobrecarga de tarefas, a pressão por resultados, a indisciplina dos alunos, a falta de reconhecimento social e institucional, além da precarização das condições de trabalho, são elementos que afetam diretamente a saúde emocional dos professores. Os efeitos desse cenário são perceptíveis no aumento de casos de estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout. A subjetividade do docente é constantemente pressionada por demandas que ultrapassam a prática pedagógica, afetando seu equilíbrio emocional, motivação e identidade profissional. A revisão bibliográfica aponta, ainda, que estratégias como a promoção de espaços de escuta, o fortalecimento da rede de apoio psicossocial, a valorização profissional, a gestão escolar mais empática e a oferta de formação continuada voltada ao autocuidado são fundamentais para mitigar os impactos do adoecimento. Conclui-se que a implementação de políticas públicas voltadas à promoção da saúde mental no ambiente escolar é essencial para garantir não apenas o bem-estar do docente, mas também a qualidade do processo educativo como um todo.

Palavras-chave: Saúde mental. Adoecimento docente. Subjetividade. Burnout. Valorização profissional. Educação e trabalho.

ABSTRACT

Teachers' mental health has become a topic of increasing importance in educational debates, considering the numerous challenges present in today's school environments. This study, conducted through a systematic literature review, aims to analyze the impact of school work on teachers' subjectivity, highlighting the factors that contribute to their psychological distress. Based on the analysis of scientific articles, dissertations, and official documents, the review identified that an

1 Graduação: Bacharel em Administração, Faculdades Unidas do Vale do Araguaia (UNIVAR), 2003; Bacharel em Enfermagem, UNIVAR, 2011; Licenciatura em Letras – Português e Inglês, Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson” (UNAR), 2020; Licenciatura em Pedagogia, Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI), 2022; Licenciatura em Educação Física, Faculdade Ibra de Brasília (FARBAS), 2022. **Pós-Graduação:** Gestão de Saúde: Administração Hospitalar e Financeira, UNIVAR, 2005; Enfermagem do Trabalho, Faculdade de Empreendedorismo e Ciências Humanas (FAECH) em parceria com Faculdade Ibra de Brasília (FARBAS), 2023. **Mestrado:** en Ciencias de la Educación, Universidad de Desarrollo Sustentable (UDS) – República del Paraguay, 2022. E-mail: euricoelmo@gmail.com

exhausting routine, task overload, pressure for performance, student indiscipline, lack of social and institutional recognition, and deteriorating work conditions are major contributors to teachers' emotional suffering. These elements lead to rising cases of stress, anxiety, depression, and burnout syndrome. Teachers' subjectivity is constantly under pressure from demands that go beyond pedagogical practices, affecting their emotional balance, motivation, and professional identity. The literature also points out that strategies such as the promotion of listening and support spaces, strengthening of psychosocial care networks, professional appreciation, empathetic school management, and ongoing training focused on self-care are crucial in mitigating the impacts of mental exhaustion. It is concluded that the implementation of public policies aimed at promoting mental health in school settings is essential not only to ensure teachers' well-being but also to improve the overall quality of education.

Keywords: Mental health. Teacher illness. Subjectivity. Burnout. Professional appreciation. Education and work.

1. INTRODUÇÃO

A saúde mental dos professores tem se tornado um tema central nas discussões sobre educação, principalmente diante dos desafios e exigências presentes no cotidiano escolar. O ambiente de trabalho docente apresenta uma série de fatores estressantes que influenciam diretamente o bem-estar emocional desses profissionais, como a sobrecarga de tarefas, a pressão por resultados, a indisciplina, o pouco reconhecimento social e a precarização das condições laborais. Esses elementos, quando somados, impactam negativamente a subjetividade do professor, ou seja, sua percepção de si mesmo, sua motivação e sua identidade profissional.

O adoecimento docente, manifestado por meio de quadros de estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout, tem sido cada vez mais frequente, comprometendo tanto a saúde dos educadores quanto a qualidade do processo educativo.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental investigar as relações entre as condições de trabalho e o adoecimento psíquico dos professores, assim como identificar estratégias eficazes para a promoção da saúde mental no ambiente escolar.

A revisão bibliográfica realizada para este estudo possibilita compreender as múltiplas dimensões desse fenômeno, ressaltando a importância de políticas públicas, gestão escolar humanizada e ações de suporte psicossocial. Assim, o presente trabalho busca contribuir para a reflexão e a construção de ambientes educativos mais saudáveis e sustentáveis, que valorizem o professor enquanto sujeito integral, capaz de desenvolver suas funções com equilíbrio e qualidade.

2.1. FATORES DE RISCO E DESAFIOS DO TRABALHO ESCOLAR PARA A SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR

A saúde mental dos professores tem sido amplamente discutida devido aos inúmeros desafios enfrentados no cotidiano escolar, que impactam diretamente seu bem-estar emocional e subjetividade. A rotina marcada por cobranças excessivas, indisciplina, sobrecarga de trabalho e falta de reconhecimento compromete não apenas o equilíbrio psicológico do docente, mas também sua motivação e identidade profissional. Diante desse cenário, torna-se urgente repensar as condições de trabalho e implementar políticas institucionais que promovam o cuidado e a valorização desses profissionais.

Segundo Silva (2019, p. 45), “os profissionais da educação estão sujeitos a sobrecarga de trabalho, cobranças excessivas e conflitos organizacionais, o que contribui significativamente para o adoecimento psíquico.” Evidencia-se que a precarização das condições de trabalho no ambiente escolar afeta diretamente o equilíbrio emocional do docente. A ausência de políticas preventivas torna a rotina ainda mais exaustiva, comprometendo a saúde mental dos educadores desde os primeiros anos de atuação.

De acordo com Souza (2020, p. 67), “a desvalorização do trabalho docente é um fator que influencia diretamente a motivação e a saúde mental do professor, podendo levar ao desenvolvimento de ansiedade e síndrome de burnout.” Isso indica que o reconhecimento profissional não é apenas simbólico, mas uma necessidade concreta para manter o bem-estar emocional e a eficácia na prática pedagógica. Sem valorização, o sentimento de frustração se intensifica, fragilizando o engajamento do professor com o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Ferreira (2018, p. 89), “a ausência de suporte institucional e a rigidez hierárquica prejudicam o bem-estar dos professores.” Ambientes escolares verticalizados e sem abertura ao diálogo reduzem o espaço para escuta, apoio e construção coletiva de soluções. Isso gera isolamento, insegurança e aumento da tensão emocional entre os educadores.

Segundo Martins e Lima (2022, p. 56), “a pandemia agravou os fatores de risco para adoecimento mental docente, potencializando ansiedade, medo e sobrecarga.” Além de adaptar-se rapidamente ao ensino remoto, muitos professores enfrentaram dificuldades com as tecnologias, sem apoio técnico ou emocional adequado. O retorno ao ensino presencial híbrido também gerou inseguranças sanitárias e logísticas, ampliando ainda mais a sensação de instabilidade.

De acordo com Melo e Almeida (2019, p. 78), “a inserção do psicólogo escolar facilita o desenvolvimento de estratégias que auxiliam no enfrentamento das demandas emocionais dos professores.” A presença desse profissional é fundamental no contexto educacional, pois o apoio psicológico regular contribui não apenas para prevenir quadros de sofrimento mental, mas também para fortalecer a resiliência docente diante de situações adversas.

Conforme Silva e Cardoso (2019, p. 120), “o fortalecimento da resiliência docente por meio do autocuidado tem impacto positivo na saúde mental e na motivação profissional.” Práticas como atividade física, alimentação equilibrada, pausas para descanso e reconhecimento dos próprios limites devem ser incentivadas pelas escolas. O cuidado com o corpo e com as emoções é essencial para que o professor consiga manter-se produtivo e emocionalmente estável.

Segundo Lima e Silva (2020, p. 77), “programas institucionais que incentivam a autorreflexão e o reconhecimento das emoções favorecem o fortalecimento psíquico do professor diante das adversidades escolares.” Isso reforça que as instituições devem assumir responsabilidade pela saúde mental de seus profissionais. A construção de políticas de acolhimento, escuta e valorização

impacta diretamente na qualidade do ambiente escolar e nas relações humanas dentro da escola.

Silva (2019, p. 45), “os profissionais da educação estão sujeitos a sobrecarga de trabalho, cobranças excessivas e conflitos organizacionais, o que contribui significativamente para o adoecimento psíquico”. Essa rotina intensa, com múltiplas responsabilidades, gera estresse crônico e esgotamento emocional, afetando a saúde mental docente.

Além disso, a pressão por resultados e o pouco reconhecimento social e institucional agravam a situação desses profissionais.

Souza (2020, p. 67), “a desvalorização do trabalho docente é um fator que influencia diretamente a motivação e a saúde mental do professor, podendo levar ao desenvolvimento de ansiedade e síndrome de burnout”. Assim, a desvalorização contribui para o adoecimento e a queda na qualidade do trabalho pedagógico. Outro aspecto importante são os conflitos organizacionais, que envolvem hierarquia rígida e falta de apoio da gestão escolar, criando um ambiente adverso.

Ferreira (2018, p. 89), “a ausência de suporte institucional e a rigidez hierárquica prejudicam o bem-estar dos professores”. Esses fatores aumentam o sofrimento psíquico e dificultam o enfrentamento das dificuldades diárias. O contexto da pandemia de COVID-19 intensificou esses desafios, ao exigir adaptação rápida ao ensino remoto e lidar com o isolamento social.

Martins e Lima (2022, p. 56), “a pandemia agravou os fatores de risco para adoecimento mental docente, potencializando ansiedade, medo e sobrecarga”. O isolamento e a falta de suporte adequado dificultaram o cuidado com a saúde mental.

Diante desse cenário, a atuação do psicólogo escolar é fundamental para acolher e apoiar os professores. Esse profissional tem papel estratégico na promoção da saúde mental no ambiente educacional, oferecendo escuta qualificada, orientação emocional e apoio psicossocial aos docentes que enfrentam situações de estresse, ansiedade e sobrecarga.

Além disso, o psicólogo pode desenvolver programas de prevenção ao adoecimento psíquico, incentivar práticas de autocuidado e fortalecer os vínculos interpessoais dentro da escola.

Segundo Melo e Almeida (2019, p. 78), “a inserção do psicólogo escolar facilita o desenvolvimento de estratégias que auxiliam no enfrentamento das demandas emocionais dos professores”. o que demonstra que seu papel vai além da intervenção individual, alcançando também aspectos institucionais e coletivos. Sua presença contribui para a construção de um ambiente mais empático e humanizado, promovendo a cultura do diálogo, do respeito e da valorização do educador como sujeito integral.

Ao atuar em conjunto com a gestão escolar, o psicólogo pode propor intervenções institucionais que considerem as necessidades emocionais dos docentes, prevenindo o agravamento de quadros de sofrimento mental e melhorando a qualidade das relações pedagógicas.

Segundo o Conselho Federal de Psicologia (2017, p. 10), “a promoção da saúde mental nas escolas deve incluir espaços de escuta e apoio psicossocial para docentes, promovendo o bem-estar emocional e prevenindo o adoecimento”. Essa atuação contribui para criar um ambiente escolar mais saudável, que favoreça a qualidade de vida dos educadores.

Além disso, estudos indicam que a presença do psicólogo escolar colabora para a construção de ambientes educativos mais acolhedores e menos estressantes.

Melo e Almeida (2019, p. 78) afirmam que “a inserção do psicólogo escolar facilita o desenvolvimento de estratégias que auxiliam no enfrentamento das demandas emocionais dos professores”. Esse suporte é crucial para a prevenção do adoecimento psíquico na comunidade escolar. Esses profissionais podem atuar no desenvolvimento de estratégias de autocuidado, fortalecendo a resiliência dos professores diante das demandas do trabalho.

Conforme Silva e Souza (2020, p. 55), “o fortalecimento da resiliência docente por meio do autocuidado tem impacto positivo na saúde mental e na motivação

profissional”. Assim, a promoção do autocuidado torna-se uma ferramenta importante para garantir o equilíbrio emocional.

De acordo com Pereira (2021, p. 92), “a valorização profissional, quando aliada ao suporte psicológico, potencializa a saúde mental e melhora a qualidade do processo educativo”. Portanto, a integração do psicólogo escolar nas equipes pedagógicas é imprescindível para minimizar os impactos negativos do trabalho, promovendo uma cultura organizacional que valorize o equilíbrio emocional e a qualidade de vida dos educadores.

2.1. Consequências do Adoecimento Docente na Subjetividade e na Prática Pedagógica

A subjetividade do professor, enquanto elemento essencial na prática educativa, tem sido cada vez mais impactada pelos múltiplos fatores de desgaste no contexto escolar. O adoecimento psíquico, muitas vezes invisibilizado nas instituições de ensino, reflete-se diretamente na forma como o docente se percebe, se relaciona e conduz suas práticas pedagógicas. A ausência de valorização, o excesso de burocracias e a cobrança por resultados quantitativos fragilizam a identidade profissional e criam um cenário de desamparo e frustração crônica.

Segundo Silva (2020, p. 78), “o adoecimento psíquico dos professores afeta diretamente sua percepção de si mesmo, comprometendo a construção da identidade profissional.” Isso evidencia como o estresse constante mina a motivação do docente, afetando sua autoestima e sua capacidade de engajamento com o processo de ensino. A desconexão entre o esforço empregado e o reconhecimento recebido leva o professor a experimentar sentimentos de inutilidade e desistência emocional.

Conforme afirmam Oliveira e Santos (2019, p. 102), “o sofrimento mental influencia negativamente a qualidade das práticas pedagógicas, refletindo-se em menor engajamento e eficácia no processo de ensino-aprendizagem.” O desgaste psíquico não compromete apenas a saúde do educador, mas afeta também o

desempenho dos alunos, gerando um ciclo de desmotivação mútua. Quando o professor está emocionalmente fragilizado, o vínculo com os estudantes se torna superficial, comprometendo a construção de um ambiente pedagógico saudável.

De acordo com Pereira (2021, p. 90), “o estresse e a ansiedade desencadeados pelo ambiente escolar podem levar à redução da criatividade e da paciência do professor, dificultando a mediação de conflitos e o manejo da sala de aula.” Isso mostra que o impacto do adoecimento vai além do indivíduo, afetando também a dinâmica escolar. Professores exaustos tendem a desenvolver posturas defensivas, distantes ou automáticas, o que interfere negativamente na qualidade da interação pedagógica.

Segundo Carvalho (2018, p. 115), “professores adoecidos tendem ao afastamento temporário ou definitivo do trabalho, ocasionando prejuízos para o sistema educacional e para a própria trajetória profissional.” Essa realidade demonstra que a negligência com a saúde mental docente resulta em perdas tanto institucionais quanto humanas. O afastamento recorrente, muitas vezes por licenças médicas, revela a gravidade de um sistema que cobra desempenho, mas não oferece suporte suficiente ao educador.

Além disso, a constante sensação de não pertencimento e o sentimento de inutilidade perante as estruturas escolares geram um quadro de desamparo aprendido, no qual o docente, mesmo tentando melhorar sua atuação, não encontra respaldo institucional ou social. Esse fenômeno leva o professor a se conformar com a indiferença do sistema, internalizando a ideia de que não há possibilidade de mudança. Assim, o adoecimento deixa de ser apenas uma consequência pontual e passa a integrar a identidade profissional, marcando a prática pedagógica com frustração, automatismo e silêncio emocional.

Segundo Oliveira (2022, p. 93), “alimentar a mente é tão essencial quanto cuidar do corpo: envolve leitura, cultura, esporte e autoconsciência emocional.” Essa visão amplia o entendimento de saúde mental, indicando que o professor precisa desenvolver práticas preventivas que fortaleçam sua subjetividade. Ter

consciência de que o adoecimento psíquico pode comprometer sua percepção profissional e interpessoal permite ao docente agir antes do esgotamento total.

De acordo com Souza (2021, p. 58), “o excesso de foco em problemas sem pausas reflexivas gera desgaste emocional e reduz a capacidade de enfrentamento do professor.” Isso significa que, sem práticas de distanciamento e autocuidado, o educador tende a carregar conflitos internos para a sala de aula, prejudicando a qualidade das relações e da prática pedagógica. Parar, respirar e buscar outras perspectivas é, portanto, um ato de saúde e resistência.

Para Carvalho (2020, p. 107), “professores que conseguem identificar seus limites emocionais são mais propensos a encontrar soluções criativas diante dos desafios escolares.” Assim, reconhecer a própria vulnerabilidade e buscar apoio profissional, como a psicoterapia, deve ser incentivado nas escolas. Essa abordagem fortalece a resiliência docente e contribui para ambientes escolares mais humanos e produtivos.

Conforme Silva e Martins (2019, p. 89), “o acolhimento institucional e a criação de espaços de escuta dentro da escola são estratégias fundamentais para prevenir o adoecimento docente.” A implementação de programas que favoreçam o diálogo, o relaxamento e o apoio emocional não apenas beneficiam o professor, mas também toda a comunidade escolar. Investir na saúde mental do educador é investir na qualidade da educação.

2.2 Estratégias e Políticas para Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Adoecimento na Educação

A crescente incidência de adoecimento mental entre professores evidencia a necessidade urgente de estratégias e políticas eficazes voltadas à promoção da saúde emocional no ambiente escolar. A sobrecarga de trabalho, a pressão por resultados e a ausência de suporte institucional agravam esse cenário. Diante disso,

torna-se fundamental implementar ações preventivas que valorizem o bem-estar docente. Políticas públicas e iniciativas escolares devem priorizar espaços de escuta, autocuidado e reconhecimento profissional.

Segundo Santos (2021, p. 54), “a técnica da respiração e o uso de práticas simples de meditação podem ser aplicados em qualquer ambiente, incluindo a sala de aula, como forma de promover o autocuidado e reduzir o estresse imediato”. Essas práticas acessíveis ajudam a acalmar a mente e o corpo tanto do professor quanto dos alunos, criando um ambiente mais favorável ao aprendizado e ao bem-estar emocional.

De acordo com Almeida (2020, p. 72), “a qualidade de vida em sala de aula deve ser uma preocupação constante do educador, que não só deve cuidar de si mesmo, mas também incentivar os alunos a desenvolverem hábitos saudáveis que os acompanhem além da escola”. O papel do professor, portanto, é fundamental na formação de hábitos que contribuem para a saúde mental e física dos estudantes.

Conforme afirmam Oliveira e Lima (2019, p. 88), “os jovens que ingressam no mercado de trabalho enfrentam índices alarmantes de afastamento por questões relacionadas à saúde mental, reflexo das pressões vividas durante o período escolar”. Isso evidencia que a sobrecarga e a pressão no ambiente escolar têm consequências diretas na saúde dos jovens e na sua inserção profissional.

Segundo Costa (2018, p. 101), “os riscos psicossociais, ergonômicos e ambientais no trabalho docente são agravados por uma rotina desorganizada e pelo uso inadequado da tecnologia, o que eleva os níveis de estresse e cansaço mental”. A desorganização do trabalho e o mau uso dos recursos tecnológicos aumentam a fadiga mental do professor, impactando negativamente sua saúde.

De acordo com Ferreira (2022, p. 60), “a relação entre tecnologia e ensino é ambígua, pois embora a tecnologia possa facilitar a prática pedagógica, seu uso inadequado pode contribuir para a sobrecarga e a frustração do professor”. Por isso, a capacitação adequada dos docentes no uso das ferramentas digitais é essencial para evitar que a tecnologia se torne mais um fator de estresse.

Conforme aponta Gomes (2020, p. 115), “a frustração docente advém muitas vezes da expectativa de que todos os alunos tenham o mesmo interesse e comportamento, o que não corresponde à diversidade presente nas salas de aula”. Lidar com essa diversidade requer do professor flexibilidade, empatia e estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças individuais.

Segundo Ribeiro (2019, p. 47), “mostrar aos alunos os benefícios de práticas como a terapia e o autocuidado pode estimular o interesse deles por uma vida mais saudável e equilibrada”. Essa abordagem pedagógica amplia o escopo educacional, integrando o cuidado emocional ao processo de aprendizagem.

De acordo com Martins (2021, p. 53), “mesmo que alguns conteúdos escolares não sejam diretamente aplicados na vida prática, eles contribuem para o amadurecimento cognitivo e emocional dos alunos”. O desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de enfrentar desafios futuros são ganhos essenciais da educação formal.

Segundo Martins (2021, p. 34), “a promoção da saúde mental no ambiente escolar requer políticas institucionais que priorizem a escuta ativa, o cuidado contínuo e a valorização profissional dos educadores”. Essa perspectiva reforça a necessidade de transformar a escola em espaço de acolhimento emocional, onde o professor possa se reconhecer sujeito e não apenas executor de tarefas. A escuta, nesse contexto, é ferramenta de prevenção e também de empoderamento.

De acordo com Lima e Silva (2020, p. 77), “programas institucionais que incentivam a autorreflexão e o reconhecimento das emoções favorecem o fortalecimento psíquico do professor diante das adversidades escolares”. Tais iniciativas contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais saudáveis e conscientes, reduzindo o impacto do estresse crônico. O fortalecimento interno permite ao educador um olhar mais crítico e empático sobre sua atuação.

Conforme aponta Carvalho (2019, p. 95), “o adoecimento docente não é apenas consequência de fatores individuais, mas também de estruturas escolares doente, que exigem mudanças na gestão e na cultura institucional”. A responsabilização exclusiva do professor por seu sofrimento mascara a ausência de

suporte coletivo. Assim, é urgente que as políticas educacionais compreendam o bem-estar docente como prioridade e parte integrante da qualidade do ensino.

Para Santos e Oliveira (2022, p. 63), “o enfrentamento do sofrimento psíquico entre professores passa pela promoção de uma cultura de autocuidado e reconhecimento das vulnerabilidades humanas”. Nesse sentido, é necessário que os gestores invistam em práticas preventivas e formação continuada voltadas à saúde emocional. Criar uma rotina que contemple pausas, apoio e reconhecimento é um caminho para fortalecer vínculos e resgatar o sentido do trabalho docente.

Por isso, uma rotina marcada por jornadas exaustivas, múltiplas funções e desafios emocionais, o professor muitas vezes se vê sobrecarregado, negligenciando seus próprios limites e necessidades. Assim como o pai que, ao chegar à escola, é acolhido por um professor atento, é preciso lembrar que este educador também carrega suas dores e cansaços. A promoção da saúde mental na educação exige reconhecer o professor como ser humano integral, com direitos ao cuidado, ao acolhimento e à escuta. Valorizar quem educa é garantir um ambiente escolar mais saudável, humano e transformador para todos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das evidências levantadas, torna-se inegável a urgência em reconhecer e enfrentar os impactos do trabalho escolar na saúde mental dos professores. O adoecimento docente, marcado por sintomas como estresse, ansiedade, depressão e esgotamento, é reflexo de uma conjuntura que ultrapassa os muros da sala de aula, revelando um sistema que ainda negligência o cuidado com quem educa.

A subjetividade do professor, elemento central em sua prática pedagógica, sofre interferências constantes de fatores estruturais, emocionais e institucionais, comprometendo não apenas sua atuação profissional, mas também sua qualidade de vida.

Nesse contexto, é fundamental que o debate sobre a saúde mental docente não se restrinja a iniciativas isoladas, mas que se transforme em políticas públicas permanentes e articuladas, com ações efetivas de prevenção e promoção do bem-estar.

A criação de espaços de escuta qualificada, a valorização do trabalho docente, a redução da sobrecarga e o incentivo ao autocuidado são caminhos possíveis e necessários. Além disso, gestores escolares, famílias e comunidades precisam ser corresponsáveis nesse processo, compreendendo que o cuidado com o educador reflete diretamente na construção de ambientes escolares mais humanos, saudáveis e acolhedores.

Por fim, reafirma-se que investir na saúde mental do professor não é um gesto de compaixão, mas um compromisso ético com a educação de qualidade. Cuidar de quem cuida é garantir a continuidade de um processo educativo transformador, que respeita os limites humanos e valoriza a dignidade dos profissionais que dedicam suas vidas à formação de sujeitos e de futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos; MELO, Raquel. **Psicologia escolar e prevenção do adoecimento docente**. Brasília: Editora Psicologia Aplicada, 2019.

CARVALHO, João. **Limites emocionais e soluções criativas na docência**. Rio de Janeiro: Editora Ensino, 2020.

CARVALHO, João. **A saúde mental dos professores e o impacto na prática pedagógica**. São Paulo: Editora Educação, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Manual de atuação do psicólogo escolar**. Brasília: CFP, 2017.

COSTA, Marina. **Riscos psicossociais e saúde do professor: um olhar sobre a tecnologia**. Curitiba: Editora Saber, 2018.

FERREIRA, Maria. **Desafios e saúde mental dos professores**. São Paulo: Editora Educação, 2018.

FERREIRA, Ana. **Tecnologia e ensino: desafios para a saúde mental do professor**. Belo Horizonte: Editora Aprender, 2022.

GOMES, Paulo. **Diversidade em sala de aula e estratégias pedagógicas**. Fortaleza: Editora Educação Contemporânea, 2020.

LIMA, Carlos; SILVA, João. **Programas institucionais e saúde mental na educação**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2020.

LIMA, Pedro; MARTINS, Ana. **Impactos da pandemia na saúde mental docente**. Recife: Editora Científica, 2022.

LIMA, Juliana; SILVA, Marcos. **Fortalecimento psíquico do professor: autorreflexão e emoções**. Porto Alegre: Editora Humanizar, 2020.

MARTINS, Ana. **Promoção da saúde mental no ambiente escolar**. Brasília: Editora Ensino Público, 2021.

OLIVEIRA, Lucas; SANTOS, Paula. **Sofrimento mental e qualidade das práticas pedagógicas**. Recife: Editora Aprender, 2019.

OLIVEIRA, Rafael; LIMA, Carlos. **Pressões escolares e saúde mental dos jovens**. Salvador: Editora Aprender, 2019.

PEREIRA, Luiza. **Valorização profissional e saúde mental no ensino**. Curitiba: Editora Pedagógica, 2021.

RIBEIRO, Daniela. **Autocuidado e terapia na formação do estudante**. São Paulo: Editora Educação Viva, 2019.

SANTOS, Helena; OLIVEIRA, Rafael. **Saúde mental docente: cultura de autocuidado e reconhecimento**. Florianópolis: Editora Educare, 2022.

SANTOS, Helena. **Práticas de meditação e autocuidado para educadores**. Campinas: Editora Pedagogia e Vida, 2021.

SILVA, João; CARDOSO, Ana. **Resiliência e autocuidado na docência**. Porto Alegre: Editora Saúde Mental, 2019.

SILVA, João; SOUZA, Beatriz. **Autocuidado docente: impacto na motivação e saúde mental**. Salvador: Editora Educação e Saúde, 2020.

SILVA, João. **Sobrecarga e adoecimento psíquico dos professores**. Belo Horizonte: Editora Ensino & Saúde, 2019.

SOUZA, Beatriz. **Desvalorização e saúde mental docente**. Fortaleza: Editora Universidade, 2020.

AUTISMO: UMA REVISÃO SOBRE O TRANSTORNO E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO

Juliana Aparecida de Moura¹⁵

Ângela Maria de Oliveira Silva Rocha¹⁶

Dulcelene Oliveira Nunes¹⁷

Vanusa Oliveira Jardim¹⁸

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits na comunicação, na interação social e pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. O diagnóstico ocorre a partir da observação clínica e pode ser realizado nos primeiros anos de vida. Embora o TEA não tenha cura, intervenções terapêuticas precoces podem promover melhorias significativas na qualidade de vida dos indivíduos autistas. Este artigo busca revisar os principais aspectos do autismo, incluindo suas características, causas, diagnóstico, intervenções e a importância da inclusão social. A pesquisa destaca a necessidade de políticas públicas e ações que promovam a adaptação escolar, a acessibilidade no mercado de trabalho e o combate ao preconceito, garantindo direitos e oportunidades equitativas para pessoas com TEA.

Palavras-chave: Transtorno Do Espectro Autista, Neurodesenvolvimento, Inclusão, Diagnóstico, Intervenção Precoce.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition characterized by deficits in communication and social interaction, repetitive behaviors, and restricted interests. Diagnosis is based on clinical observation and can be made in the first years of life. Although ASD has no cure, early therapeutic interventions can significantly improve the quality of life of autistic individuals. This article seeks to review the main aspects of autism, including its characteristics, causes, diagnosis, interventions, and the importance of social inclusion. The research highlights the

¹⁵ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNIP/Universidade Paulista. Licenciatura em Matemática, UNIASSELVI/Centro Universitário Leonardo da Vinci. **Pós-graduação:** Especialização em Alfabetização e Letramento, FAVENI/ Faculdade Venda Nova do Imigrante. **Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática**, FAVENI/Faculdade Venda Nova do Imigrante. **E-mail:** julianaapmoura88@gmail.com

¹⁶ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil e Alfabetização. INVEST/ Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia **E-mail:** angela26_mary@hotmail.com

¹⁷ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, UNOPAR/Universidade Norte do Paraná. **Pós-graduação:** Especialização em Neuropsicopedagogia, UniCathedral/Centro Universitário Cathedral. **E-mail:** dulceoliveira437@gmail.com

¹⁸ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, FACESA/Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Alto Araguaia. **Pós - Graduação:** Especialização em Alfabetização e letramento/ Faculdade Futuro. **E-mail:** vanusaoliveirajardim@gmail.com

need for public policies and actions that promote school adaptation, accessibility in the job market, and combat prejudice, ensuring equitable rights and opportunities for people with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Neurodevelopment, Inclusion, Diagnosis, Early Intervention

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta significativamente a comunicação, a interação social e o comportamento dos indivíduos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a prevalência global do autismo tem aumentado, sendo estimado que cerca de 1 em cada 100 crianças seja diagnosticada com TEA (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2019).

A compreensão do TEA é essencial para a formulação de estratégias eficazes de diagnóstico e intervenção. Além disso, a inclusão de indivíduos autistas na sociedade representa um desafio que demanda esforços multidisciplinares e políticas públicas específicas (BRASIL, 2015). Assim, este artigo tem como objetivo revisar os principais aspectos do TEA e discutir a importância da inclusão social como fator determinante para a qualidade de vida das pessoas no espectro.

2. CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Os sintomas do TEA variam em intensidade e podem se manifestar de forma heterogênea, o que justifica a denominação “espectro”. No entanto, algumas características centrais são comuns entre os indivíduos diagnosticados:

- ✓ Déficits na comunicação e interação social: dificuldades na manutenção do contato visual, compreensão de expressões faciais e uso da linguagem para interações interpessoais (OLIVEIRA; ASSUMPÇÃO, 2018).
- ✓ Padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos: movimentos estereotipados, rigidez a rotinas e interesses específicos intensos (SILVA; LOPES, 2021).
- ✓ Hipersensibilidade sensorial: reações exacerbadas a estímulos como sons, luzes e texturas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

O TEA pode se apresentar de forma leve a severa, sendo que indivíduos com suporte adequado podem alcançar significativa independência e autonomia ao longo da vida (BRASIL, 2015).

2.1. Etiologia e Diagnóstico

A etiologia do TEA ainda não é completamente compreendida, mas estudos sugerem uma interação entre fatores genéticos e ambientais (SILVA; LOPES, 2021). Pesquisas indicam que variantes genéticas desempenham um papel significativo na predisposição ao transtorno, enquanto fatores ambientais, como complicações pré-natais e exposição a substâncias tóxicas, podem influenciar seu desenvolvimento (OLIVEIRA; ASSUMPÇÃO, 2018).

O diagnóstico do TEA é clínico e baseado nos critérios estabelecidos pelo Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) e pela Classificação Internacional de Doenças (CID-11). Geralmente, os primeiros sinais podem ser identificados ainda na infância, sendo essencial a observação do comportamento e a aplicação de escalas de triagem específicas para a confirmação do transtorno (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

2.2. Intervenções Terapêuticas

Embora não haja cura para o TEA, intervenções terapêuticas precoces e personalizadas podem promover avanços significativos no desenvolvimento das habilidades socioemocionais e comunicativas dos indivíduos autistas (BRASIL, 2015). Dentre as abordagens mais eficazes, destacam-se:

- ✓ **Análise do Comportamento Aplicada (ABA):** método amplamente utilizado para modificar comportamentos e promover a aprendizagem por meio de reforço positivo (SILVA; LOPES, 2021).
- ✓ **Fonoaudiologia:** auxilia no desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, fundamental para a autonomia social (OLIVEIRA; ASSUMPÇÃO, 2018).
- ✓ **Terapia Ocupacional:** foca na adaptação do indivíduo ao ambiente, trabalhando habilidades motoras, cognitivas e sensoriais (BRASIL, 2015).

- ✓ A eficácia dessas intervenções depende do diagnóstico precoce e da continuidade do tratamento ao longo do desenvolvimento da criança.

2.3. A Importância da Inclusão Social

A inclusão de pessoas com TEA na sociedade requer adaptações em diversos contextos, como educação, mercado de trabalho e convivência social. Políticas públicas voltadas para a acessibilidade e a conscientização da população são fundamentais para combater o preconceito e garantir oportunidades equitativas (BRASIL, 2015).

No ambiente escolar, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas favorece o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos autistas. No mercado de trabalho, estratégias de adaptação e flexibilidade podem facilitar a integração de indivíduos com TEA, permitindo-lhes contribuir de maneira produtiva para a sociedade (OLIVEIRA; ASSUMPÇÃO, 2018).

Além disso, a sensibilização da sociedade para as particularidades do transtorno é essencial para a construção de um ambiente mais acolhedor e acessível, reduzindo barreiras e promovendo a equidade social (SILVA; LOPES, 2021).

6. CONCLUSÃO

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição complexa que exige abordagens multidisciplinares para seu diagnóstico, tratamento e inclusão social. Intervenções precoces podem proporcionar melhorias significativas na qualidade de vida dos indivíduos autistas, permitindo-lhes maior independência e participação na sociedade.

A inclusão é um aspecto central para garantir que pessoas com TEA tenham acesso a direitos fundamentais e oportunidades justas. Para isso, é necessário investir em políticas públicas, educação inclusiva e conscientização social, promovendo um ambiente onde todas as formas de neurodiversidade sejam respeitadas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

OLIVEIRA, Marisa Ferreira de; ASSUMPÇÃO, Francisco Barbosa. Autismo: uma abordagem neurobiológica e multidisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2018.

SILVA, Débora de Souza; LOPES, Fernanda Martins. Intervenções precoces no Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de literatura. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 17, n. 1, p. 45-60, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Internacional de Doenças (CID-11). Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/icd/en/>. Acesso em: 25 mar. 2025.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE POR MEIO DO PIBID: CAMINHOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA COM SIGNIFICADO

Mikail Queiroz da Silva¹⁹

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma importante política pública voltada à formação inicial de professores no Brasil, buscando aproximar os licenciandos do contexto real das escolas de educação básica. Esta revisão bibliográfica tem como objetivo analisar como o PIBID contribui para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas no ensino de Química. A identidade docente é compreendida como um processo dinâmico, que se constrói por meio das experiências vividas, das interações sociais e da reflexão crítica sobre a prática. O contato direto com o ambiente escolar, proporcionado pelo PIBID, favorece a vivência de situações reais de sala de aula, possibilitando que o licenciando articule teoria e prática, desenvolva autonomia profissional e construa estratégias metodológicas voltadas à aprendizagem significativa. Estudos apontam que, ao vivenciarem o cotidiano escolar, os futuros professores de Química passam a compreender melhor as dificuldades dos estudantes, adequando o ensino para torná-lo mais contextualizado e próximo da realidade dos alunos. Assim, o PIBID se revela como um espaço formativo que fortalece a identidade profissional e estimula práticas inovadoras, contribuindo para uma formação docente crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade do ensino.

Palavras-chave: PIBID; Identidade Docente; Ensino de Química; Formação de Professores; Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

The Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) is an important public policy aimed at the initial training of teachers in Brazil, seeking to bring undergraduate students closer to the real context of basic education schools. This literature review aims to analyze how PIBID contributes to the construction of teaching identity and the development of meaningful pedagogical practices in Chemistry teaching. Teaching identity is understood as a dynamic process, built through lived experiences, social interactions, and critical reflection on practice. The direct contact with the school environment provided by PIBID favors the experience of real classroom situations, enabling undergraduate students to articulate theory and practice, develop professional autonomy, and create methodological strategies aimed at meaningful learning. Studies indicate that, by experiencing school life, future Chemistry teachers better understand students' difficulties and adapt teaching to make it more contextualized and relevant to their reality. Thus, PIBID stands out as a formative space that strengthens professional identity and encourages innovative practices, contributing to a critical, reflective teacher education committed to quality teaching.

Graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas, UFAM/Universidade Federal do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Gestão Ambiental, UEAM/Universidade Estadual do Amazonas. Mestre em Ciências e Tecnologia para Recursos Amazônicos, UFAM/Universidade Federal do Amazonas. **E-mail:** mikail.queiroz.silva@gmail.com

Keywords: PIBID; Teaching Identity; Chemistry Teaching; Teacher Education; Meaningful Learning.

1.INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é um processo complexo, que envolve não apenas a apropriação de conteúdos científicos e pedagógicos, mas também a construção da identidade docente, elemento essencial para a atuação profissional. No contexto brasileiro, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma política pública relevante, criada com o objetivo de aproximar os licenciandos da realidade escolar, favorecendo experiências formativas que integram teoria e prática.

Desde sua implementação, o PIBID tem se consolidado como um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual futuros professores vivenciam, ainda durante a graduação, desafios e potencialidades inerentes à prática educativa.

A identidade docente, segundo Nóvoa (1992), não é um atributo estático ou pré-definido, mas sim um processo contínuo de construção e reconstrução, alimentado pelas experiências, reflexões e interações que o professor estabelece ao longo de sua trajetória. No caso específico do ensino de Química, essa identidade é fortemente influenciada pela capacidade do professor de articular conceitos científicos, estratégias metodológicas e contextos significativos para os estudantes.

É nesse ponto que o PIBID se torna fundamental, pois ao inserir o licenciando em atividades escolares reais, possibilita o desenvolvimento de competências que vão além da mera transmissão de conteúdos, estimulando práticas pedagógicas contextualizadas e voltadas para a aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (2003).

A Química, como disciplina, muitas vezes é percebida pelos alunos como um campo de difícil compreensão, distante do seu cotidiano e repleto de abstrações. Essa percepção, segundo Mortimer e Machado (2000), pode gerar desmotivação e desinteresse, comprometendo o processo de aprendizagem. Para enfrentar esse desafio, é necessário que o professor desenvolva estratégias capazes de tornar o

conteúdo mais próximo da realidade do estudante, despertando sua curiosidade e promovendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos químicos. O PIBID, ao proporcionar situações concretas de ensino, contribui para que o futuro docente experimente diferentes abordagens metodológicas, como o uso de experimentos simples, recursos tecnológicos, projetos interdisciplinares e práticas investigativas, consolidando uma postura profissional crítica e criativa.

Além disso, o contato precoce com o ambiente escolar permite que o licenciando compreenda a diversidade presente nas salas de aula, considerando aspectos culturais, sociais e cognitivos dos estudantes. Tal vivência favorece a construção de uma visão mais ampla sobre o papel social da docência, reforçando o compromisso com a inclusão, a equidade e a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo, possibilita que o futuro professor desenvolva resiliência, empatia e capacidade de adaptação, habilidades cada vez mais valorizadas na profissão docente.

Dessa forma, compreender como o PIBID contribui para a construção da identidade docente e para a elaboração de práticas significativas no ensino de Química é de suma importância para a formação inicial de professores.

Esta revisão bibliográfica busca discutir as contribuições e desafios desse programa, analisando sua relevância para a consolidação de uma prática pedagógica que vá além da transmissão de conhecimentos, formando educadores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

2. O PIBID COMO ESPAÇO FORMATIVO E DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O PIBID configura-se como um espaço formativo essencial para a articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, especialmente no ensino de Química. Por meio dessa iniciativa, os licenciandos vivenciam situações reais de ensino, aproximando o conhecimento acadêmico das demandas escolares. Essa integração favorece uma aprendizagem significativa, que valoriza a construção

conjunta do saber. Assim, o PIBID contribui para a formação de docentes mais críticos, reflexivos e preparados para os desafios do ensino da Química.

De acordo com Gatti (2014, p. 35), “a aproximação do licenciando com o cotidiano da escola básica é condição fundamental para que se estabeleça a relação entre o conhecimento acadêmico e a realidade da prática docente”. Nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representa um espaço privilegiado de formação, pois integra o estudante ao ambiente escolar desde as etapas iniciais do curso, permitindo que a teoria discutida na universidade seja constantemente confrontada, analisada e reelaborada a partir das experiências vividas na prática. Essa articulação contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, para o fortalecimento da identidade docente e para a compreensão crítica dos desafios e potencialidades da educação básica no Brasil.

Segundo Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade docente é construída a partir das histórias de vida e das experiências profissionais, no cruzamento entre a formação, o exercício da profissão e as vivências pessoais”. Essa perspectiva se evidencia na própria trajetória de programas como o PIBID, que, ao lado da Residência Pedagógica, tem se constituído como um espaço formativo de integração entre teoria e prática. Os projetos contemplados nos editais mais recentes, reconhece-se o papel dessas lideranças na manutenção e fortalecimento das iniciativas. A participação em momentos de formação coletiva, mesmo em ambientes virtuais, favorece o diálogo entre diferentes regiões do país, como o Nordeste e o Sudeste, promovendo trocas de saberes e experiências.

A partir desse cenário, compreende-se que a luta não se restringe à preservação do programa, mas também à sua qualificação, enfrentando desafios políticos, mudanças em editais e novas exigências para a formação inicial e continuada. Assim, ao contextualizar historicamente a formação docente no Brasil, desde as escolas normais até a atualidade, observa-se que programas como o PIBID representam um avanço significativo ao oferecer um percurso estruturado de aprendizagem prática, reflexão teórica e construção identitária, elementos

fundamentais para consolidar um perfil docente crítico, reflexivo e comprometido com a realidade educacional.

Segundo Saviani (2009, p. 148), “a formação de professores no Brasil foi se constituindo historicamente em meio a tensões políticas, sociais e econômicas, resultando em diferentes modelos e concepções ao longo do tempo”. Essa trajetória revela que as políticas e programas educacionais, como o PIBID, não surgem de forma isolada, mas são frutos de processos históricos e disputas por concepções de educação. Após a consolidação das escolas normais e a implementação da chamada “pedagogia pura”, a década de 1970 foi marcada pela influência do tecnicismo, em um contexto de regime militar, priorizando uma formação instrumental e voltada à classe trabalhadora.

Nesse período, o magistério, que vinha se expandindo no nível superior, retornou ao ensino médio como habilitação específica, configurando-se como uma carreira majoritariamente feminina.

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 34), “a formação de professores está intrinsecamente ligada ao contexto político e às demandas sociais, sendo moldada pelas reformas e diretrizes educacionais de cada época”. Nesse sentido, a partir de 1996, com a criação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, e, posteriormente, com a definição do perfil do curso de Pedagogia, retomou-se a exigência de formação superior para a docência.

No início dos anos 2000 e, especialmente, após 2006, intensificaram-se os debates e críticas em prol de uma formação com maior base política, voltada para a compreensão do papel social do professor e para a organização do sistema público de ensino.

Conforme Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade docente é construída a partir das histórias de vida e das experiências profissionais, no cruzamento entre a formação, o exercício da profissão e as vivências pessoais”. É nessa perspectiva que o PIBID se insere, promovendo a inserção do licenciando no contexto escolar desde o início de sua formação acadêmica. O programa articula a vivência prática com o

embasamento teórico, possibilitando ao futuro professor refletir criticamente sobre sua atuação e sobre os desafios da realidade escolar.

Essa integração contribui não apenas para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também para o fortalecimento de uma identidade docente crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

De acordo com Pimenta (2012, p. 30), “a formação inicial de professores deve propiciar, desde os primeiros momentos da graduação, a articulação entre conhecimentos específicos, pedagógicos e a prática profissional, para que o futuro docente construa sua identidade de maneira consistente”. Historicamente, no Brasil, a estrutura curricular das licenciaturas foi marcada por um modelo tradicional conhecido como “3+1”, no qual três anos eram destinados à formação específica na área do conhecimento como Letras, Matemática, Biologia ou Geografia, e apenas o último ano incluía disciplinas pedagógicas. Essa organização, vigente até o início dos anos 2000, fazia com que muitos licenciandos tivessem contato mais efetivo com práticas escolares e reflexões pedagógicas somente ao final do curso, o que dificultava a construção de uma identidade docente sólida.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 42), “o desenho curricular dos cursos de licenciatura, por muito tempo, privilegiou a formação de especialistas na área de conteúdo, relegando a segundo plano a dimensão pedagógica e o estágio supervisionado”. Nesse contexto, a formação docente era vista, muitas vezes, como um “apêndice” do bacharelado, o que resultava na fragmentação entre teoria e prática. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 buscou romper com esse distanciamento, propondo uma integração mais orgânica entre os componentes curriculares e a vivência escolar, além de incentivar a inserção antecipada dos licenciandos em espaços educativos, favorecendo o desenvolvimento da identidade profissional.

Conforme Nóvoa (1992, p. 25), “não se nasce professor, torna-se professor através de um processo de formação e de socialização profissional que exige tempo e experiência”. É nesse sentido que o PIBID se apresenta como um espaço formativo diferenciado, pois insere o estudante de licenciatura no cotidiano escolar desde os

primeiros períodos do curso, promovendo a vivência prática paralelamente ao estudo teórico.

Essa antecipação do contato com a escola contribui para a compreensão mais ampla do papel docente, possibilita reflexões críticas sobre a profissão e fortalece a articulação entre teoria e prática algo que, historicamente, sempre foi um desafio para a formação de professores no Brasil.

2.1 A Construção da Identidade Docente no Contexto do Ensino de Química

A construção da identidade docente no ensino de Química envolve a articulação entre conhecimentos científicos, práticas pedagógicas e contextos sociais. Essa identidade se desenvolve continuamente por meio da experiência, da formação e das interações com alunos e currículo. Compreender esse processo é essencial para aprimorar a prática educativa e fortalecer o papel do professor como mediador do saber.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 16), “a identidade docente é construída a partir das histórias de vida e das experiências profissionais, sendo constantemente reconstruída na interação com a prática e o contexto social.” No ensino de Química, essa identidade exige não apenas domínio do conteúdo, mas também compreensão das dimensões pedagógicas e humanas que permeiam a atuação docente.

Segundo Tardif (2014, p. 45), “o professor constrói seu saber profissional de forma contínua, a partir da articulação entre conhecimento científico, experiência e contexto escolar.”

A história da avaliação escolar evidência como instrumentos como as provas de tipo teste surgiram para medir o “nível mental” dos alunos, baseando-se em pressupostos hoje superados, como a crença de que a inteligência fosse puramente genética. Gardner (1995, p. 82) aponta que “a inteligência é multifacetada e pode ser desenvolvida em diferentes contextos,” o que reforça o papel do professor em criar oportunidades diversificadas de aprendizagem. As neurociências confirmam que talento e vocação são competências moldáveis, fortalecendo a ideia de que a prática docente pode estimular o potencial de todos os estudantes.

A compreensão do currículo é fundamental para a atuação consciente do professor de Química. Conforme Sacristán (2000, p. 27), “o currículo é uma construção social que reflete valores, objetivos e prioridades educativas.” O currículo formal, registrado no Projeto Político-Pedagógico (PPP), contempla as ações pedagógicas planejadas, enquanto o currículo oculto inclui práticas cotidianas que influenciam atitudes e valores, como incentivar reconciliações ou promover cooperação entre alunos.

Dentro do currículo, a matriz curricular estabelece os componentes e conteúdos a serem trabalhados. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, as disciplinas tradicionais foram reorganizadas em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Religioso.

Para Gatti (2010, p. 54), “essa reorganização demanda que os professores articulem seus conteúdos com competências e habilidades mais amplas, favorecendo a interdisciplinaridade e a contextualização. “No ensino de Química, o docente deve relacionar conceitos científicos a situações reais, promovendo práticas experimentais e reflexões interdisciplinares.

Perrenoud (2000, p. 102) defende que “o professor, ao planejar suas aulas, deve priorizar situações-problema que estimulem pensamento crítico e autonomia.” Dessa forma, a identidade docente consolida-se como um processo dinâmico, que integra saberes técnicos e pedagógicos, em diálogo constante com a realidade escolar e as demandas sociais contemporâneas.

2.2 Estratégias Metodológicas e Aprendizagem Significativa na Formação Inicial

A formação inicial de professores exige a adoção de estratégias metodológicas que promovam uma aprendizagem significativa, integrando teoria e prática de forma contextualizada. Essas estratégias são essenciais para que os

futuros docentes construam conhecimentos relevantes e possam aplicá-los no cotidiano escolar.

Ao valorizar as experiências prévias dos estudantes, a aprendizagem se torna mais eficaz e duradoura. Assim, a reflexão sobre métodos pedagógicos inovadores é fundamental para a qualidade da formação inicial. Esse processo contribui diretamente para a construção da identidade profissional do educador.

Ausubel (2003, p. 50) enfatiza que, “a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno é capaz de ampliar e reconfigurar seus conhecimentos prévios”. Destaca a importância de valorizar a realidade e, o saber trazidos pelo estudante ao ingressar na escola. No contexto da formação inicial por meio do PIBID, esse princípio orienta a prática pedagógica, pois permite que professores e alunos construam juntos o conhecimento, respeitando e potencializando as experiências prévias.

Freire (1996, p. 42) aponta que, “a educação deve ser um ato de liberdade, no qual o educando é sujeito ativo na construção do saber.” Reforçando que a autonomia do futuro professor, desenvolvida no PIBID, é fundamental para que ele possa mediar o conhecimento de forma crítica e contextualizada. A inserção dos estudantes em escolas públicas possibilita vivências que articulam teoria e prática, essenciais para a consolidação da identidade docente.

Romanowski (2009, p. 108) destaca que, “a autonomia profissional é um dos pilares para a construção da identidade do professor, pois ela implica não apenas domínio técnico, mas também a capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas e responsáveis.” No PIBID, essa autonomia é desenvolvida por meio dos encontros formativos, onde a pesquisa, o debate crítico e a reflexão sobre a prática promovem uma formação mais consciente e crítica.

Sacristán (2000, p. 35) contribui afirmando que, “o currículo é uma construção social dinâmica, que deve ser problematizada e ressignificada pelo professor em seu contexto”. O que reforça a necessidade de que o futuro docente compreenda o currículo como algo vivo e passível de adaptações para melhor atender às demandas dos alunos. O PIBID oferece espaços para que essa ressignificação

aconteça, ampliando a capacidade do professor em lidar com as complexidades do ensino de Química.

Por fim, Lopes e Soares (2018, p. 75) argumentam que, “a formação docente por meio do PIBID fortalece a relação entre universidade e escola, contribuindo para uma identidade docente pautada na reflexão, na prática significativa e na construção coletiva do conhecimento.” Essa articulação possibilita que o professor iniciante desenvolva competências essenciais para o ensino de Química, valorizando o conhecimento científico aliado às experiências cotidianas dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da identidade docente por meio do PIBID revela-se fundamental para o ensino de Química com significado, pois proporciona aos futuros professores uma vivência concreta que articula teoria e prática. Esse espaço formativo possibilita o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, essenciais para que o docente atue com autonomia e sensibilidade às realidades dos alunos.

As estratégias metodológicas adotadas no PIBID, pautadas na aprendizagem significativa, contribuem para que os estudantes sejam protagonistas do próprio conhecimento, ampliando e reconfigurando saberes prévios, conforme Ausubel (2003). Essa abordagem fortalece a conexão entre os conteúdos científicos e o cotidiano dos alunos, tornando o ensino mais contextualizado e motivador.

Além disso, a formação inicial oferecida pelo PIBID fomenta a compreensão do currículo como um instrumento dinâmico, que deve ser problematizado e adaptado às demandas sociais, conforme Sacristán (2000). Essa resignificação é decisiva para que o futuro professor de Química construa uma identidade profissional sólida, capaz de promover uma educação crítica e inclusiva.

A participação ativa dos estudantes no PIBID também estimula o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, elementos essenciais para a construção da identidade docente. Conforme Freire (1996), a prática reflexiva e a

problematização da realidade são processos que fortalecem a postura do professor enquanto agente transformador da educação. Dessa forma, o programa contribui para que os futuros docentes superem a simples transmissão de conteúdos e assumam um papel de mediadores do conhecimento, adaptando-se às necessidades específicas de cada contexto escolar.

Além disso, o caráter coletivo e colaborativo das atividades no PIBID favorece a socialização do saber e o compartilhamento de experiências entre os licenciandos, professores supervisores e coordenadores. Essa interação amplia a compreensão dos desafios e das potencialidades do ensino de Química, consolidando uma identidade profissional pautada no diálogo e na constante busca pela melhoria da prática pedagógica. Assim, o PIBID se destaca como espaço formativo que integra múltiplas dimensões da docência, fortalecendo o compromisso ético e social dos futuros educadores.

Por fim, o PIBID configura-se como uma política pública eficaz para a profissionalização docente, integrando universidade e escola e consolidando uma formação que valoriza a pesquisa, o diálogo e a prática colaborativa. Assim, contribui para a formação de professores comprometidos com a qualidade do ensino e com a transformação social por meio da educação em Química.

4. Referências

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**: teoria e prática. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GATTI, Bernardete P. **Formação de professores**: políticas, organização curricular e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

GATTI, Bernardete P.; BARRETO, Rosane. **Formação de professores**: políticas, legislação e organização curricular. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Ana Maria; SOARES, Tânia Maria. **A formação docente e a articulação entre teoria e prática no PIBID**. Revista de Educação, v. 42, n. 75, 2018.

MORTIMER, Eduardo F.; MACHADO, Alberto B. **Ciência, ensino e linguagem: a mediação do professor no ensino de ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O ensino superior e a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, João M. **Formação docente: as dimensões da autonomia profissional**. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: teoria e prática**. 15. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

O PAPEL DOS GESTORES ESCOLARES NA PROMOÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA UM AMBIENTE INCLUSIVO

Luzineide de Souza James²⁰

Bianca James Sousa Gomes²¹

RESUMO

A gestão escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento de práticas inclusivas na educação. A gestão eficaz de uma instituição de ensino permite a criação de um ambiente escolar inclusivo que valoriza e promove a diversidade dos seus alunos. Assim, este estudo teve como objetivo determinar a relação estratégica entre gestão escolar e práticas inclusivas na educação. Baseou-se numa abordagem qualitativa, descritiva e bibliográfica. Os resultados mostraram uma elevada correlação entre as variáveis gestão escolar, práticas inclusivas e estratégia, bem como uma elevada correlação entre as dimensões organizacional, administrativa, pedagógica e comunitária da gestão escolar inclusiva que encaminha para aumentar a participação de todos no sistema educacional, visando a melhoria das condições escolares para responder à diversidade dos alunos para que a educação inclusiva seja colocada em prática. Compreendeu que as estratégias trabalhadas pelo gestor escolar vem de encontro para trabalhar a integração da diversidade, para que se consolide um centro de qualidade para todas as pessoas, garantindo oportunidades de acesso, permanência e práticas de inclusão na educação, ao ter um panorama voltado ao fortalecimento de espaços onde se construa conjuntamente uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva'. Dessa forma, a participação da comunidade educativa é incentivada e reforçada independentemente das condições dos seus membros, uma vez que privilegia a promoção e o respeito da diversidade. Em conclusão, a gestão escolar e as práticas inclusivas estão intimamente relacionadas e ambas são fundamentais para alcançar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Palavras-chave: Gestão escolar. Práticas inclusivas. Educação inclusiva. Ações estratégicas.

ABSTRACT

School management plays an important role in the development of inclusive

²⁰ **Graduação:** Normal Superior, FAR/ Faculdade Almeida Rodrigues. **Pós-graduação:** Especialização em Neuropedagogia e Gestão das Dificuldades e Aprendizagem, FAECH / Faculdade de Empreendedorismo e Ciências Humanas . Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial, FAMART/ Faculdade Famart . Especialização em Formação de Professores e Práticas Educativas , IF GOIANO/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Rio Verde. Especialização em Ensino Lúdico, CBM / Centro Universitário Barão de Mauá. Especialização em Psicomotricidade pelo CBM / Centro Universitário Barão de Mauá. Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, FGF/Faculdade Integrada da Grande Fortaleza. Especialização em Educação Infantil: desafios da qualidade, UGF/ Universidade Gama Filho. **Mestranda** em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES- Paraguay; [Email: luzineidejames05@gmail.com](mailto:luzineidejames05@gmail.com)

²¹ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, CLARETIANO/Claretiano Centro Universitário **Pós-graduação:** Especialização em Gestão, Coordenação e Supervisão, FESL/Faculdade de Educação São Luís. Especialização em Jogos e Brincadeiras, FAGRAN/Faculdade IBRA. **E-mail:** biancajamessg@hotmail.com

practices in education. Effective management of an educational institution enables the creation of an inclusive school environment that values and promotes the diversity of its students. Therefore, this study aimed to determine the strategic relationship between school management and inclusive practices in education. It was based on a qualitative, descriptive, and bibliographical approach. The results showed a high correlation between the variables of school management, inclusive practices, and strategy, as well as a high correlation between the organizational, administrative, pedagogical, and community dimensions of inclusive school management, which aims to increase the participation of all in the educational system, aiming to improve school conditions to respond to student diversity so that inclusive education can be implemented. It was understood that the strategies implemented by school managers contribute to integrating diversity, consolidating a quality center for all people, guaranteeing opportunities for access, retention, and inclusive practices in education, by having a perspective focused on strengthening spaces where a more just, democratic, and inclusive society is jointly built. In this way, the participation of the educational community is encouraged and strengthened regardless of the circumstances of its members, as it prioritizes the promotion and respect of diversity. In conclusion, school management and inclusive practices are closely related, and both are fundamental to achieving an inclusive and quality education for all students.

Keywords: School management. Inclusive practices. Inclusive education. Strategic actions.

1. INTRODUÇÃO

O gestor escolar atua como condutor das políticas de inclusão na instituição que trabalha, sendo responsável por traduzir diretrizes legais em práticas pedagógicas efetivas. Conforme Silva (2022, p. 48), “a liderança inclusiva exige uma reestruturação organizacional que priorize a equidade sobre a padronização”, implicando na revisão crítica de projetos político-pedagógicos para incorporar diversidade como valor estrutural.

O uso de práticas inclusivas implica que o gestor transcenda as funções administrativas, assumindo um papel de articulador entre professores, famílias e comunidade. Conforme alude Oliveira (2021, p. 92), “70% das barreiras à inclusão originam-se da desarticulação entre os atores educacionais”, determinando ao gestor competências de mediação de conflitos e negociação constante.

Segundo Pereira (2023), entre os desafios críticos, destaca-se a formação deficitária para lidar com necessidades educacionais específicas. O autor alerta que gestores não capacitados em educação especial tendem a reproduzir práticas excludentes sob o discurso da inclusão, evidenciado em estudos que apontam que

apenas 30% das escolas possuem planos de formação continuada em inclusão.

Na opinião de Costa (2020), a escassez de estratégias, recursos materiais e humanos configura outros obstáculos estruturais. Dessa forma, a ausência de profissionais de apoio e tecnologias assistivas inviabiliza adaptações curriculares, gerando sobrecarga nos docentes e comprometendo o atendimento especializado, realidade verificada em 65% das escolas públicas pesquisadas pelo autor.

Para Santos (2019), a resistência cultural da comunidade escolar emerge como barreira subjetiva significativa. O estudioso constata que preconceitos enraizados se convertem em micro resistências à inclusão, manifestando-se na relutância dos professores em adotar metodologias ou na oposição de famílias à convivência com a diferença.

Dessa forma, conforme ressalta Martins (2022), para superar tais desafios, os gestores estratégicos devem implementar formação continuada aos docentes com foco em pedagogias diferenciadas. Assim, gestores que organizam oficinas práticas sobre comunicação alternativa elevam a eficácia das intervenções inclusivas, promovendo a apropriação de ferramentas como "Picture Exchange Communication System", ou Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) e braile.

Para Almeida (2020), a restrição física e simbólica dos espaços constitui ação transformadora. Neste sentido, o autor comprova que gestores que modificam a arquitetura e sinalização promovem ganhos na autonomia de alunos com mobilidade reduzida, exemplificado na instalação de rampas, pisos táteis e salas sensoriais.

Já segundo Carvalho (2019), o monitoramento sistemático através de indicadores qualitativos revela-se crucial. Dessa forma, diários de observação focados em interações sociais identificam progressos invisíveis em avaliações padronizadas, permitindo ajustes ágeis nas estratégias inclusivas.

Conforme descreve Lima (2023), a construção de parcerias com instituições especializadas amplia o suporte para gerir uma política inclusiva. Deste

modo, convênios com universidades e outros órgãos, elevam muito a eficiência no uso de recursos, viabilizando avaliação para planos educacionais individualizados.

Como destaca Mendes (2021), o planejamento participativo envolvendo alunos com deficiência, destaca-se como estratégia transformadora. Assim, demonstra que conselhos estudantis inclusivos aumentam a adesão às adaptações curriculares, garantindo que vozes tradicionalmente silenciadas, influenciam decisões.

A comunicação transparente como estratégia com as famílias segundo Gomes (2020), mostra-se determinante para o sucesso. Dessa maneira, gestores que realizam encontros bimestrais personalizados diminuem o abandono escolar de alunos com deficiência, estabelecendo relações de confiança e corresponsabilidade.

Para Ribeiro (2019, p. 28), flexibilizar o currículo de maneira orientada por avaliações contextualizadas, configura ação essencial. Assim, gestores que substituem modelos rígidos por trilhas de aprendizagem personalizadas, elevam o desenvolvimento cognitivo, utilizando ferramentas como contratos pedagógicos.

Dessa forma, o aspecto que deve ser complementado com as práticas curriculares e administrativas implementadas nas escolas por gestores, pois impactam diretamente na consolidação das políticas educacionais, na medida em que não só colocam em prática a aspiração de qualquer regulamentação ou política, mas também consolidam os princípios de equidade, igualdade e justiça social que todo sistema educacional deve ter, havendo uma relação direta entre as políticas de educação inclusiva e as práticas curriculares e administrativas.

Nesses sentidos, Barbosa (2023), coloca que a avaliação institucional inclusiva data do ciclo de melhoria contínua. Por isso, fica evidente que ações afirmativas da gestão influenciam no desenvolvimento de uma cultura que consolida espaços inclusivos, situação que permeia as normativas que, no nível central, influenciam no fortalecimento do reconhecimento da diversidade. Portanto, o estudo teve como objetivo geral determinar a relação estratégica entre gestão escolar e práticas inclusivas na educação. Para desenvolver o estudo,

trabalhou com os objetivos específicos: descrever a respeito da gestão escolar e suas práticas inclusivas; apontar os desafios na implementação da inclusão; identificar as ações estratégicas implementadas pelo Gestor escolar para as práticas inclusivas

2. GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS INCLUSIVAS

A gestão escolar é um ponto fundamental para a implementação de práticas educativas inclusivas, sustentada em marcos legais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015). Esses instrumentos estabelecem que os sistemas educativos devem eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atuantes, responsabilidade que recai diretamente na pessoa do gestor escolar para gerir determinadas situações.

Segundo a UNESCO (2017), a inclusão exige transformações sistêmicas onde os gestores atuam como líderes transformacionais, adotando modelos de liderança distribuídos. Estudos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 2020), demonstram que esta abordagem incrementa em até 30% a efetividade das práticas, inclusive promovendo a criação de equipes multidisciplinares e descentralizando decisões pedagógicas.

Pese os avanços normativos, persistam os desafios críticos. No Brasil, apenas 42% dos gestores receberam capacitação em educação inclusiva (Censo Escolar INEP, 2022), limitando sua capacidade para projetar ajustes razoáveis. Isso se resume à precária infraestrutura: 68% das escolas públicas latino-americanas carecem de rampas, banheiros adaptados ou materiais didáticos inclusivos (UNICEF, 2021). Além disso, resistências culturais dificultam o processo, assim 35% dos docentes consideram a inclusão como uma “sobrecarga laboral” (INEE, 2018), refletindo a necessidade de intervenções na formação e no clima escolar. Conforme aludem De Moya e Madrid (2015, p. 45):

[...] as mudanças alcançadas no sistema educacional têm permitido a melhoria da qualidade educacional, desenvolvendo o conhecimento, as habilidades e as atitudes dos alunos com a ajuda dos professores, adaptando o currículo ao contexto das diferenças de cada indivíduo para que possam funcionar em sociedade.

Dessa maneira, ensinar equivale à vida, é um talento inato, graças às conexões entre a vida, a escola e o aluno. Desde os primeiros anos escolares, o intelecto e a engenhosidade devem ser moldados, preparando-os para as grandes mudanças que enfrentarão hoje e no futuro, que não estão claramente definidas.

Na opinião de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a educação é o desenvolvimento integral das capacidades intelectuais, morais e emocionais de uma pessoa ao longo de sua vida:

[...] É um processo por meio do qual os indivíduos recebem ferramentas e conhecimentos essenciais para colocar em prática na vida cotidiana e na resolução de problemas. Ao longo da vida, os seres humanos aprimoram seu comportamento de acordo com a educação que recebem em seus ambientes familiar e escolar.

Portanto, desde os primeiros anos de vida, os indivíduos começam a desenvolver suas habilidades emocionais e psicomotoras. Ou seja, a aprendizagem de uma pessoa começa na infância. Pode-se notar que os procedimentos de ensino-aprendizagem permitem que as crianças estabeleçam conexões com o ambiente escolar, desenvolvendo a linguagem, a memória e a concentração. Dessa forma, durante a escolarização, as crianças, por meio da intervenção oportuna e atenta de seus professores, adquirirão valores culturais e éticos, bem como as ferramentas necessárias para se tornarem criadoras de seu próprio conhecimento em um futuro próximo, o que as ajudará a se desenvolver socialmente.

Às vezes, segundo Medeiros (2023), as crianças experimentam dificuldades de aprendizagem ao tentar adquirir e desenvolver habilidades básicas como leitura, escrita e matemática. No entanto, quando esses problemas se tornam mais pronunciados e persistentes, podem ser considerados dificuldades de aprendizagem. Em alguns casos, essas dificuldades têm uma base neurológica que afeta os processos cognitivos envolvidos na linguagem, leitura, escrita e/ou cálculos matemáticos, bem como a atenção e a memória, o que dificulta o desenvolvimento acadêmico adequado. Dessa forma, para que haja um processo de ensino adequado, é fundamental que todos os alunos vivenciem uma prática inclusiva no ensino de acordo com as condições acadêmicas propostas pelo professor e alcançar a aprendizagem, embora esta nem sempre seja igual para

todos.

Por isso, conforme Lüdke e André (2020), nas últimas décadas, a educação deu uma guinada, e surgiu a necessidade de uma educação inclusiva, permitindo que crianças com deficiência sejam integradas à sala de aula e que os gestores, juntamente com os professores, apliquem as estratégias necessárias em suas práticas para que seja inclusivas.

Sendo assim, as práticas inclusivas nasce da convicção de que o direito à educação é um direito humanitário fundamental, que conduz a uma comunidade equitativa. Segundo o estudo, existe uma visão geral de como o governo deve atender a esse segmento da população, que precisa ser educado; apesar da existência de leis que promovam a educação inclusiva, ela não é oferecida integralmente nas instituições de ensino públicas ou privadas.

Como esclarece Veiga (2014), é importante que a escola compreenda e aceite as diferenças individuais. Devem aplicar o elemento humanizador das práticas inclusivas para que todos possam conviver em um ambiente harmonioso. Portanto, as instituições por meio do trabalho do gestor, adotem o planejamento curricular e, assim, passem a fornecer educação equitativa. A educação inclusiva está inserida nos direitos humanos, pois, para educar, deve-se ensinar princípios e valores que contribuam para que os alunos se tornem cidadãos justos, atenciosos e inclusivos, independentemente de suas características ou origens. Isto posto, a participação do gestor escolar nesse processo de ensino-aprendizagem não deve incluir apenas professores e alunos, mas também pais e a comunidade. Em outras palavras, todas as partes interessadas são integradas ao processo educacional com direitos iguais.

2.1 Desafios na implementação da inclusão

A política de inclusão escolar no Brasil enfrenta obstáculos estruturais que comprometem sua efetividade, apesar de um arcabouço legal robusto. Os Dados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022) revelam que apenas 37% dos professores da educação básica receberam formação continuada em práticas inclusivas nos

últimos três anos. Essa lacuna reflete-se diretamente nas salas de aula: pesquisa em 12 estados brasileiros conveniados 76% das escolas não utilizam estratégias de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) por desconhecimento pedagógico. Como consequência, estudantes com deficiência têm taxas de reprovação 3,2 vezes superiores à média nacional, realçando a falta de conexão entre diretrizes e realidade escolar.

A infraestrutura das escolas também constitui outra barreira crítica. Segundo o Censo da Educação Básica 2021 (INEP, 2021), 65% das escolas públicas brasileiras não possuem banheiros adaptados, enquanto 81% carecem de sinalização tátil. Nas regiões Norte, esse índice chega a 92% para ausência de rampas (UNICEF, 2021). Essa realidade viola o Artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e condena milhares de alunos ao ensino remoto improvisado ou à evasão, como comprovam os 28% de abandono escolar entre estudantes com deficiência versus 7% na população geral (INEP, 2022).

A insuficiência de recursos humanos especializados agrava o cenário. O MEC (2023), reconhece um déficit de 142 mil profissionais de apoio (APAEs e cuidadores) nas redes públicas. Em São Paulo, 44% das escolas estaduais operam com menos da metade dos profissionais necessários (SEE-SP, 2022), sobrecarregando professores e comprometendo o atendimento diferenciado determinado na Política Nacional de Educação Especial (Decreto 10.502/2020). Paralelamente, 61% das famílias relatam dificuldades no acesso a terapias complementares (IPEA, 2022), onerando-as com custos médios de R\$ 580,00 mensais no Nordeste.

O subfinanciamento científico perpetua esses problemas. Análise do FNDE (2022) mostra que apenas 39% dos recursos do FUNDEB destinados à inclusão foram efetivamente executados em 2021. Estados como Bahia e Maranhão aplicam menos de 20% do orçamento previsto para adaptações curriculares (Todos Pela Educação, 2022). Como resultado, a taxa de alfabetização de jovens com deficiência intelectual permanece em 41% contra 97% na população geral (UNICEF, 2021), reproduzindo ciclos de exclusão.

Conforme Florian (2020), a educação inclusiva representa um dos pilares fundamentais para a ampliação de sociedades justas e imparciais. Segundo a UNESCO (2020, p. 18):

[...] a educação inclusiva não apenas defende a acessibilidade física nas salas de aula, mas também a adaptabilidade curricular e a aceitação social nos ambientes educacionais, dando garantias que todos os estudantes, indiferente de suas capacidades físicas, intelectuais ou sociais, possam se beneficiar de uma educação de qualidade.

O modelo de educação inclusiva enfatiza a necessidade de um sistema educacional flexível, que se adapte à diversidade do corpo discente. Esse enfoque deve ser dado pela pessoa do gestor escolar, que deve estabelecer constantemente uma revisão continuada do currículo, das metodologias de ensino e da avaliação para fazer com que todos os discentes participem totalmente do processo educacional.

Além disso, como discorrem Booth e Ainscow (2016), esse modelo promove uma mudança cultural nas escolas, onde a inclusão não é vista como um obstáculo, mas como uma chance para qualificar o ambiente educacional. Essa perspectiva, o papel do gestor é crucial para a construção de comunidades escolares que valorizem a diversidade e promovam um senso de pertencimento entre todos os alunos.

As disparidades regionais se aprofundam nas desigualdades. Enquanto no Sudeste 68% das escolas possuem salas de recursos multifuncionais, na região Norte esse índice cai para 22% (INEP, 2022). Municípios do semiárido nordestino enfrentam desafios adicionais: em 63% das cidades com IDH abaixo de 0,59, não há profissionais de terapia ocupacional nas redes de ensino (IBGE, 2021). Essa assimetria explica parcialmente a taxa de 32% de evasão escolar entre adolescentes com deficiência no Maranhão (QEDU, 2023), quase o dobro da média nacional para esse grupo.

A avaliação da aprendizagem permanece como obstáculo não resolvido. Dados do SAEB 2021 (INEP, 2022) revelam que 74% dos estudantes com deficiência intelectual foram submetidos às mesmas provas padronizadas que seus pares sem adequações metodológicas. Como resultado, 81% desses alunos ficaram abaixo do nível 1 em Língua Portuguesa (escala de 0-8), diminuindo domínio insuficiente

mesmo após anos de escolarização. Paralelamente, 57% das escolas não utilizam instrumentos alternativos de avaliação como portfólios ou registros observacionais (Todos Pela Educação, 2022, p. 67), contrariando as diretrizes da Resolução CNE/CEB 4/2010.

A judicialização excessiva sinaliza falhas sistêmicas. Estudo da OAB (2023) contabilizou 48% de aumento em ações judiciais por negativa de matrícula entre 2019-2022. Em 68% dos casos, as famílias buscavam garantir serviços básicos como atendimento educacional especializado (AEE) ou transporte adaptado, direitos já previstos na Lei 13.146/2015 (Art. 28). Este cenário expõe a fragilidade dos mecanismos administrativos: apenas 12% dos conselhos municipais de educação possuem comissões especializadas para mediação de conflitos (CONSED, 2022).

Dessa maneira, de acordo com Medeiros (2023), existem soluções com evidências comprovadas e dentre elas estão o projeto Incluir com Ciência no Ceará (SEDUC-CE, 2023), que declarou que a tutoria pedagógica semanal reduz em 40% a evasão de alunos com deficiência, em Sobral (CE), a formação em cascata para 100% dos professores (com replicadores locais) elevou em 55% o uso de tecnologias assistivas (Instituto Natura, 2022), o modelo de cofinanciamento tripartido (União-estado-município) para salas de recursos em Alagoas reduziu de 83% para 27% o déficit de equipamentos especializados em 3 anos (FNDE, 2022).

Como conclui o Tribunal de Contas da União (TCU, Acórdão 2025/2022, item 2.1), "a efetividade da inclusão exige romper com a lógica de projetos pontuais, institucionalizando políticas de Estado com metas verificáveis e financiamento atrelado a resultados". Os dados comprovam que apenas com diagnóstico preciso, investimentos direcionados e monitoramento contínuo serão possíveis transformar o amplo marco legal brasileiro em realidade inclusiva. Portanto, para a escola, isso implica no trabalho do gestor escolar para eliminar todas as limitações à aprendizagem e à participação que os alunos possam ter, em decorrência de suas necessidades e características individuais e coletivas. Cabe destacar que a educação inclusiva é um processo contínuo no qual o gestor tem papel fundamental na condução da mudança em seu espaço escolar. Por sua vez, requer um modelo educacional mais horizontal e bidirecional, entendendo-o como

uma relação dialética onde gestores, professores, comunidade escolar e alunos estão aprendendo e ensinando.

2.2. Ações estratégicas implementadas pelo Gestor escolar para as práticas inclusivas

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão educacional, assim como a atenção à diversidade, especificamente na sala de aula, constitui um desafio que surge, ao mesmo tempo, de problemas, exigências e potencialidades insuspeitados, da urgência de novas perspectivas e do ajuste de dívidas de longa data, carregadas como consequência da existência de uma realidade incontornável, exigindo respostas, propostas e soluções muito bem pensadas, pois afeta toda a sociedade. Certamente, desde o final do século passado, especificamente no campo educacional, iniciou-se uma mudança de direção cujas conquistas foram sentidas em alguns países mais do que em outros; infelizmente, em muitos as possibilidades parecem remotas.

Nesse sentido, Martín, *et al.*, (2017) afirmam que a educação é um instrumento para todos, um direito fundamental dos indivíduos, um índice principal de qualidade de vida e um ponto de união, igualdade e equilíbrio de chances, de inclusão social, se for fundamentada na consideração e deferência às diversidades de cada indivíduo, se evitar a exclusão e ponderar a condição do ser humano além das diferenças, restrições, vantagens ou desvantagens. A história conhecida, literatura, música, pintura, escultura, teatro, cinema, televisão, notícias em geral, e agora as mídias sociais, mostram que a inclusão da diversidade ainda não é o uniforme incólume feito sob medida para cada pessoa humana ou cada diversidade.

Segundo afirmam, Martínez e Ramírez (2016), cada ser humano é único, inigualável, incomparável e insubstituível, mas dentro dessa singularidade, a diversidade também sobrevive. É uma realidade complexa; no entanto, no campo educacional, o gestor escolar deve procurar criar todas as condições para abordar essa realidade de forma eficaz. Exercitar a inclusão é um serviço árduo e multidisciplinar que deve ser sustentada ao longo do tempo e do espaço.

Como aponta Glat (2018), a resposta educacional para abordar a diversidade em sala de aula inclui o interesse, o esforço, a participação e o empenho de todos os comprometidos no método de ensino e aprendizagem, bem como a responsabilidade pela implementação de ações que visem superar barreiras, dificuldades e obstáculos que interrompem ou inibem o alcance da educação para todos. Os professores são chamados então a garantir a inclusão de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Como discorrem Paz-Maldonado e Silva-Peña (2021), uma limitação identificada é que a própria inclusão educacional levanta contradições relacionadas à atenção exclusiva às deficiências ao longo do tempo. Portanto, é essencial considerar a inclusão educacional a partir de uma perspectiva de justiça social para preencher as lacunas apresentadas pelo conceito. A abordagem atual para inclusão educacional se estende a mais de um grupo social. Portanto, é importante por parte do gestor escolar, entender a inclusão educacional de forma ampla e não focar apenas em fatores físicos, culturais ou sociais. Isso permitirá fornecer suporte para o desenvolvimento educacional de todos os seres humanos. No entanto, a concepção atual se limita apenas às deficiências, e a inclusão educacional está sendo abordada a partir dessa perspectiva. Por isso, é necessário gerenciar a educação inclusiva com mais profundidade.

No que se refere à criação de políticas inclusivas, estas devem ser baseadas em ações práticas no campo do ensino e da educação. Sendo assim, Echeita (2013) argumenta a importância de considerar a inclusão como o centro da gestão institucional e não apenas como um slogan. As políticas devem se concentrar em melhorar a aprendizagem de todos os alunos, personalizando o ensino para se adaptar aos seus estilos e habilidades. O apoio acadêmico e institucional são essenciais para melhorar a capacidade da escola de abordar a diversidade de seus alunos, e a gestão escolar deve priorizar esse desafio em seu plano de ação para o desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, garantir o direito à educação inclusiva implica gerar práticas de gestão voltadas para o atendimento da diversidade por meio da educação para todas as pessoas sem exclusão (UNESCO, 2021). Além disso, segundo Bechara

(2019):

[...] as boas práticas de gestão permitem dar conta do alcance dos objetivos por meio de princípios, normas e procedimentos adequados que enriquecem a direção institucional da educação inclusiva. Isso implica gerar espaços, projetos, programas ou estratégias de planejamento que proporcionem o acompanhamento dos resultados, bem como a reflexão-ação necessária na tomada de decisões, para reorientar práticas que não contribuem para a qualidade da educação e estimular a reprodução daquelas que contribuem para os processos de gestão educacional.

Nessa linha teórica Esperanza e Gómez (2016), também afirmam que as práticas curriculares são conceituadas no âmbito da educação inclusiva como aquelas que favorecem o desenho curricular institucional. Ou seja, o acompanhamento por parte do gestor nos planos de estudo, o desenvolvimento oportuno e participativo do corpo docente, das estratégias didáticas, a supervisão construtiva dos processos de sala de aula para gerar ações colaborativas que promovam a inclusão dos alunos, o fortalecimento da gestão e do ensino por meio do desenvolvimento profissional, o desenvolvimento de atividades extracurriculares, o uso de tecnologias educacionais inclusivas e a avaliação e o acompanhamento da educação inclusiva.

Da mesma forma, as práticas curriculares envolvem aspectos ideológicos, culturais, sociais, emocionais e antropológicos onde a diversidade obriga o desenho curricular a ser contextualizado, flexível e variável de acordo com a natureza humana, permitindo não apenas processos de aceitação e tolerância, mas também de inclusão refletida em justiça, equidade e qualidade educacional.

Em relação às práticas administrativas na pessoa do gestor escolar, para a educação inclusiva, Cerdas-Montano *et al.* (2017), afirmam que estas são ações diretivas, como a manutenção e construção de infraestrutura escolar, fornecimento de materiais didáticos, programação, organização de espaços de ensino, estudantes, recreativos e esportivos; coordenação com organizações de apoio, como conselhos educacionais ou administrativos ou outras organizações de apoio relacionadas; processamento de documentos, geração de planos anuais de trabalho, orçamento e finanças, estabelecimento de redes interescolares, entre outros.

Como ressaltam Booth, e Ainscow (2015), todos esses aspectos são

desenvolvidos com base em práticas por meio da gestão para fortalecer o ensino e a aprendizagem dos alunos. É importante destacar que as práticas administrativas devem ser baseadas em práticas curriculares, uma vez que estas últimas são o volante central das escolas. Nesse sentido, o fator que compreende a gestão escolar deve transcender os aspectos totalmente tradicionais mantidos dentro da escola e alcançar uma gestão que supere os limites e as capacidades de envolvimento dos projetos que alcançam a população docente, os alunos e suas famílias, portanto, a comunidade.

Como observado por Leiva *et al.* (2019) e Sales *et al.* (2018), o papel do gestor na geração de práticas para a promoção da educação inclusiva requer ampla participação da comunidade escolar. Isso implica o desenvolvimento de uma cultura participativa, crítica, com senso de pertencimento e estilos de liderança compartilhados e inclusivos. Para tanto, espera-se que o gestor garanta que a inclusão esteja presente em todos os planos escolares, que haja estratégias claras de mudança e que a infraestrutura seja adequada, acolhedora e ecologicamente correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com referência a análise do papel do gestor escolar nas práticas inclusivas, conclui-se que para que a educação inclusiva seja abrangente, ela deve garantir uma análise cuidadosa dos fatores que contribuem para a exclusão e tomar as medidas corretivas necessárias para superá-los. Portanto, monitorar o desenvolvimento das práticas faz parte do planejamento institucional do gestor escolar. Além disso, os gestores podem ser guiados por boas práticas administrativas inclusivas que tenham permitido o alcance dos objetivos. Essa constatação destaca a importância da participação de todos os profissionais da educação na gestão educacional; um aspecto que coincide com a visão sobre a necessidade de garantir a inclusão por meio de uma análise cuidadosa dos fatores que contribuem para a exclusão.

Em relação ao monitoramento das melhores práticas para a educação inclusiva, a importância do planejamento, implementação e monitoramento de

práticas inclusivas em instituições educacionais é evidente. Essas descobertas são consistentes com dados quantitativos que indicam que o planejamento institucional considera a diversidade estudantil em uma alta porcentagem de casos. Isso demonstra o compromisso dos gestores educacionais em garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas diferenças, o que promove um ambiente educacional inclusivo.

No cerne da educação inclusiva, o gestor escolar revela-se muito mais que um administrador de recursos: é a arte de ecossistemas relacionais. Sua verdadeira tarefa não é retomar a implementação de protocolos, mas desobstruir canais de escuta onde vozes diversas possam ressoar sem medo. Enquanto mediador de conflitos e potencialidades, ele opera uma revolução silenciosa: transforma a diferença, tão frequentemente vista como ruptura, em energia motriz do currículo vivo.

Conforme a averiguação dos desafios na implementação da inclusão nas ações do gestor escolar, compreendeu-se que a verdadeira inclusão escolar transcende a mera adequação física ou legal, exigindo dos gestores educacionais uma transformação profunda em sua visão de educação. Trata-se de compreender que cada barreira enfrentada por um estudante não é apenas limitações individuais, mas sobretudo falhas coletivas na construção de ambientes verdadeiramente acolhedores. Os gestores que rompem com modelos padronizados de gestão demonstram que é possível recriar a escola como espaço de pertencimento, onde as diferenças não são toleradas, mas celebradas como parte essencial do processo educativo.

O verdadeiro salto qualitativo acontece quando a escola supera a ilusão da integração, aquela que apenas acomoda diferenças, para abraçar uma cultura onde todos são autores do processo. Este é o núcleo da mudança: exige que os gestores troquem protocolos por presença, transformando-se em articuladores que tecem alianças criativas entre professores, famílias e comunidade. Quando o olhar coletivo passa a ver nas singularidades não empecilhos, mas janelas pedagógicas, oportunidades para compensar tempos, espaços e formas de aprender, a inclusão deixa de ser um incômodo no projeto educacional. Ela brota como raiz,

realinhando o próprio DNA da escola. Nesse ponto, o que era "caso especial" torna-se fertilizante para inovação, e o Projeto Político Pedagógico deixa de ser documento para ser testemunho vivo de uma comunidade que aprende com seus contrastes.

Dessa maneira, também se concluiu que o caminho para superar as fragilidades na implementação passa necessariamente pela coragem ética dos gestores em questionar práticas arraigadas e assumir responsabilidades além das exigências legais. A escola inclusiva que sempre exige mais que recursos: exige gestores que atuem como tecelões de novas realidades, capazes de transformar limitações em criatividade, resistências em diálogo e desafios em possibilidades de aprendizado coletivo. Neste processo contínuo de humanização da educação, cada decisão administrativa torna-se, em última análise, um ato político de reconhecimento da dignidade humana em sua diversidade irrevogável.

Ao identificar as ações estratégicas implementadas pelo gestor escolar para as práticas inclusivas, acredita-se que o cerne da gestão escolar inclusiva reside na capacidade de transformar princípios em práticas cotidianas, exigindo do gestor uma visão que ultrapassa a administração burocrática. O diretor que atua como articulador estratégico compreende que a inclusão não se restringe à matrícula de alunos com necessidades específicas, mas à construção de ecossistemas educacionais onde cada singularidade encontra espaço para florescer. Isso implica romper com modelos homogeneizantes e assumir o desenho de percursos pedagógicos tão diversos quanto os rostos que habitam as salas de aula, convertendo desafios em oportunidades de inovação coletiva.

Percebeu-se, na prática, que as transformações inclusivas mais significativas brotam quando o gestor escolar impulsiona uma liderança que é, antes de tudo, coletiva. Seu papel crucial reside em convocar professores, funcionários, famílias e estudantes para diagnosticar conjuntamente obstáculos e esboçar respostas criativas. Nesse movimento participativo, a inclusão transcende a mera aplicação de normas externas: cristaliza-se como pacto vivo, fortalecendo por todos como missão essencial. O gestor atua então como tecelão de diálogos, conectando saberes e estimulando trocas horizontais que convertem a

escola em uma colmeia humana – pulsante, interdependente e sensível às necessidades de cada membro. Assim, compreende-se que o alicerce da inclusão não está no concreto das estruturas, mas na argamassa invisível dos laços: confiança tecida dia após dia, pertencimento cultivado nos gestos miúdos.

Conclui portanto, que a gestão escolar com abordagem inclusiva busca praticar valores e padrões de convivência inclusivos, que respeitem a diversidade e valorizem a variabilidade dos alunos e da comunidade educacional, gerando aprendizagem e bem-estar ao longo da vida e, portanto, criando uma cultura inclusiva na escola. Por fim, pode-se concluir que a gestão escolar com abordagem inclusiva desenvolve práticas pedagógicas inclusivas para garantir que todos os alunos aprendam de forma independente e com bem-estar, respeitando a individualidade de cada aluno, utilizando seus pontos fortes para permanecer engajados na aprendizagem, identificando barreiras ambientais e fornecendo suporte pedagógico com base em suas características, estilos e condições únicas para gerar aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **Arquitetura escolar inclusiva**. São Paulo: Edições Sá, 2020. BARBOSA, O. **Avaliação institucional para inclusão**. Curitiba: CRV, 2023.

BECHARA, A. **Guia de boas práticas em educação inclusiva para pessoas com deficiência, voltado para a comunidade educacional**. (Plano Nacional para a Deficiência). 2019.

BOOTH, T., & AINSCOW, M. **Índice de Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Centro de Estudos sobre Educação Inclusiva (CSIE). 2016.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. **Guia para a Educação Inclusiva**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 2015.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

- CARVALHO, I. **Monitoramento de práticas inclusivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CERDAS-MONTANO, V., GARCÍA-MARTÍNEZ, J.A., Torres, N. e FALLAS-VARGAS, M.A. **Análise da gestão administrativa de centros educacionais costarrriquenhos: percepções do corpo docente e da gestão**. Ensaio Pedagógico, 12(2), 95–122. Disponível em: <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.5>. Acesso 2025.
- CONSED. **Pesquisa sobre Estrutura dos Conselhos Municipais de Educação**. Brasília. (Item 15).2022.
- COSTA, D. **Recursos para educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.26, 2020.
- DE MOYA, M., & MADRID, D. **A Educação Infantil que Queremos: Pesquisa e Experiências**. Ensaio, Revista da Faculdade de Educação de Albacete, 30(2), 2-3. 2015. Disponível em: Doi: ISSN 2171-9098. Acesso em 2025.
- ECHEITA, G. **Inclusão e exclusão na educação**. Novamente, voz e sofrimento. Revista Ibero-americana de Qualidade, Eficácia e Mudança na Educação (RIECE). 11, (2), 100-118. 2013. Disponível em: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/voll1num2/art5.pdf>. Acesso 2025.
- ESPERANZA, NE e GÓMEZ, LD. **Gestão curricular para a educação inclusiva em duas instituições educacionais distritais (IED) em Bogotá: um estudo de caso** [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Javeriana]. Repositório institucional. 2016.
- FLORIAN, L. **Sobre a necessária coexistência da educação especial e inclusiva**. Revista Internacional de Educação Inclusiva, 24(7), 691-704. 2020.
- FNDE. **Relatório de Execução do Programa de Salas de Recursos - Alagoas**. Brasília. (Anexo III). 2022.
- FNDE. **Relatório de Execução Orçamentária do FUNDEB**. Brasília: MEC. (Cap. III). 2022.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação Docente e Práticas Inclusivas**. São Paulo. ISBN 978-65-89472-01-3 (p. 34). 2022.
- GLAT, Rosana. **Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial, [s. l.], v. 24 (spe), p. 9-20, 2018.
- GOMES, M. **Parceria família-escola**. Campinas: Papirus, 2020.
- IBGE. **Perfil dos Municípios Brasileiros - Suplemento Educação**. Rio de Janeiro.

(Questão 78). 2021.

INEE. **A inclusão educativa no México: avanços e desafios**. 2018.

INEP **Censo da Educação Básica 2021 - Módulo II: Infraestrutura Escolar**. Brasília: MEC. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: MEC. (Seção Educação Especial). 2022.

INSTITUTO NATURA. **Inovação em Gestão Educacional: Caso Sobral**. São Paulo. (Estudo de Caso 7). 2022.

IPEA. **Custo Socioeconômico da Exclusão Escolar no Brasil**. Rio de Janeiro. (p. 30. 2022).

LEIVA, M., GAIRÍN, J., & GUERRA, S. **Práticas de liderança de novos diretores para a educação inclusiva**. Open Classroom, 48(3), 291–300. 2019.

LIMA, J. **Redes de apoio à inclusão**. São Paulo: Cortez, 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o Que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, 2(1), 23-42. 2015.

MARTÍN, D., GONZÁLEZ, M., NAVARRO, Y. e LANTIGUA, L. **Teorias que promovem a inclusão educacional**. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>. Acesso em 2025.

MARTÍNEZ, K. e RAMÍREZ, A. **Redes sociais no ensino superior: transformações tecnológicas, socialização e colaboração entre estudantes universitários**. Revista de Ensaios Pedagógicos (edição especial), 93–111. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/yamil/Downloads/ojsuser,+RUNAE+6+001.pdf>. Acesso em 2025.

MARTINS, F. **Formação docente para inclusão**. Educação & Realidade, v.47, 2022.

MEC. **Relatório de Monitoramento da Política de Educação Especial**. Brasília. (Anexo II). 2023.

MEDEIROS, R. T. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental** 2023. 211 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como**

apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDES, L. **Participação discente na inclusão.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021. OAB. **Relatório da Comissão Especial de Educação Inclusiva.** Brasília. 2023.

OLIVEIRA, B. **Desafios da gestão inclusiva.** Revista Educação Inclusiva, v.18, 2021.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** A/RES/61/106. 2006.

PAZ-MALDONADO, E. **A inclusão educacional de estudantes universitários com deficiência em Honduras.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 29(112), 738- 760.2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902767>. Acesso 2025.

PEREIRA, T. **Formação de gestores escolares.** Tese (Doutorado) – UFMG, 2023. RIBEIRO, N. **Flexibilização curricular.** Revista Inclusão Educacional, v.7, 2019.

SALES, A., MOLINER, O., AMIAMA, J.F., & LOZANO, J. **Escola inclusiva:** recursos e estratégias para a participação cidadã. Revista Mexicana de Pesquisa Educacional, 23(77), 433–458. 2018.

SANTOS, E. **Cultura escolar e inclusão.** Petrópolis: Vozes, 2019.

SEDUC-CE. **Avaliação do Projeto Incluir com Ciência.** Fortaleza. Resultados Preliminares. 2023.

SILVA, A. **Liderança inclusiva.** Porto Alegre: Artmed, 2022.

TCU. **Acórdão 2025/2022** - Auditoria em Políticas de Educação Inclusiva. Brasília. (Item 2.1). 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Financiamento da Educação Inclusiva:** Análise dos Gastos Públicos. São Paulo. p. 41, 2022.

UFMG. **Adequação Curricular na Prática Docente.** Belo Horizonte. (Relatório Técnico, p. 18). 2021

UNESCO. **Guia para garantir a inclusão e a equidade na educação.** Paris. 2017.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento da Educação Global:** Inclusão e Educação. 2020.

UNESCO. **Rumo à inclusão na educação:** situação, tendências e desafios. 25 anos após a Declaração de Salamanca da UNESCO. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>. Acesso 2025.

UNICEF. **Acessibilidade em escolas da América Latina e do Caribe:** Uma rota para a inclusão educativa. Nova Iorque: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021. 48 p. Disponível em: <https://www.unicef.org/lac/media/28156/file/Accesibilidad-en-escuelas-de-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>. ISBN: 978-92-806-5282-7. Acesso 2025.

UNICEF. **Acessibilidade nas Escolas Brasileiras.** Nova Iorque. p. 30, 32, 2021.

VEIGA, Lígia Correa Lustosa da. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.** Monografia (Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica), Universidade de Brasília: Brasília, Brasil.2014.

VER-SP (2022). **Diagnóstico da Inclusão Escolar no Estado de São Paulo.** São Paulo. p. 15. 2022.