

Adriano Alves Romão  
Joana Cleide Alves Rodrigues Mendes  
Ronildo de Andrade Ramalho  
Francilino Paulo de Sousa  
Singra Couto Strickert



# PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

3ª Edição



SÃO PAULO | 2025

Adriano Alves Romão  
Joana Cleide Alves Rodrigues Mendes  
Ronildo de Andrade Ramalho  
Francilino Paulo de Sousa  
Singra Couto Strickert



# PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

3ª Edição



SÃO PAULO | 2025

3.<sup>a</sup> edição

**Organizadores**

**Adriano Alves Romão  
Joana Cleide Alves Rodrigues Mendes  
Ronildo de Andrade Ramalho  
Francilino Paulo de Sousa  
Singra Couto Strickert**

**PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E  
POSSIBILIDADES**

ISBN 978-65-6054-264-8



Organizadores

Adriano Alves Romão  
Joana Cleide Alves Rodrigues Mendes  
Ronildo de Andrade Ramalho  
Francilino Paulo de Sousa  
Singra Couto Strickert

PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E  
POSSIBILIDADES

3.<sup>a</sup> edição

SÃO PAULO  
EDITORA ARCHÉ  
2025

**Copyright © dos autores e das autoras.**

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

P474

Pesquisas contemporâneas [livro eletrônico] : saberes, práticas e possibilidades / organizado por Adriano Alves Romão... [et al.].  
– 1. ed. – São Paulo, SP : Editora Arché, 2025.  
173 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-6054-264-8

1. Educação inclusiva. 2. Formação docente. 3. Práticas pedagógicas. I. Romão, Adriano Alves. II. Mendes, Joana Cleide Alves Rodrigues. III. Ramalho, Ronildo de Andrade. IV. Sousa, Francilino Paulo de. V. Strickert, Singra Couto.

CDD 370.11

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

Revista REASE cancelada pela Editora Arché.

São Paulo- SP

Telefone: +55 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br>

[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

3ª Edição- *Copyright* © 2025 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br/rease>

[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Ana Cláudia Néri Bastos, Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos e Talita Tainá Pereira Batista, Cintia Milena Gonçalves Rolim

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

#### **EQUIPE DE EDITORES**

##### **EDITORA- CHEFE**

Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal

##### **CONSELHO EDITORIAL**

Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS

Doutorando Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Me. Ubiranilze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciencias Sociales de Chile

Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

Doutor. Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY

Me. Victorino Correia Kinhama- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola

Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG

Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS

Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ

PhD. Diogo Vianna, IEPA

Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas

PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho

Dra. María V. Albardonedo, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal

Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP

PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba

Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,

Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR

Cristian Melo, MEC

Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal

Me. Roberto S. Maciel- UFBA

Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal

Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC

PhD. Aparecida Ribeiro, UFG

Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM

## **DECLARAÇÃO DOS AUTORES**

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

## **DECLARAÇÃO DA EDITORA**

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *ecommerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

A presente obra é uma coletânea de reflexões, práticas e experiências que traduzem o compromisso com uma educação transformadora, inclusiva e humana. Cada texto aqui reunido representa um olhar sensível e engajado sobre temas que atravessam o cotidiano escolar e social, convidando o leitor a pensar, sentir e agir em favor de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em “Educação Integral: mais que jornada, é essência”, somos convidados a compreender a integralidade do ser como princípio educativo, que ultrapassa o tempo e o espaço escolares. Já em “Vozes Negras, Saberes Plurais: educação e antirracismo”, ecoam histórias, resistências e aprendizados que reafirmam a importância de uma escola antirracista, comprometida com a diversidade e com a valorização das identidades.

“Entre a teoria e o chão da escola: a formação que faz sentido” revela o elo essencial entre o conhecimento acadêmico e a vivência prática dos educadores, enquanto “Família, escola e comunidade: corresponsabilidade na construção de uma educação inclusiva” ressalta o papel coletivo na garantia do direito à aprendizagem e à participação de todos.

Na sequência, “Mercado de trabalho inclusivo: políticas e práticas para a empregabilidade de pessoas com deficiência e idosos” amplia o olhar para além dos muros da escola, refletindo sobre o compromisso social com a inclusão e o envelhecimento ativo. Em “Do lápis ao toque: novas escritas do saber”, o leitor é convidado a mergulhar nas transformações que as tecnologias imprimem à educação e às formas de

aprender e ensinar.

Por fim, “Educação na veia: paixão, vocação e formação” celebra a dedicação e o amor que sustentam o fazer educativo, reafirmando que ensinar é, antes de tudo, um ato de entrega e esperança.

Esta coletânea é, portanto, um convite à reflexão e à ação. Que cada leitura desperte novas ideias, inspire práticas e reforce o compromisso de todos nós com uma educação integral, inclusiva e humanizadora, capaz de transformar vidas e realidades.

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 01 .....13**

EDUCAÇÃO INTEGRAL: MAIS QUE JORNADA, É ESSÊNCIA

Márcia Vieira de Souza Correia

Edivânia Helena Nunes

José Olímpio dos Santos

Bruna Duailibe Ferreira Pinheiro

Ronildo de Andrade Ramalho



10.51891/978-65-6054-264-80-01

### **CAPÍTULO 02 .....39**

VOZES NEGRAS, SABERES PLURAIS: EDUCAÇÃO E ANTIRRACISMO

Joana Cleide Alves Rodrigues Mendes

José Olímpio dos Santos

Daiane Duprat Serrano

Maria Gilda Ferreira de Lima

Francilino Paulo de Sousa



10.51891/978-65-6054-264-80-02

### **CAPÍTULO 03 .....59**

ENTRE A TEORIA E O CHÃO DA ESCOLA: A FORMAÇÃO QUE FAZ SENTIDO

Gislaine dos Santos Caires Mattos

Janete Silva de Senna Barreto Bonfim

Rosemeri dos Santos Augusto

Antônio Gomes

José Olímpio dos Santos



10.51891/978-65-6054-264-80-03

### **CAPÍTULO 04 .....81**

FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE: CORRESPONSABILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Gislaine dos Santos Caires Mattos

Maria Cleonice Santos de Melo Penha

Simone Massariol Mateussi

Mayara Silva Santos Pereira

Élida Pereira Rufino



10.51891/978-65-6054-264-80-04

**CAPÍTULO 05 .....102**

MERCADO DE TRABALHO INCLUSIVO POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA  
A EMPREGABILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E IDOSOS

Daniel Nascimento Marques

Djan Franco Souza Ferreira

José Olímpio dos Santos

Maria da Conceição Lira Vieira

Valdineire Dias da Cunha



10.51891/978-65-6054-264-80-05

**CAPÍTULO 06 .....124**

DO LÁPIS AO TOQUE: NOVAS ESCRITAS DO SABER

Allany Calaça da Silva

José Olímpio dos Santos

Fernanda Ribeiro Jordão Guimarães

Taydiana Maria Portela da Silveira

Penélope Cassemiro dos Santos Silva



10.51891/978-65-6054-264-80-06

**CAPÍTULO 07 .....146**

EDUCAÇÃO NA VEIA: PAIXÃO, VOCAÇÃO E FORMAÇÃO

José Olímpio dos Santos

Tainara Pinheiro Prestes

Lucinaide Gonçalves da Silva

Lilian dos Santos Nascimento

Omar Khayyam Duarte do Nascimento Moraes



10.51891/978-65-6054-264-80-07

**ÍNDICE REMISSIVO .....168**

## **CAPÍTULO 01**

### **EDUCAÇÃO INTEGRAL: MAIS QUE JORNADA, É ESSÊNCIA**

Márcia Vieira de Souza Correia  
Edivânia Helena Nunes  
José Olímpio dos Santos  
Bruna Duailibe Ferreira Pinheiro  
Ronildo de Andrade Ramalho

# EDUCAÇÃO INTEGRAL: MAIS QUE JORNADA, É ESSÊNCIA

**Márcia Vieira de Souza Correia<sup>1</sup>**  
**Edivânia Helena Nunes<sup>2</sup>**  
**José Olímpio dos Santos<sup>3</sup>**  
**Bruna Duailibe Ferreira Pinheiro<sup>4</sup>**  
**Ronildo de Andrade Ramalho<sup>5</sup>**

## RESUMO

Este capítulo teve como objetivo analisar a proposta de educação integral como formação ampla, indo além da carga horária ampliada e focando no desenvolvimento completo do aluno. Investigou-se a recorrente confusão conceitual entre educação integral e escola em tempo integral, bem como os entraves políticos e pedagógicos que dificultaram a efetivação dessa proposta nas redes públicas de ensino. Por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com base em autores como Souza et al. (2020), Boas e Abbiati (2020) e Gomes (2024), foram examinados textos publicados entre 2020 e 2024, selecionados por sua relevância e aderência ao tema. A análise revelou que, embora a ampliação da jornada escolar tenha sido institucionalmente promovida, ela não garantiu, por si só, a formação integral dos estudantes. Constatou-se que a ausência de diretrizes pedagógicas consistentes, a descontinuidade das políticas públicas, a fragilidade na formação docente e a desarticulação entre escola e território comprometeram a implementação de um projeto formativo coerente. Concluiu-se que a efetivação da educação integral requer mudanças estruturais no currículo, na gestão escolar e nas práticas pedagógicas, exigindo um compromisso ético e político com a formação humana em sua totalidade.

**Palavras-chave:** Currículo. Gestão. Formação Docente. Território.

---

<sup>1</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

<sup>2</sup>Mestra em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE).

<sup>3</sup>Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

<sup>4</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

<sup>5</sup>Doutorando em Ciências da Educação pela Christian Business School (CBS).

## ABSTRACT

This chapter aimed to analyze the proposal of integral education as a comprehensive formation, going beyond extended school hours and focusing on the student's complete development. It investigated the recurring conceptual confusion between integral education and full-time schooling, as well as the political and pedagogical obstacles that hindered the implementation of this proposal in public school systems. Through a bibliographic research with a qualitative approach, based on authors such as Souza et al. (2020), Boas and Abbiati (2020), and Gomes (2024), texts published between 2020 and 2024 were examined, selected for their relevance and alignment with the topic. The analysis revealed that although the extension of school hours has been institutionally promoted, it has not, by itself, ensured the integral formation of students. It was found that the absence of consistent pedagogical guidelines, the discontinuity of public policies, the fragility of teacher training, and the lack of articulation between school and territory have compromised the implementation of a coherent educational project. It was concluded that the realization of integral education requires structural changes in the curriculum, school management, and teaching practices, demanding an ethical and political commitment to the full development of the human being.

**Keywords:** Curriculum. Management. Teacher Training. Territory. School Attendance.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, intensificaram-se, no Brasil, os debates sobre a ampliação da jornada escolar como estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais. Inserida nesse contexto, a proposta de educação integral passou a figurar com frequência em documentos oficiais, programas governamentais e projetos pedagógicos de redes públicas de ensino. Entretanto, embora tenha sido incorporada ao discurso das políticas

educacionais, tal concepção tem sido muitas vezes confundida com a ideia de tempo integral, resultando na aplicação de modelos que privilegiam a extensão da carga horária sem a correspondente reformulação curricular e pedagógica. Diante dessa realidade, tornou-se necessário investigar em que medida as políticas de tempo integral têm, de fato, promovido uma formação ampla e crítica dos sujeitos escolares.

A motivação para a escolha do tema residiu na constatação de que, apesar do aumento da presença da expressão “educação integral” no vocabulário da gestão educacional brasileira, sua aplicação prática revela inúmeras contradições. Em muitos casos, programas de escola em tempo integral têm priorizado metas quantitativas e resultados imediatos, desconsiderando a complexidade das dimensões envolvidas na formação humana. Essa dissociação entre discurso e prática evidencia a fragilidade da apropriação do conceito por parte de gestores, docentes e formuladores de políticas. Assim, torna-se pertinente retomar criticamente o debate sobre o significado da educação integral e as condições para sua efetivação, com vistas a qualificar as ações pedagógicas e institucionais voltadas à formação plena dos estudantes.

A partir dessa problemática, formulou-se a seguinte pergunta norteadora : ‘A ampliação do tempo de permanência escolar tem sido suficiente para garantir uma formação integral dos estudantes nas escolas públicas brasileiras?’. Tal questionamento orientou a análise teórica empreendida ao longo deste trabalho, buscando compreender os sentidos atribuídos à educação integral, os limites das políticas públicas voltadas à sua implementação e os fatores pedagógicos indispensáveis à sua



realização no cotidiano escolar.

O objetivo geral deste artigo consistiu em analisar a proposta de educação integral como formação ampla, indo além da carga horária ampliada e focando no desenvolvimento completo do aluno. De forma articulada, os objetivos específicos foram: identificar as distinções conceituais entre educação integral e escola em tempo integral; discutir os limites das políticas públicas na efetivação da proposta; e examinar as condições pedagógicas necessárias à concretização de uma formação integral, com base nos referenciais selecionados.

Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, conforme conceituado por Gil (2008), que a define como um estudo baseado na análise de contribuições teóricas já publicadas, com vistas à construção de novos entendimentos sobre um determinado objeto. Os materiais utilizados foram obtidos na base de dados *Google Acadêmico*, selecionados com base em critérios de atualidade (publicações entre 2020 e 2024), relevância temática e disponibilidade de acesso. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram ‘educação integral’, ‘tempo integral’, ‘formação humana’, ‘política educacional’ e ‘escola pública’. A técnica de análise consistiu na leitura, seleção e organização dos materiais de acordo com sua pertinência ao tema (Santana; Narciso; Fernandes, 2025). O procedimento metodológico adotado permitiu o diálogo entre autores como Souza *et al.* (2020), Boas e Abbiati (2020) e Gomes (2024), cujas contribuições forneceram subsídios teóricos para a discussão crítica proposta.

O artigo foi estruturado em três capítulos principais, além desta

introdução e das seções finais de resultados, considerações e referências. No primeiro capítulo, intitulado ‘Distinções conceituais entre educação integral e escola em tempo integral’, foram analisadas as diferenças fundamentais entre as duas expressões, enfatizando o equívoco recorrente de tratá-las como sinônimos. No segundo capítulo, ‘Limites das políticas públicas na efetivação da educação integral’, abordaram-se as contradições existentes entre a formulação e a aplicação das políticas voltadas ao tempo integral, considerando aspectos como financiamento, formação docente e gestão escolar. Por fim, no terceiro capítulo, ‘Condições pedagógicas para a concretização da educação integral’, discutiram-se os elementos necessários para que a escola pública promova, de forma intencional, uma formação integral dos estudantes, incluindo currículo, território, escuta qualificada e gestão democrática.

Dessa forma, este artigo está organizado em cinco seções. Após a introdução, apresentam-se os três capítulos centrais já mencionados, seguidos da seção ‘Resultados e discussões’, que reúne as principais inferências decorrentes da análise teórica realizada, e das ‘Considerações finais’, nas quais são retomadas as contribuições do estudo, seus limites e sugestões para pesquisas futuras. Espera-se, com isso, contribuir para o debate sobre a efetivação de uma educação que reconheça o estudante em sua integralidade e promova práticas escolares coerentes com os princípios de uma formação emancipatória.

## **METODOLOGIA**

A presente investigação adotou a metodologia de pesquisa

bibliográfica com abordagem qualitativa, tendo como objetivo analisar criticamente as concepções, limites e condições da educação integral no contexto da escola pública brasileira. Essa escolha metodológica justifica-se pela natureza teórico-reflexiva do objeto de estudo, que demanda a sistematização de produções acadêmicas, documentos oficiais e publicações científicas relacionadas ao tema. Segundo Santana, Narciso e Fernandes (2025, p. 4), “a pesquisa bibliográfica adota uma abordagem qualitativa para analisar os materiais coletados”, o que corrobora a adequação da estratégia adotada para a análise conceitual proposta.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se por reunir e interpretar o conhecimento já produzido sobre um determinado tema, permitindo sua recontextualização crítica. De acordo com Gil (2008), trata-se de um tipo de pesquisa fundamental para a formulação de marcos teóricos, além de possibilitar o levantamento de lacunas e contradições existentes nas investigações anteriores. Assim, os materiais utilizados contribuirão diretamente para atingir os objetivos definidos na introdução, ao fornecerem embasamento para distinguir conceitualmente a educação integral da escola em tempo integral, além de oferecerem dados e argumentos sobre os entraves e possibilidades da efetivação dessa política pública.

O processo de coleta e análise de dados seguiu uma sequência metodológica organizada em três etapas: (1) levantamento dos materiais disponíveis em bases digitais de dados acadêmicos; (2) leitura e seleção dos textos com base na aderência ao tema e no recorte temporal definido; e (3) sistematização das informações extraídas por meio de fichamentos

temáticos. Nesse processo, os critérios de inclusão adotados foram: publicações entre os anos de 2020 e 2024, textos completos disponíveis em português e conteúdos que tratassem especificamente da relação entre tempo integral, educação integral e políticas públicas. Foram excluídas obras que abordavam apenas aspectos administrativos da gestão escolar ou que tratavam da educação integral de maneira genérica, sem articulação com o contexto educacional brasileiro contemporâneo.

A técnica de análise utilizada consistiu na leitura, seleção e organização dos materiais de acordo com sua relevância para o tema abordado (Santana; Narciso; Fernandes, 2025). Tal procedimento permitiu a construção de categorias temáticas que estruturaram os capítulos do artigo, possibilitando o diálogo crítico entre diferentes autores. Ainda segundo os mesmos autores, “o estudo reafirmou a importância de uma abordagem consciente e fundamentada na condução de trabalhos científicos” (Santana; Narciso; Fernandes, 2025, p. 4), o que reforça o compromisso com a coerência metodológica ao longo de todas as etapas.

As buscas foram realizadas prioritariamente na base de dados *Google Acadêmico*, plataforma gratuita de pesquisa científica desenvolvida pela *Google*, que permite localizar artigos, dissertações, teses, livros e publicações de periódicos revisados por pares. Sua ampla cobertura e acessibilidade possibilitam o cruzamento de diferentes fontes de conhecimento, favorecendo a diversidade teórica. Para garantir a pertinência dos resultados, foram utilizadas combinações simples de palavras-chave, tais como: ‘educação integral’, ‘tempo integral’, ‘escola pública’, ‘formação humana’ e ‘política educacional’. O uso de expressões

curtas e diretas facilitou o refinamento da busca e contribuiu para selecionar materiais com alto grau de aderência ao problema investigado.

Portanto, a estratégia metodológica adotada mostrou-se compatível com os objetivos da pesquisa, permitindo a construção de um arcabouço teórico sólido, coerente com a perspectiva crítica assumida. Além disso, os procedimentos metodológicos garantiram a consistência do percurso investigativo, proporcionando subsídios analíticos relevantes para a reflexão sobre os desafios e possibilidades da educação integral no Brasil.

## **DISTINÇÕES CONCEITUAIS ENTRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

A distinção conceitual entre educação integral e escola de tempo integral tem sido objeto de debates no campo educacional brasileiro, especialmente no contexto das políticas públicas voltadas à ampliação da jornada escolar. Embora os dois termos frequentemente apareçam associados, autores como Boas e Abbiati (2020) enfatizam que essa aproximação é muitas vezes imprecisa. De acordo com os autores, a educação integral constitui-se como um princípio formativo voltado ao desenvolvimento pleno do sujeito, enquanto a escola de tempo integral representa uma estratégia organizacional centrada na expansão da carga horária. Assim, embora coexistam no discurso político e nas práticas escolares, seus fundamentos e objetivos divergem substancialmente.

Nesse sentido, Gomes (2024) observa que a concepção de tempo integral, ao ser implementada de forma generalizada nas redes públicas, frequentemente se materializa sem a reformulação do projeto pedagógico. Para a autora, isso ocorre porque muitas vezes a ampliação da jornada se

reduz a uma política de gestão administrativa, incapaz de promover transformações no processo formativo dos estudantes. Tal crítica encontra eco em Boas e Abbiati (2020), ao apontarem que, mesmo em escolas com jornada ampliada, o projeto pedagógico raramente contempla o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano, mantendo-se preso a um modelo fragmentado de ensino.

Além disso, Souza *et al.* (2020) advertem que a escola de tempo integral, quando desvinculada de um projeto educativo coerente, tende a ser implementada com o objetivo de retirar crianças e adolescentes da ociosidade, mas sem garantir-lhes efetivamente uma formação crítica e humanizadora. Nesse aspecto, os autores argumentam que “a escola em tempo integral é aquela que acolhe aqueles a que a buscam sem necessariamente ofertar uma formação integral do ser humano” (Souza *et al.*, 2020, p. 30). Tal apontamento sugere que a ampliação do tempo de permanência na escola, quando não articulada a um novo sentido educativo, pode reproduzir práticas tradicionais sem alterar substancialmente as condições de aprendizagem.

Ademais, a análise de Gomes (2024) reforça esse entendimento ao afirmar que, em muitos contextos, a política de educação em tempo integral foi instituída como um mecanismo de gestão da permanência escolar, e não como um instrumento de reorientação do processo formativo. Para a autora, a insistência em tratar como equivalentes os dois conceitos tem dificultado a implementação de práticas que efetivamente promovam a formação integral dos sujeitos. Em suas palavras,

[...] a confusão entre as expressões ‘educação em tempo integral’ e ‘educação integral’ se estabelece, sobretudo, pela

compreensão limitada de que aumentar o tempo na escola, por si só, é suficiente para garantir a formação plena do educando (Gomes, 2024, p. 3).

A esse respeito, destaca-se que a educação integral, conforme definição institucional do Ministério da Educação, deve ser concebida como “a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes [...]” (Souza *et al.*, 2020, p. 30). Essa definição amplia a noção de educação para além da escolarização formal, incorporando aspectos físicos, emocionais, estéticos e culturais do desenvolvimento humano. Dessa forma, o simples acréscimo de horas à jornada escolar, sem a reconfiguração dos conteúdos, metodologias e relações escolares, revela-se insuficiente para atingir os objetivos da educação integral.

Outro ponto que merece destaque refere-se às consequências da ambiguidade conceitual para a formulação de políticas públicas. Boas e Abbiati (2020) alertam que, na esfera das políticas educacionais, a adoção da jornada ampliada tem frequentemente se dado por motivações administrativas, desconsiderando a concepção pedagógica da educação integral. Tal constatação evidencia que a incorporação do discurso da integralidade, sem mudanças estruturais no modelo educacional, tende a produzir iniciativas limitadas, baseadas em metas quantitativas de tempo e frequência, sem atenção às dimensões qualitativas do processo formativo.

Nesse mesmo eixo argumentativo, Gomes (2024) sustenta que a educação integral deve ser compreendida como um processo formativo que contempla o desenvolvimento global do ser humano, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, corporais, éticas e estéticas. Para a autora, ao contrário do que ocorre com frequência nas escolas de tempo integral,

essa concepção não se limita a medidas administrativas voltadas à ampliação da jornada escolar, mas exige uma orientação pedagógica transformadora que valorize o sujeito em sua totalidade.

De modo convergente, Boas e Abbiati (2020) argumentam que muitos gestores e profissionais da educação ainda tratam os dois conceitos como equivalentes, o que tem contribuído para a difusão de práticas que priorizam a permanência física dos estudantes na escola, sem que haja necessariamente uma intencionalidade educativa que vise à formação crítica. Os autores destacam que a presença de um tempo ampliado não assegura, por si só, a realização de um projeto pedagógico comprometido com a integralidade do processo formativo.

No campo das práticas pedagógicas, Souza *et al.* (2020) reconhecem que a ampliação da jornada escolar pode abrir possibilidades para o desenvolvimento de atividades extracurriculares e a valorização de saberes comunitários. No entanto, os autores alertam que tais atividades somente contribuem para a formação integral quando articuladas a um projeto educativo coerente e planejado. Caso contrário, correm o risco de perder seu valor formativo, tornando-se ações isoladas, desvinculadas da proposta curricular da instituição.

Em suma, a distinção entre os dois modelos não deve ser reduzida à nomenclatura, pois envolve diferentes concepções de sujeito, finalidades educacionais e formas de organização do trabalho pedagógico. Enquanto a escola de tempo integral pode ser operacionalizada com base em exigências formais de carga horária, a educação integral demanda uma reestruturação epistemológica e política da escola. Por essa razão, os



autores convergem na necessidade de que as políticas públicas deixem de utilizar os termos de modo intercambiável e passem a investir em práticas que reconheçam a complexidade do processo educativo e a centralidade do estudante na construção do conhecimento.

## **LIMITES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRA**

A efetivação da educação integral nas redes públicas brasileiras tem enfrentado obstáculos que vão além da dimensão pedagógica, incidindo de forma expressiva na estrutura, na gestão e na concepção de política educacional. Embora o discurso oficial associe a proposta à ampliação da jornada escolar, a literatura demonstra que tal medida, isoladamente, não assegura a formação ampla do estudante. Os limites se manifestam desde a ausência de planejamento continuado até o distanciamento entre os objetivos pedagógicos e os instrumentos de gestão adotados.

Entre os principais entraves identificados, está a interferência de interesses político-partidários na formulação das políticas educacionais. Segundo Souza *et al.* (2020), o vínculo da educação integral com agendas de governo, e não com políticas de Estado, faz com que suas diretrizes sejam frequentemente orientadas por objetivos eleitorais de curto prazo, mais voltados ao cumprimento de metas e indicadores do que à transformação qualitativa do processo formativo. Essa orientação enfraquece os compromissos institucionais e reduz a proposta a resultados quantitativos.

Gomes (2024) observa que, em muitos contextos, a adesão das redes de ensino a programas de educação em tempo integral ocorre por

meio de indução financeira, e não em função de um projeto pedagógico estruturado. Essa prática conduz à implantação de modelos generalizados, pouco sensíveis às especificidades regionais e desarticulados das demandas reais das comunidades escolares. Como resultado, as ações implementadas tendem a ser descontinuadas, uma vez encerrado o repasse de recursos, o que evidencia sua fragilidade como política pública consistente.

Outro aspecto apontado por Gomes (2024) refere-se à ausência de condições materiais e humanas adequadas para garantir a qualidade do processo educativo em tempo ampliado. A autora menciona que muitas escolas carecem de infraestrutura física, recursos pedagógicos e formação continuada dos profissionais, o que compromete diretamente a realização de atividades formativas coerentes com os princípios da educação integral. A precarização do trabalho docente e a sobrecarga gerada pela reorganização da jornada também são destacados como fatores que agravam esse cenário.

Em complemento, Souza *et al.* (2020) alertam para os impactos da ampliação da jornada escolar sem o devido suporte logístico e financeiro. Para os autores, essa ampliação implica em transformações significativas no funcionamento da escola, exigindo investimentos adicionais em espaços, equipamentos, pessoal e gestão. Nessa perspectiva, a ausência de planejamento técnico e orçamentário adequado tende a produzir resultados insatisfatórios e ações improvisadas, que não correspondem às exigências pedagógicas do tempo ampliado.

A crítica à abordagem tecnocrática das políticas públicas é

intensificada por Gomes (2024), ao afirmar que a lógica da nova gestão pública tem orientado a formulação das ações educacionais por meio de metas e indicadores mensuráveis, em detrimento de uma concepção formativa centrada no sujeito. Essa orientação burocrática tende a fragmentar os processos educativos e reduzir a escola a um espaço de cumprimento de funções operacionais, desconectadas de um projeto de formação integral.

Nesse mesmo sentido, Arroyo, citado por Souza *et al.* (2020), problematiza o risco de que a educação integral perca seu caráter político e formativo ao ser reduzida à extensão do tempo escolar. O autor argumenta que o Estado deveria garantir aos educandos condições concretas de formação ampliada, vinculando os diferentes tempos e espaços de suas vivências. Contudo, segundo ele, “Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escolar” (Souza *et al.*, 2020, p. 35).

Com base nessa compreensão, evidencia-se que o êxito das políticas de educação integral não depende unicamente da ampliação da jornada, mas sim da articulação entre tempo, espaço, currículo e gestão. Para tanto, é necessário que as políticas públicas deixem de operar com base em modelos genéricos, pautados por metas numéricas, e passem a investir em ações planejadas com foco no processo educativo, considerando a diversidade dos contextos escolares e a escuta dos sujeitos envolvidos.

Ademais, a rotatividade das gestões públicas e a descontinuidade administrativa configuram obstáculos estruturais à efetividade da educação

integral. A falta de institucionalização das políticas dificulta a sua permanência e o seu aprimoramento ao longo do tempo. Boas e Abbiati (2020) argumentam que grande parte dos programas implantados não apresenta diretrizes estáveis ou mecanismos de avaliação formativa, o que prejudica o seu desenvolvimento progressivo nas redes de ensino.

Diante do exposto, verifica-se que os limites das políticas públicas de educação integral não estão apenas na formulação dos programas, mas sobretudo nas condições objetivas para sua aplicação. Tais limites revelam a necessidade de reorientação das políticas educacionais a partir de uma perspectiva que priorize a formação integral do sujeito, o reconhecimento da escola como espaço público de cultura e cidadania, e a valorização dos profissionais da educação como agentes centrais do processo formativo.

## **CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

A efetivação da educação integral exige um conjunto articulado de condições pedagógicas que ultrapassem a simples ampliação da jornada escolar. Para além do tempo de permanência, a proposta requer a construção de uma escola que atue como espaço formativo integral, envolvendo currículo, gestão, práticas docentes, relação com a comunidade e valorização das singularidades dos sujeitos. Dessa forma, a educação integral se realiza quando há intencionalidade no processo educativo e compromisso com o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas múltiplas dimensões.

Inicialmente, a reorganização do projeto pedagógico torna-se imprescindível, considerando que as atividades devem ser pensadas a

partir de finalidades educativas coerentes com a proposta de formação integral. Souza *et al.* (2020) argumentam que tais atividades, quando bem elaboradas, favorecem tanto o desempenho no processo ensino-aprendizagem quanto a construção da autoestima, elemento essencial para o exercício consciente da cidadania. Essa perspectiva implica que o currículo da escola em tempo integral não se limite à reprodução de conteúdos convencionais, mas que incorpore práticas significativas para o desenvolvimento humano.

Além disso, a formação continuada dos docentes constitui um dos pilares centrais para a implementação qualificada da educação integral. Para Gomes (2024), essa formação deve ocorrer de modo colaborativo, voltado à construção coletiva do projeto político-pedagógico, à superação das desigualdades educacionais e ao fortalecimento do papel social da escola. Boas e Abbiati (2020) também ressaltam que, nas experiências exitosas, o investimento em processos formativos voltados à prática docente e ao território contribuiu significativamente para a coerência pedagógica e para o enraizamento das propostas no contexto local. Nesse mesmo sentido, Bragança (2020), destaca que o tempo ampliado também representa uma oportunidade de qualificação para os professores, não apenas para os estudantes. Conforme relata,

[...] além da potencialidade formativa das escolas de tempo integral para os estudantes, podemos apreender nas narrativas o tempo integral também como potencialidade para a formação dos docentes pelo encontro mais profundo com o outro, pelo espaço tempo de estudo e planejamento das ações educativas. (Bragança apud Souza *et al.*, 2020, p. 36)

Essa afirmação evidencia que a valorização do tempo pedagógico compartilhado entre os profissionais pode fortalecer a coesão do trabalho docente e ampliar os sentidos da prática educativa. Do mesmo modo, a gestão democrática é apontada como elemento decisivo para a efetivação da educação integral. De acordo com Gomes (2024), promover espaços dialógicos, pautados pela escuta qualificada dos sujeitos escolares e pela valorização da diversidade sociocultural, contribui para a construção de ambientes educativos mais inclusivos. Boas e Abbiati (2020) reforçam esse ponto ao observarem que repensar a organização da escola sob a lógica da participação de estudantes, professores e famílias é uma das chaves para a efetividade da proposta. Portanto, a transformação da gestão implica superar modelos verticalizados e burocráticos, abrindo espaço para a construção coletiva e compartilhada do cotidiano escolar.

Outro fator de destaque refere-se à articulação da escola com o território. A efetivação da educação integral depende da capacidade da instituição escolar de reconhecer os saberes e as experiências da comunidade em que está inserida. Segundo Gomes (2024), a escuta ativa dos estudantes, a participação das famílias e a conexão com os territórios educativos são condições indispensáveis para uma prática coerente com os princípios da integralidade. Boas e Abbiati (2020) corroboram essa posição ao defenderem que a escola deve deixar de ser um espaço isolado para tornar-se centro de articulação das vivências sociais e culturais do entorno.

Além disso, é necessário destacar que a educação integral não se realiza de forma homogênea. A sua concretização depende de práticas que

respeitem os tempos e os modos de aprender de cada estudante. A esse respeito, Gomes (2024) sustenta que uma gestão escolar comprometida com a educação integral deve reconhecer os vínculos afetivos e os ritmos individuais de aprendizagem, valorizando a escuta como estratégia pedagógica e política. Essa perspectiva coloca em evidência a importância de ambientes educativos flexíveis, que dialoguem com a realidade dos sujeitos escolares e acolham suas especificidades.

No que se refere à dimensão crítica da formação, Souza *et al.* (2020) argumentam que cabe à escola promover nos educandos uma postura reflexiva e autônoma diante da realidade. Os autores referenciam Arroyo (2012), para quem a educação integral deve oportunizar aos estudantes a formação de uma “consciência política”, Souza *et al.* (2020, p. 33), entendida como capacidade de compreender seus direitos e deveres e de intervir no mundo de modo transformador. Esse aspecto reforça o caráter político da proposta, que vai além da instrução formal e propõe uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos.

Importa ainda considerar que as práticas pedagógicas no contexto da educação integral devem ser pautadas pela intencionalidade e pelo vínculo com a realidade vivida pelos estudantes. Como afirma Souza *et al.* (2020, p.30),

[...] as atividades desenvolvidas que são didaticamente elaboradas buscam oportunizar ao educando as condições favoráveis a um bom desempenho do ensino-aprendizagem como também a elevação da autoestima.

Isso significa que a proposta pedagógica não deve se restringir ao cumprimento de conteúdos curriculares, mas considerar os aspectos afetivos, culturais e sociais envolvidos no processo formativo. Assim,

torna-se evidente que a concretização da educação integral demanda práticas pedagógicas contextualizadas, formação docente contínua, gestão democrática e relação ativa com o território.

Por fim, a ausência de qualquer um desses elementos compromete a coerência da proposta e enfraquece seus resultados. Portanto, os autores aqui analisados convergem ao afirmar que a formação integral exige um ambiente educativo planejado, participativo e comprometido com o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as suas dimensões.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise dos textos selecionados permitiu identificar que ainda persiste, tanto no discurso institucional quanto na prática educacional, uma confusão conceitual entre as expressões “educação integral” e “escola em tempo integral”. Essa imprecisão compromete a efetividade das políticas educacionais voltadas à formação humana ampla. Embora os documentos oficiais apresentem a educação integral como um projeto que visa ao desenvolvimento pleno do sujeito, sua implementação prática tende a restringir-se à ampliação da jornada escolar, desconsiderando aspectos fundamentais como currículo integrado, gestão democrática e valorização da diversidade sociocultural.

Essas descobertas indicam que a ampliação do tempo de permanência na escola, embora relevante, não representa condição suficiente para a formação integral dos estudantes. A ausência de uma proposta pedagógica intencional, articulada ao território e voltada à construção da autonomia crítica dos sujeitos, tem reduzido a efetividade



das experiências em tempo integral. Além disso, verificou-se que a maior parte das iniciativas avaliadas apresenta fragilidades estruturais e operacionais, como descontinuidade administrativa, precarização das condições de trabalho e falta de formação continuada dos profissionais da educação.

Tais constatações dialogam com os estudos de Boas e Abbiati (2020), que indicam a coexistência de escolas com jornada ampliada, mas sem compromisso efetivo com os princípios da educação integral. O trabalho de Gomes (2024) reforça essa tese ao apontar que, em diversos contextos, a adesão a programas de tempo integral ocorre por indução financeira, sem que haja clareza sobre os fundamentos pedagógicos da proposta. Já Souza *et al.* (2020) problematizam o papel das políticas educacionais, que, ao priorizarem metas quantitativas, negligenciam a dimensão qualitativa do processo formativo. Portanto, os achados do presente estudo encontram respaldo na literatura, que denuncia a instrumentalização do tempo ampliado e a desarticulação entre as intenções discursivas e as práticas escolares.

Entretanto, é importante reconhecer as limitações dos resultados encontrados. A principal delas reside no fato de que os dados analisados provêm de publicações teóricas e experiências descritas em fontes secundárias. A ausência de investigação empírica direta, em escolas específicas ou redes municipais e estaduais, restringe a possibilidade de avaliação concreta das condições de implementação da educação integral em diferentes realidades. Além disso, o recorte temporal dos artigos examinados, em sua maioria publicados entre 2020 e 2024, pode não

refletir as alterações mais recentes na política educacional brasileira, em especial após a pandemia de COVID-19 e suas consequências para a estrutura escolar.

Outro fator a ser considerado diz respeito às divergências entre os referenciais analisados quanto às possibilidades de ressignificação da escola em tempo integral. Enquanto alguns autores apontam a jornada estendida como uma oportunidade para o fortalecimento das práticas pedagógicas e da formação docente, outros observam que essa ampliação tende a reproduzir as limitações já existentes no modelo tradicional. Essa tensão revela que os resultados não são uniformes e que o sucesso da proposta depende de variáveis contextuais, como o envolvimento da comunidade, a autonomia das escolas e a formação crítica dos profissionais envolvidos.

Além disso, alguns elementos levantados nas análises apontam para resultados que podem parecer contraditórios à primeira vista. Por exemplo, a ampliação do tempo escolar é, por vezes, descrita como condição para experiências educativas significativas; ao mesmo tempo, evidencia-se que esse tempo adicional pode se tornar inócuo se não for acompanhado de mudanças estruturais na gestão e no currículo. Tal contradição encontra respaldo nos estudos de Arroyo (apud Souza *et al.*, 2020), que alertam para os riscos de uma “educação de baixa potência”, caso não haja ruptura com os modelos escolares tradicionais.

Diante desse cenário, é possível afirmar que as políticas públicas de educação integral carecem de maior clareza conceitual, planejamento de longo prazo e investimento contínuo em formação e infraestrutura. As

propostas analisadas revelam mais avanços no discurso do que nas práticas efetivamente instituídas. Por isso, recomenda-se que futuras pesquisas avancem para além da análise documental e teórica, contemplando estudos de caso que envolvam observação direta em escolas de tempo integral, avaliação da percepção de estudantes, professores e gestores, bem como análise dos impactos reais dessas políticas nos indicadores de aprendizagem e participação social dos educandos.

De igual modo, sugere-se o aprofundamento de investigações sobre a relação entre a gestão democrática e os resultados pedagógicos em contextos de tempo integral. A articulação entre escola e território, a valorização dos saberes comunitários e a construção de práticas curriculares interdisciplinares constituem temas que merecem maior exploração no campo da pesquisa educacional. Tais dimensões são fundamentais para compreender como a educação integral pode contribuir para a transformação das condições objetivas de escolarização e para a formação ética, estética, política e social dos sujeitos.

Em suma, os resultados aqui apresentados evidenciam a urgência de se romper com abordagens tecnocráticas da educação integral e de reorientar as políticas públicas com base em concepções pedagógicas comprometidas com a justiça social. A construção de uma escola que atenda às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano exige, antes de tudo, um projeto educativo coerente, democraticamente elaborado e sustentado por práticas formativas críticas e reflexivas.

## CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido possibilitou compreender, de forma crítica e fundamentada, as distinções conceituais entre educação integral e escola em tempo integral, os limites das políticas públicas voltadas a essa temática e as condições pedagógicas necessárias à efetivação de uma proposta formativa abrangente. A análise teórica realizada permitiu responder às questões apresentadas na introdução, especialmente no que se refere à diferenciação entre tempo de permanência escolar e formação integral do estudante, bem como à investigação dos fatores que dificultam ou favorecem a implementação dessa proposta em contextos educacionais públicos.

Ao longo do artigo, foi possível verificar que os objetivos da pesquisa foram plenamente atendidos. Inicialmente, a distinção entre os dois conceitos centrais foi estabelecida com base em referenciais consistentes, demonstrando que a educação integral não se resume à ampliação da jornada escolar, mas exige um projeto pedagógico intencional e comprometido com o desenvolvimento humano em sua totalidade. Em seguida, foram identificados os principais entraves das políticas públicas no que se refere à efetivação dessa proposta, tais como a descontinuidade institucional, a influência de agendas político-partidárias, a falta de formação docente específica e a ausência de infraestrutura adequada. Por fim, foram discutidas as condições pedagógicas imprescindíveis à concretização da educação integral, com ênfase na formação continuada, na gestão democrática e na articulação entre escola, território e comunidade.

As conclusões apontam que a educação integral, para ser efetiva, precisa ser tratada como política de Estado e não como ação pontual de governo. Além disso, a realização de um projeto pedagógico coerente com essa proposta demanda mudanças estruturais na organização escolar, nas práticas docentes e nos instrumentos de avaliação, o que requer investimento contínuo, escuta qualificada dos sujeitos escolares e compromisso ético com a formação crítica dos estudantes.

Apesar da relevância das reflexões apresentadas, a pesquisa apresenta limitações decorrentes de seu caráter exclusivamente teórico. A ausência de uma abordagem empírica impediu a análise direta de experiências concretas em escolas de tempo integral, o que restringe a compreensão de como as políticas são efetivamente vivenciadas nos diferentes territórios. Além disso, o recorte temporal e temático pode ter deixado de contemplar outros aspectos relevantes, como os efeitos das desigualdades regionais e a influência de programas federais específicos.

Diante dessas lacunas, recomenda-se que estudos futuros se empenhem sobre investigações empíricas em escolas públicas que adotam a proposta de educação integral, com enfoque nas percepções de estudantes, professores e gestores sobre os desafios e possibilidades da prática cotidiana. Também se sugere o aprofundamento de pesquisas sobre a articulação entre currículo, gestão e território, bem como sobre os impactos da formação docente contínua na qualidade da experiência educativa em tempo integral.

Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para o avanço das reflexões acadêmicas e das práticas educacionais comprometidas com

uma concepção de educação que reconheça o estudante em sua complexidade e promova sua formação integral em todas as dimensões do ser.

## REFERÊNCIAS

BOAS, M. L. V.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020.

GOMES, M. P. Caminhos e descaminhos da escola de tempo integral no Brasil: aportes para (re)construção da educação brasileira. **Revista Cocar**, n. 27, p. 1-22, 2024.

SANTANA, A. C. A.; NARCISO, R.; FERNANDES, A. B. Explorando as metodologias científicas: tipos de pesquisa, abordagens e aplicações práticas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13333, 2025.

SOUZA, M. J. A. de; SANTOS, G. M. dos; ARRUDA, G. Q. de; ALVES, J. F. da S.; BEZERRA, M. A. D.; BARBOSA, P. S.; COUTINHO, D. J. G. A relação entre a escola em tempo integral e a educação integral. **Revista Espacios**, v. 41, n. 6, p. 29-36, 2020.



## **CAPÍTULO 02**

### **VOZES NEGRAS, SABERES PLURAIS: EDUCAÇÃO E ANTIRRACISMO**

Joana Cleide Alves Rodrigues Mendes

José Olímpio dos Santos

Daiane Duprat Serrano

Maria Gilda Ferreira de Lima

Francilino Paulo de Sousa

# VOZES NEGRAS, SABERES PLURAIS: EDUCAÇÃO E ANTIRRACISMO

**Joana Cleide Alves Rodrigues Mendes<sup>1</sup>**

**José Olímpio dos Santos<sup>2</sup>**

**Daiane Duprat Serrano<sup>3</sup>**

**Maria Gilda Ferreira de Lima<sup>4</sup>**

**Francilino Paulo de Sousa<sup>5</sup>**

## RESUMO

O presente capítulo teve como objetivo analisar como vozes negras e saberes plurais fundamentaram práticas pedagógicas antirracistas em diferentes níveis da educação brasileira. O estudo abordou o tema da educação antirracista por meio de pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura e análise crítica de três artigos científicos que discutiram o conceito de escrevivência, a implementação da Lei nº 10.639/2003 na infância e a pedagogia engajada de *bell hooks* na formação em saúde. A metodologia consistiu na seleção de materiais disponíveis em bases de dados, com critérios de inclusão relacionados à atualidade e relevância temática. Os resultados evidenciaram que a escrevivência constituiu instrumento de valorização das experiências de estudantes negros(as), que a infância representou etapa crucial para a implementação de práticas educativas voltadas à diversidade e que a pedagogia engajada de *bell hooks* contribuiu para ressignificar a formação superior, sobretudo em áreas como a saúde. Concluiu-se que, embora persistam desafios estruturais e institucionais, práticas ancoradas em saberes plurais demonstraram potencial para enfrentar o racismo na escola e ampliar a representatividade de identidades negras. Foram indicadas, ainda, perspectivas de futuras pesquisas, especialmente voltadas à sistematização de experiências locais em políticas públicas.

---

<sup>1</sup>Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

<sup>2</sup>Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

<sup>3</sup>Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

<sup>4</sup>Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

<sup>5</sup>Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã pela Ivy Enber Christian University.



**Palavras-chave:** Escrivivência. Pedagogia Engajada. Identidade Negra. Diversidade Cultural. Práticas Educativas.

## ABSTRACT

This chapter aimed to analyze how Black voices and plural knowledge supported anti-racist pedagogical practices at different levels of Brazilian education. The study addressed the theme of anti-racist education through bibliographic research, developed from the reading and critical analysis of three scientific articles that discussed the concept of *escrevivência*, the implementation of Law No. 10.639/2003 in childhood, and bell hooks's engaged pedagogy in health education. The methodology consisted of selecting materials available in scientific databases, with inclusion criteria related to thematic relevance and recency. The results showed that *escrevivência* was an instrument for valuing the experiences of Black students, that childhood represented a crucial stage for the implementation of educational practices focused on diversity, and that bell hooks's engaged pedagogy contributed to re-signifying higher education, especially in health-related fields. It was concluded that, although structural and institutional challenges remain, practices anchored in plural knowledge demonstrated potential to confront racism in schools and to expand the representation of Black identities. Future research perspectives were also indicated, especially aimed at systematizing local experiences into public policies.

**Keywords:** Escrivivência. Engaged Pedagogy. Black Identity. Cultural Diversity. Educational Practices.

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre educação e relações étnico-raciais situou-se no centro dos debates educacionais. Apesar dos avanços normativos, persistiram os desafios na implementação de práticas pedagógicas capazes de enfrentar o racismo estrutural. Nesse cenário, tornou-se necessário compreender como vozes negras e saberes plurais puderam fundamentar a

construção de uma educação efetivamente antirracista.

A escolha do tema justificou-se pela urgência em analisar experiências educativas que superassem o silenciamento de narrativas históricas e culturais negras. O racismo, ainda presente nas instituições escolares, mostrou-se determinante na exclusão de estudantes negros e na reprodução de estereótipos. Investigar propostas que incorporem perspectivas críticas, como a escrevivência de Conceição Evaristo e a pedagogia engajada de *bell hooks*, revelou-se essencial para avançar na construção de práticas educacionais democráticas.

A questão norteadora que orientou o estudo foi: como as vozes negras e os saberes plurais contribuíram para a formulação de práticas pedagógicas antirracistas em diferentes níveis da educação brasileira?. Essa indagação buscou compreender de que maneira experiências diversas, do ensino médio à formação em saúde, puderam articular memória, identidade e resistência no espaço escolar.

O objetivo geral consistiu em analisar como os saberes plurais e as vozes negras fundamentaram a construção de uma educação antirracista. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) examinar o papel da escrevivência como prática pedagógica voltada ao reconhecimento das experiências estudantis; b) discutir a centralidade da infância para a implementação de práticas antirracistas; e c) avaliar a contribuição da pedagogia engajada de *bell hooks* para a formação crítica no ensino superior e na saúde.

A metodologia adotada correspondeu a uma pesquisa bibliográfica, baseada na leitura crítica de três artigos científicos selecionados por sua

relevância temática. Conforme indicam Santana, Narciso e Santana (2025, p. 8), “a elaboração de hipóteses fundamentadas direciona a investigação científica”. A análise apoiou-se em produções de Oliveira, Pedroza e Pulino (2023), Silva e Oliveira (2024) e Santos, Pinto, Moura, Silva e Laurindo (2025), articulando diferentes níveis de ensino e contextos educacionais.

Os referenciais teóricos escolhidos destacaram-se por tratar da educação antirracista em perspectivas complementares. Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) discutiram a escrevivência como prática pedagógica no ensino médio; Silva e Oliveira (2024) examinaram a implementação da educação das relações étnico-raciais na infância; e Santos *et al.*, (2025) analisaram a contribuição da pedagogia de *bell hooks* no ensino superior, especialmente na saúde. Essa diversidade de abordagens permitiu um diálogo fecundo entre práticas e teorias.

O artigo foi estruturado em capítulos que se complementaram. O primeiro discutiu as escrevivências e práticas pedagógicas antirracistas, destacando a importância de narrativas negras como fundamento para o ensino. O segundo abordou a infância e as relações étnico-raciais, enfatizando os desafios e possibilidades da educação infantil como espaço de enfrentamento ao racismo. O terceiro analisou os ensinamentos de *bell hooks* na educação superior e na saúde, discutindo como a pedagogia engajada contribuiu para a formação crítica de estudantes. Em seguida, foram apresentados os resultados e análises dos dados, que sintetizaram as principais conclusões do estudo, e, por fim, a conclusão, que retomou os objetivos e sugeriu direções para futuras pesquisas.

## METODOLOGIA

O presente estudo caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada na seleção, leitura e análise crítica de artigos científicos relacionados à temática da educação antirracista. A escolha desse tipo de investigação justifica-se pela possibilidade de reunir e problematizar diferentes contribuições teóricas e empíricas, de modo a compreender como a produção acadêmica tem abordado as relações étnico-raciais no campo educacional.

De acordo com Santana, Narciso e Santana (2025, p. 8), “a elaboração de hipóteses fundamentadas direciona a investigação científica”. Esse princípio orientou o processo de pesquisa, na medida em que as hipóteses sobre a centralidade das vozes negras e dos saberes plurais foram construídas a partir de evidências bibliográficas e analisadas de forma crítica.

Nesse sentido, foram utilizadas como fontes principais três artigos publicados em periódicos nacionais de reconhecida relevância: Oliveira, Pedroza e Pulino (2023), Silva e Oliveira (2024) e Santos *et al.* (2025). Cada um deles abordou a educação antirracista em diferentes etapas e contextos — ensino médio, educação infantil e ensino superior em saúde —, permitindo a análise comparativa e a articulação de perspectivas complementares.

O percurso metodológico envolveu três etapas: a) levantamento dos materiais disponíveis em bases de dados científicas; b) leitura exploratória e seleção dos textos mais pertinentes ao objeto de estudo; c) análise crítica e sistematização dos conteúdos, em diálogo com os objetivos do trabalho.

Esse processo foi apoiado por critérios de inclusão como relevância temática, atualidade e alinhamento à problemática investigada, e critérios de exclusão que desconsideraram textos opinativos ou sem revisão por pares.

A busca bibliográfica utilizou combinações simples de palavras-chave, como ‘educação antirracista’, ‘relações étnico-raciais’, ‘escrivência’, ‘bell hooks’ e ‘educação infantil’. Esses termos foram empregados de maneira cruzada, a fim de ampliar o alcance das publicações localizadas.

A principal base consultada foi a *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*, repositório de acesso aberto que reúne periódicos acadêmicos da América Latina e de outros países, reconhecido pela credibilidade e pela indexação de revistas científicas revisadas por pares. O uso dessa base garantiu a qualidade e a confiabilidade das informações analisadas.

Conforme destaca Narciso e Santana (2025, p. 19461), “requer capacitação específica para os pesquisadores e a garantia de que os dados sejam tratados de maneira ética e responsável”. Esse cuidado metodológico foi observado na seleção e no uso dos materiais, de modo a assegurar a integridade da pesquisa.

Além disso, a opção pela pesquisa bibliográfica permitiu o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, respeitando a orientação de que “nenhuma abordagem é superior, mas sim que cada uma possui potencialidades que podem ser exploradas conforme a natureza do problema investigado” (Santana e Narciso, 2025, p. 1579).

Portanto, a metodologia adotada possibilitou alcançar os objetivos da investigação, ao reunir produções que discutem a educação antirracista em distintos níveis de ensino, e ao sistematizar suas contribuições em eixos temáticos que fundamentaram a análise desenvolvida.

## **ESCREVIVÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS**

Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) destacam que a escrevivência permite transformar experiências pessoais e coletivas em conhecimento, desafiando narrativas dominantes e ressignificando a presença negra na escola. Essa concepção aproxima-se do pensamento de Paulo Freire e da pedagogia de *bell hooks*, ao propor uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas emancipa sujeitos.

Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como espaço de sociabilidade em que circulam ideologias. Para Oliveira, Pedroza e Pulino (2023), esse ambiente tanto pode reforçar estereótipos como fomentar resistências. A prática da escrevivência insere-se nesse contexto como estratégia de ruptura com o silenciamento, possibilitando a emergência de narrativas que afirmam a identidade negra e fortalecem uma educação antirracista.

Silva e Oliveira (2024) observam que a infância negra é atravessada pelo racismo desde cedo, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que previnam e enfrentem esse processo. A escola, em sua etapa inicial, precisa constituir-se como espaço de valorização das diferenças e promoção da igualdade, rompendo com a lógica eurocêntrica que frequentemente pauta as relações educacionais.

Santos *et al.* (2025) acrescentam que a pedagogia engajada de *bell hooks* aplicada em cursos de saúde mostrou-se um dispositivo de enfrentamento ao racismo, ao estimular práticas coletivas de reflexão e diálogo. Para os autores, a incorporação de epistemologias negras e críticas amplia o horizonte da educação e ressignifica os modos de produção de conhecimento. Oliveira, Pedroza e Pulino (2023, p. 3) assinalam:

Dentre as várias mudanças possíveis e necessárias para a ampliação do debate racial na escola, destacamos a importância da ancoragem das atividades realizadas nas experiências vividas pelos/as estudantes. Desse modo, podemos pensar em uma educação que valorize aquilo que é experienciado pelos sujeitos que a compõem como pedagógico e político, de modo a abrir espaço para a diversidade, visando à construção de uma sociedade democrática e plural.

Esse trecho evidencia que as práticas pedagógicas devem se apoiar nas vivências dos estudantes, reconhecendo o valor de suas trajetórias. A convergência entre esse posicionamento e a pedagogia de *bell hooks* está no compromisso com a politização da sala de aula e com a valorização de perspectivas marginalizadas.

Todavia, Silva e Oliveira (2024) destacam que, nas instituições de educação infantil, práticas eurocêntricas ainda predominam, limitando a expressão da subjetividade negra. A escrevivência, nesse cenário, desponta como possibilidade de incorporar narrativas infantis e legitimar identidades desde os primeiros anos escolares.

Santos *et al.* (2025) reforçam que deslocar o eixo de produção do conhecimento é tarefa essencial para a consolidação de uma prática pedagógica antirracista. Em suas palavras, “deslocar e estranhar de onde se produz o conhecimento é a tarefa intelectual a ser realizada” (Santos *et*

*al.*, 2025, p. 2). Silva e Oliveira (2024, p. 4) complementam:

A educação infantil é o primeiro estágio de escolarização da criança, tendo por finalidade o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em parceria com a família e a sociedade. Discutir as relações étnico-raciais permite valorizar, junto às crianças, a diversidade cultural do povo brasileiro e possibilitar que as diferentes crianças se sintam representadas racialmente no ambiente escolar, especialmente as crianças negras.

Esse argumento reforça que a valorização da diversidade deve estar presente desde a educação infantil, assegurando que as crianças negras sejam vistas e reconhecidas em suas singularidades. Ao mesmo tempo, abre caminho para práticas pedagógicas fundamentadas na escrivivência e no reconhecimento das histórias silenciadas.

Em síntese, a interlocução entre Oliveira, Pedroza e Pulino (2023), Silva e Oliveira (2024) e Santos *et al.* (2025) revela que, em diferentes níveis de ensino, há consenso sobre a necessidade de uma educação que se fundamente em experiências e memórias. Embora atuem em contextos distintos, os três estudos convergem na defesa de uma prática pedagógica crítica e emancipadora, voltada para a superação das desigualdades raciais e para a valorização de saberes plurais.

## **INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

A infância é uma etapa em que se consolidam aprendizagens fundamentais para a construção da identidade e da cidadania. Nesse contexto, discutir as relações étnico-raciais desde os primeiros anos escolares torna-se indispensável. Silva e Oliveira (2024) enfatizam que a educação infantil é marcada tanto pela diversidade cultural quanto pela



persistência de práticas eurocêntricas que marginalizam as crianças negras.

Santos *et al.* (2025) acrescentam que, mesmo em cursos de nível superior, a ausência de discussões sobre raça compromete a formação crítica dos estudantes. Ao trazerem para a disciplina de enfermagem a perspectiva da pedagogia engajada de *bell hooks*, os autores reforçam que os desafios encontrados na educação infantil reverberam em etapas posteriores da escolarização, perpetuando desigualdades.

No mesmo sentido, Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) argumentam que as representações negativas da negritude, muitas vezes presentes nos materiais didáticos, têm origem em um processo histórico de silenciamento. Para as autoras, a escola precisa se constituir como espaço de ressignificação, em que as crianças possam ver suas histórias valorizadas e reconhecidas. Silva e Oliveira (2024, p. 4) assinalam:

Discutir as relações étnico-raciais na educação infantil permite valorizar, junto às crianças, a diversidade de culturas do povo brasileiro. Um trabalho centrado nessa perspectiva possibilita que as diferentes crianças se sintam representadas racialmente no ambiente escolar, especialmente as crianças negras, as mais excluídas em uma sociedade eurocentrada.

Isso evidencia a necessidade de um currículo que dialogue com a diversidade cultural brasileira, assegurando às crianças negras uma experiência de pertencimento. Para que isso ocorra, torna-se indispensável uma revisão das práticas pedagógicas que tradicionalmente reforçam hierarquias raciais.

Ao analisar as infâncias negras, Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) destacam que a escola pode ser tanto reprodutora de preconceitos quanto promotora de resistências. Nesse sentido, a inclusão de atividades ancoradas nas experiências dos estudantes revela-se essencial para

transformar a escola em espaço de emancipação. Santos *et al.* (2025, p. 2) reforçam essa compreensão ao afirmarem:

Os ensinamentos de *bell hooks* orientam a busca por uma prática pedagógica que convoque os estudantes a pensar de forma interativa, imaginativa e engajada, ‘enxergando as coisas do ponto diferente do nosso’, professores e estudantes.

Demonstra-se que a prática pedagógica precisa abrir espaço para múltiplas vozes, permitindo que crianças e educadores questionem posições hegemônicas e reconheçam saberes plurais. Essa abordagem, iniciada na infância, contribui para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a justiça social.

Contudo, Silva e Oliveira (2024) apontam que muitas escolas ainda reproduzem práticas que silenciam a diversidade cultural. Entre os desafios, destacam-se a ausência de formação docente voltada ao enfrentamento do racismo e a dificuldade em lidar com manifestações explícitas e sutis de preconceito no ambiente escolar.

Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) ressaltam que o reconhecimento das escritas dos estudantes é uma via potente para enfrentar tais silenciamentos. Ao valorizar as experiências individuais e coletivas, a escola promove não apenas a aprendizagem, mas também a construção de identidades positivas e afirmativas.

Por outro lado, Santos *et al.* (2025) sublinham que a prática pedagógica inspirada em *bell hooks* deve considerar também a interseccionalidade entre raça, gênero e classe. Essa perspectiva amplia o olhar para os diferentes modos de opressão que se manifestam já na infância, influenciando a forma como as crianças se percebem e são percebidas.

Em síntese, ao se articular a contribuição de Silva e Oliveira (2024), Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) e Santos *et al.* (2025), percebe-se que a infância é espaço privilegiado para a implementação de práticas antirracistas. Se, por um lado, ainda há desafios significativos, por outro, existem possibilidades concretas de transformação quando a escola assume a diversidade como princípio pedagógico. Assim, a infância não deve ser vista como fase de passividade, mas como tempo de construção de resistências e identidades que ecoarão por toda a vida escolar e social.

## **ENSINAMENTOS DE *BELL HOOKS* NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NA SAÚDE**

O pensamento de *bell hooks* propõe uma pedagogia engajada que ultrapassa o modelo tradicional de ensino, marcado pela neutralidade e pelo silenciamento de vozes marginalizadas. Santos *et al.* (2025) descrevem a experiência de implementação da disciplina “Tópicos nas relações étnico-raciais no contexto da saúde”, demonstrando como os ensinamentos de *hooks* foram fundamentais para a criação de práticas colaborativas e antirracistas na formação em enfermagem.

Os autores relatam que o curso, ao se pautar nos postulados de *hooks*, promoveu a reflexão crítica entre estudantes e docentes, permitindo que o processo educativo se constituísse como espaço de diálogo horizontal. Essa abordagem contrasta com a lógica tradicional da educação bancária, criticada por Freire e também por *hooks*, na qual o estudante ocupa papel passivo.

Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) acrescentam que a escola, em qualquer nível, pode reforçar discursos hegemônicos ou abrir-se a práticas

de resistência. A pedagogia engajada de *hooks* contribui para que experiências negras, muitas vezes invisibilizadas, sejam reconhecidas como fontes legítimas de saber. Ao se aplicar essa concepção ao ensino superior, cria-se a possibilidade de formação de profissionais sensíveis às dimensões raciais e sociais do cuidado.

Silva e Oliveira (2024), ainda que discutam a educação infantil, oferecem contribuições relevantes para compreender a permanência de estruturas de exclusão. Segundo os autores, a ausência de práticas antirracistas nos primeiros anos de escolarização repercute em estágios posteriores, evidenciando a importância de incorporar pedagogias críticas em todas as etapas educacionais. Santos, Pinto, Moura, Silva e Laurindo (2025, p. 2) afirmam:

Deslocar e estranhar de onde se produz o conhecimento é a tarefa intelectual a ser realizada pelos enfermeiros na produção de um saber na perspectiva antirracista e anticolonial. Na esperança interseccional, há muito a se produzir sobre raça, classe, gênero e pluriversificar os aspectos clínicos e epidemiológicos dos agravos à saúde dos indivíduos, famílias e comunidades.

Explicita-se como a pedagogia engajada promove uma ruptura com epistemologias coloniais, deslocando o centro da produção do conhecimento para incluir perspectivas antes silenciadas. Ao articular interseccionalidade e saúde, a proposta amplia o campo formativo e integra saberes múltiplos.

Para Oliveira, Pedroza e Pulino (2023), práticas pedagógicas críticas também devem reconhecer os corpos como portadores de histórias e memórias, questionando estereótipos e ampliando a noção de pertencimento. Essa perspectiva converge com a ideia de *hooks* de que a

sala de aula pode ser espaço de libertação quando rompe com a neutralidade e dá visibilidade às vozes negras.

Nesse diálogo, Silva e Oliveira (2024) lembram que a ausência de representatividade desde a infância reforça desigualdades que persistem na vida adulta. Por isso, iniciativas como a relatada por Santos *et al.* (2025) tornam-se fundamentais para formar profissionais capazes de enfrentar as desigualdades raciais em diferentes campos sociais, incluindo a saúde. Ainda segundo Santos *et al.* (2025, p. 3):

É significativo trazer nas conversações, aqui conceituada por bell hooks como compartilhamento de poder e conhecimento, uma iniciativa de cooperação com a lente interseccional e étnica, capazes de chegar no cuidado às unidades de saúde e dar aos corpos a subjetividade que eles merecem.

Esse excerto evidencia a articulação entre teoria e prática, mostrando como os conceitos de *hooks* podem ser aplicados de forma concreta na formação de profissionais. O reconhecimento da subjetividade dos corpos constitui passo essencial para superar práticas discriminatórias e construir uma atenção em saúde mais equitativa.

Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) argumentam que práticas pedagógicas ancoradas nas experiências dos estudantes fortalecem a consciência crítica e o sentimento de pertencimento. Quando essas práticas são inspiradas em *hooks*, tornam-se ainda mais potentes, pois incluem no processo educativo dimensões afetivas e políticas, criando vínculos entre educadores e educandos.

Silva e Oliveira (2024) reforçam que, para combater a reprodução do racismo estrutural, é preciso enfrentar as heranças coloniais ainda presentes no cotidiano escolar. Essa compreensão dialoga diretamente com

a pedagogia engajada, que reconhece a historicidade do conhecimento e a necessidade de valorização das diferenças.

Em síntese, ao analisar a contribuição dos três estudos, observa-se que a pedagogia de *bell hooks* oferece referenciais consistentes para a construção de uma educação antirracista, tanto no ensino superior quanto na saúde. Enquanto Santos *et al.* (2025) demonstram sua aplicação prática em cursos de enfermagem, Oliveira, Pedroza e Pulino (2023) e Silva e Oliveira (2024) ressaltam a importância de que esse movimento seja iniciado já na infância e ampliado ao longo de toda a trajetória escolar. A convergência entre os autores aponta para a urgência de repensar a educação em todas as suas etapas, valorizando vozes negras e saberes plurais.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos textos selecionados evidenciou três conclusões centrais. Primeiramente, constatou-se que a valorização das escrituras e das experiências de estudantes negros(as) constitui estratégia pedagógica que fortalece identidades e confronta o racismo estrutural. Em segundo lugar, verificou-se que a educação infantil é espaço decisivo para o enfrentamento de práticas discriminatórias, embora ainda marcada por desafios institucionais e pedagógicos. Por fim, identificou-se que a pedagogia engajada de *bell hooks* oferece referenciais sólidos para a formação crítica no ensino superior, sobretudo em áreas como a saúde.

O significado dessas descobertas reside na demonstração de que a educação antirracista não pode ser restrita a um nível de ensino específico.

Ao contrário, ela deve atravessar todo o percurso formativo, desde a infância até a vida acadêmica, de modo a garantir a construção de sujeitos conscientes e capazes de questionar desigualdades.

Comparando-se os achados com pesquisas anteriores, observa-se consonância com autores como Gomes (2019) e Nogueira (2019), que já indicavam a reprodução de práticas racistas na escola e a necessidade de enfrentamento desde os primeiros anos. A originalidade dos artigos analisados, contudo, está na articulação entre diferentes etapas da escolarização, apontando para uma continuidade de desafios e possibilidades.

Entretanto, algumas limitações foram identificadas. A pesquisa de Oliveira, Pedroza e Pulino (2023), por exemplo, baseou-se em um contexto específico de ensino médio em escola pública do Distrito Federal, o que restringe a generalização dos resultados. Da mesma forma, Silva e Oliveira (2024) analisaram apenas o estado de Minas Gerais, e Santos, Pinto, Moura, Silva e Laurindo (2025) relataram uma experiência localizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esses recortes limitam a abrangência nacional dos estudos.

Outro ponto a considerar refere-se aos resultados inesperados. Em Silva e Oliveira (2024), identificou-se a presença de práticas antirracistas criativas, como o uso de literatura infantil e de atividades lúdicas, mesmo em contextos marcados pela resistência à implementação das leis. Esse dado sugere que, apesar das dificuldades, existem possibilidades concretas de inovação pedagógica, ainda que isoladas.

Do mesmo modo, Santos, Pinto, Moura, Silva e Laurindo (2025)

revelaram que a pandemia da COVID-19 acelerou a inserção da temática racial nos currículos de saúde, algo não previsto inicialmente. Esse resultado demonstra como crises sociais podem gerar condições para avanços inesperados, ao expor desigualdades que antes permaneciam invisíveis.

Diante disso, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o alcance territorial das análises e explorem comparativamente diferentes realidades regionais. Além disso, seria pertinente investigar como práticas inspiradas na escrevivência e na pedagogia de *hooks* podem ser sistematicamente incorporadas a políticas públicas educacionais.

Assim, os resultados apontam para a relevância de integrar saberes plurais e vozes negras em todas as etapas da educação, reafirmando a centralidade do antirracismo como princípio pedagógico e social.

## CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido permitiu responder à questão norteadora sobre como as vozes negras e os saberes plurais podem fundamentar práticas pedagógicas antirracistas em diferentes níveis de ensino. A análise demonstrou que os objetivos foram alcançados ao articular três eixos centrais: escrevivências e práticas pedagógicas, infância e relações étnico-raciais, e pedagogia engajada de *bell hooks*.

Constatou-se que a escrevivência constitui estratégia pedagógica que inscreve no espaço escolar as memórias e narrativas de sujeitos negros, ampliando a compreensão da educação como prática de liberdade. Da mesma forma, verificou-se que a infância é momento crucial para o



enfrentamento do racismo, e que práticas pedagógicas nesse período podem prevenir a reprodução de desigualdades ao longo da vida. Por fim, evidenciou-se que a pedagogia engajada de hooks contribui para a formação crítica no ensino superior, especialmente em áreas como a saúde.

A pesquisa bibliográfica realizada, ao reunir contribuições distintas, permitiu construir uma visão integrada da educação antirracista. No entanto, as limitações dos estudos analisados apontam para a necessidade de investigações futuras que contemplem realidades mais amplas e diversificadas. Sugere-se, portanto, que novas pesquisas explorem de que maneira experiências locais podem ser sistematizadas em políticas públicas nacionais, ampliando o alcance da educação antirracista.

## REFERÊNCIAS

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2024.

OLIVEIRA, N. P. de; PEDROZA, R. L. S.; PULINO, L. H. C. Z. Escrivências: possibilidades para uma educação antirracista. **Educação e Pesquisa**, v. 50, e232801, 2024.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SANTOS, M. da S. S. dos; PINTO, C. M. I.; MOURA, V. C. da S.; SILVA, G. N. S. da; LANDIM, R. P. Conversações na disciplina Tópicos nas

relações étnico-raciais: ensinamentos de bell hooks na educação em Enfermagem. **Escola Anna Nery**, v. 29, e20240125, 2025.

SILVA, O. H. F. da; OLIVEIRA, G. R. de. A educação das relações étnico-raciais nas instituições de educação infantil em Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290077, 2024.

## **CAPÍTULO 03**

### **ENTRE A TEORIA E O CHÃO DA ESCOLA: A FORMAÇÃO QUE FAZ SENTIDO**

Gislaine dos Santos Caires Mattos  
Janete Silva de Senna Barreto Bonfim  
Rosemeri dos Santos Augusto  
Antônio Gomes  
José Olímpio dos Santos

# **ENTRE A TEORIA E O CHÃO DA ESCOLA: A FORMAÇÃO QUE FAZ SENTIDO**

**Gislaine dos Santos Caires Mattos<sup>1</sup>**  
**Janete Silva de Senna Barreto Bonfim<sup>2</sup>**  
**Rosemeri dos Santos Augusto<sup>3</sup>**  
**Antônio Gomes<sup>4</sup>**  
**José Olímpio dos Santos<sup>5</sup>**

## **RESUMO**

O presente capítulo teve como objetivo analisar a importância de uma formação docente conectada à prática real, considerando os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano das instituições escolares. A pesquisa desenvolvida foi do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa, pautada na análise de produções científicas recentes que discutem a articulação entre teoria e prática na formação de professores. A investigação revelou a persistência de modelos formativos distantes da realidade concreta das escolas, além de destacar a relevância da experiência prática e da reflexão crítica como elementos estruturantes da profissionalização docente. Também se evidenciou a centralidade da formação continuada como mediação capaz de promover a ressignificação do saber docente diante das transformações educacionais contemporâneas. Os dados analisados indicam a urgência de reformulações nos currículos de licenciatura, no sentido de integrar os saberes acadêmicos aos contextos socioculturais nos quais os professores atuam. Por fim, identificaram-se lacunas que sugerem a necessidade de novos estudos voltados à efetividade de propostas formativas sustentadas no cotidiano escolar. O estudo permitiu concluir que a formação docente que faz sentido é aquela que valoriza os saberes da experiência, promove o diálogo com a prática e contribui para a construção de uma atuação pedagógica crítica, ética e

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

<sup>2</sup>Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

<sup>3</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

<sup>4</sup>Mestre em Ensino pela Universidade de Cuiabá (UNIC).

<sup>5</sup>Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

transformadora.

**Palavras-chave:** Saber Docente. Formação Continuada. Prática Pedagógica. Escola Pública. Experiência Profissional.

## ABSTRACT

This chapter aimed to analyze the importance of teacher education connected to real-world practice, considering the challenges faced by educators in daily school life. The study was based on bibliographic research with a qualitative approach, through the analysis of recent scientific publications that address the relationship between theory and practice in teacher training. The investigation revealed the persistence of training models disconnected from the concrete reality of schools, while also highlighting the relevance of practical experience and critical reflection as structuring elements of teacher professionalization. Furthermore, the continuing education process was emphasized as a mediating factor capable of fostering the reinterpretation of teaching knowledge in light of contemporary educational changes. The findings demonstrate the urgency of revising teacher training curricula in order to integrate academic knowledge with the sociocultural contexts in which teachers operate. Finally, gaps were identified that point to the need for further studies on the effectiveness of school-based training models. The study concluded that meaningful teacher education is one that values experiential knowledge, promotes dialogue with practice, and contributes to the development of critical, ethical, and transformative pedagogy.

**Keywords:** Teaching Knowledge. Continuing Education. Pedagogical Practice. Public School. Professional Experience.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil configurou-se, historicamente, como uma estrutura centrada na transmissão de conteúdos teóricos desarticulados das demandas concretas do cotidiano escolar. Essa cisão entre os saberes acadêmicos e os desafios da prática pedagógica

consolidou uma cultura formativa marcada pela fragmentação e pela insuficiência de instrumentos reflexivos capazes de mediar a atuação docente nos diferentes contextos educacionais. Ao longo dos últimos anos, a ampliação dos debates em torno da profissionalização docente trouxe à tona a necessidade de reformulações curriculares e de reconfiguração dos processos formativos, de modo a integrar teoria e prática desde os primeiros momentos da formação inicial.

A escolha do tema partiu da constatação de que muitos professores, ao ingressarem nas instituições de ensino, sentem-se despreparados para lidar com a complexidade do ambiente escolar, evidenciando que a formação universitária, em grande parte dos casos, não oferece subsídios suficientes para o enfrentamento das situações reais da sala de aula. Essa lacuna formativa impacta diretamente a qualidade do ensino, o bem-estar dos docentes e a permanência desses profissionais na carreira. O presente estudo justificou-se, portanto, pela urgência em analisar os caminhos possíveis para a construção de uma formação docente que seja, de fato, significativa e contextualizada.

A questão norteadora que orientou esta pesquisa foi: em que medida a formação docente está conectada ao chão da escola e às exigências reais da prática pedagógica? A partir dessa indagação, definiu-se como objetivo geral: analisar a importância de uma formação docente conectada à prática real, com ênfase na articulação entre teoria e prática. Como objetivos específicos, buscaram-se: identificar as principais fragilidades da formação inicial de professores no Brasil; examinar o papel das experiências práticas na constituição do saber docente; e compreender

a função da reflexão crítica e da formação continuada na profissionalização dos professores.

Para alcançar tais objetivos, optou-se pela realização de uma pesquisa de cunho qualitativo, de base bibliográfica, pautada na análise crítica de artigos científicos publicados entre 2024 e 2025, com temáticas voltadas à formação inicial, formação continuada, prática pedagógica, saber docente e processos de profissionalização. A investigação seguiu as diretrizes metodológicas apresentadas por Santana, Narciso e Santana (2025), que destacam a importância do rigor analítico e da organização temática no tratamento dos dados textuais. As etapas da pesquisa contemplaram a seleção criteriosa dos materiais, o levantamento dos principais referenciais conceituais, a organização dos dados em eixos temáticos e a produção analítica com base em citações diretas e indiretas extraídas dos textos estudados.

A fundamentação teórica baseou-se em três artigos previamente selecionados, nos quais se destacam autores como Pereira *et al.* (2024), Sousa *et al.* (2025) e Menezes *et al.* (2024). Esses trabalhos ofereceram subsídios relevantes para a discussão acerca da articulação entre a formação docente e a prática pedagógica, permitindo a identificação de convergências e divergências em relação aos modelos formativos analisados.

A estrutura deste artigo foi organizada em três capítulos teóricos. O primeiro discute a distância entre a formação teórica e a realidade da escola, apontando os efeitos dessa dissociação na constituição da identidade profissional docente. O segundo aborda a centralidade da

experiência prática na construção do saber docente, destacando o papel da vivência concreta como elemento estruturante da profissionalização. O terceiro trata da reflexão crítica e da formação continuada como mediações entre teoria e prática, enfatizando a importância da formação situada e da postura investigativa no exercício da docência. Ao final, apresentam-se os capítulos de resultados e análise dos dados, conclusão, metodologia, resumo e referências.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracterizou-se como de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, com ênfase na análise crítica de produções científicas recentes relacionadas à formação de professores e à articulação entre teoria e prática pedagógica. Esse tipo de investigação visa compreender, interpretar e problematizar discursos teóricos sobre o objeto de estudo, a partir da leitura sistemática de obras acadêmicas previamente publicadas. Tal abordagem encontra respaldo na definição proposta por Santana, Narciso e Santana (2025, p. 6), segundo os quais “o rigor metodológico permanece essencial, mesmo diante das transformações impostas pelas novas tecnologias”.

O corpus documental foi composto por artigos científicos selecionados com base em critérios de relevância temática, atualidade (publicações entre 2024 e 2025) e vínculo direto com o problema de pesquisa. As obras analisadas abordam aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores, ao papel da prática pedagógica na constituição do saber docente e aos desafios contemporâneos do exercício



profissional no contexto escolar.

Durante essa etapa, foram identificados conceitos-chave, métodos e enfoques apresentados por cada autor, os quais foram organizados tematicamente para facilitar a comparação entre suas propostas (Narciso; Santana, 2025, p. 19461). O procedimento de análise consistiu em leitura exploratória, seleção de trechos significativos, codificação temática e posterior elaboração de sínteses comparativas entre os referenciais teóricos.

A busca pelos materiais foi realizada em bases acadêmicas reconhecidas, com destaque para o portal *CAPES Periódicos*, plataforma mantida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que disponibiliza gratuitamente o acesso a milhares de periódicos científicos nacionais e internacionais. As palavras-chave utilizadas foram ‘formação docente’, ‘prática pedagógica’, ‘formação continuada’, ‘saberes da experiência’ e ‘reflexão crítica’. Empregaram-se combinações simples entre os termos, de modo a evitar a restrição excessiva dos resultados.

Os critérios de inclusão foram: a) textos publicados em periódicos científicos entre 2024 e 2025; b) produções que abordassem diretamente a temática da formação docente conectada à prática escolar; c) artigos com acesso completo e gratuito. Foram excluídos documentos desatualizados, com enfoque exclusivamente técnico ou normativo, e textos que não apresentassem contribuição teórica significativa para a construção do objeto de estudo.

A análise priorizou três artigos que demonstraram alto grau de

convergência com a questão norteadora da pesquisa. Esses artigos foram organizados por temática e permitiram o desenvolvimento de três capítulos teóricos com base em nove citações por seção, articulando pontos de contato e tensionamentos entre os autores.

Todo o processo foi guiado por critérios éticos, garantindo a citação adequada das obras e o respeito à propriedade intelectual dos autores consultados (Santana; Narciso, 2025, p. 1579). A escolha por esse percurso metodológico permitiu ampliar a compreensão sobre a formação docente a partir de diferentes perspectivas, favorecendo a elaboração de uma análise crítica, fundamentada e coerente com os objetivos propostos.

## **A DISTÂNCIA ENTRE A FORMAÇÃO TEÓRICA E A REALIDADE ESCOLAR**

A formação inicial de professores, no Brasil, tem sido fortemente marcada pela fragmentação entre os conteúdos teóricos abordados na universidade e os desafios concretos enfrentados nas escolas. Essa separação, historicamente mantida, tem gerado impactos significativos na constituição da identidade docente e na capacidade de resposta dos professores às demandas educacionais. O resultado é um distanciamento entre o que se ensina nos cursos de licenciatura e o que se exige nas práticas pedagógicas cotidianas.

Os cursos de formação docente frequentemente organizam seus currículos de forma compartimentalizada, priorizando disciplinas teóricas e deixando em segundo plano a prática pedagógica situada. Como afirmam Pereira *et al.* (2024, p. 8),

[...] as grades curriculares seguem organizadas de modo

verticalizado, com pouca flexibilidade para inserção de experiências significativas em campo, restringindo a compreensão contextualizada do fazer pedagógico.

Esse modelo engessado de formação dificulta a construção de um saber docente que integre teoria e prática de forma orgânica. Sousa *et al.* (2025, p. 4) apontam que “há uma lacuna estrutural entre os estágios supervisionados e a prática autônoma docente, o que dificulta a transição entre formação e atuação”. A esse respeito, Menezes *et al.* (2024, p. 4) argumentam:

A vivência prática, quando existe, ocorre de maneira isolada, desarticulada do restante da formação, funcionando mais como um rito de passagem do que como um processo de aprendizagem formativa. O estudante não é convidado a refletir criticamente sobre os dilemas do cotidiano escolar, tampouco a pensar alternativas pedagógicas para realidades concretas.

Evidencia-se que a prática tem sido tratada como elemento periférico do processo formativo, quando deveria ocupar papel estruturante na formação docente. Além disso, observa-se uma ausência de espaços institucionais para que os licenciandos analisem e reflitam criticamente sobre os desafios pedagógicos que presenciam.

Em complemento, Sousa *et al.* (2025, p. 5) indicam que “as atividades práticas muitas vezes não dialogam com os conteúdos teóricos das disciplinas de base, o que resulta em um aprendizado fragmentado e de difícil aplicabilidade”. Essa constatação reforça a urgência de integrar os componentes curriculares à realidade escolar, promovendo a coesão entre os saberes teóricos e os desafios do cotidiano educacional. A esse respeito, Pereira *et al.* (2024, p. 11) observam:

Mesmo diante da intensificação das demandas educacionais,

os cursos continuam repetindo modelos formativos tradicionais, ignorando que os professores precisam ser preparados para lidar com múltiplas linguagens, conflitos sociais, tecnologias emergentes e contextos de vulnerabilidade.

Essa afirmação explicita a inadequação dos modelos formativos vigentes, os quais desconsideram a complexidade do cenário educacional brasileiro. A manutenção de uma lógica tradicional no currículo universitário impede que os docentes em formação desenvolvam competências críticas e adaptativas. Além disso, Menezes *et al.* (2024, p. 7) destacam que:

[...] há um processo de idealização do espaço escolar nos cursos de licenciatura, o qual desconsidera os elementos de conflito, precariedade e resistência presentes nas realidades concretas das escolas públicas.

Essa idealização contribui para a frustração e o despreparo dos docentes iniciantes, dificultando a transição da universidade para a escola. Sousa *et al.* (2025, p. 6) reforçam que:

a ausência de vivência situada no território escolar contribui para um sentimento de desalento no início da carreira, já que muitos profissionais são inseridos em contextos para os quais não foram formados.

A falta de alinhamento entre formação e exercício profissional compromete não apenas a eficácia da ação docente, mas também a permanência dos professores no magistério. Pereira *et al.* (2024) defendem a necessidade de ressignificação do currículo de formação inicial, com base na escuta ativa dos professores da educação básica. Segundo os autores, essa escuta permitiria a construção de itinerários formativos mais coerentes com a prática profissional real, favorecendo a formação de docentes reflexivos, críticos e preparados para atuar em contextos de

diversidade.

Por fim, é possível afirmar que a distância entre teoria e prática na formação docente é resultado de escolhas curriculares, metodológicas e institucionais. A superação dessa dicotomia exige a reorganização dos cursos formadores com foco em experiências pedagógicas contextualizadas, supervisão contínua e articulação entre universidade e escola. Somente por meio de um percurso formativo comprometido com a realidade do chão da escola será possível formar professores aptos a intervir de forma crítica e competente nos múltiplos cenários educativos.

## **A CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE**

A construção do saber docente não ocorre exclusivamente nos espaços formais de formação acadêmica, tampouco pode ser reduzida à simples apropriação de conteúdos teóricos. Ao contrário, ela se constitui de forma dinâmica, a partir das vivências concretas no ambiente escolar e das interações estabelecidas entre professores, estudantes, gestores e a comunidade. A experiência prática adquire, nesse processo, um papel estruturante na constituição da identidade profissional e na consolidação de competências pedagógicas situadas. Conforme destaca Pereira *et al.* (2024, p. 9),

[...] o saber docente emerge da interação contínua entre o conhecimento teórico e a experiência cotidiana no exercício da profissão, sendo esta última fundamental para que o professor compreenda as singularidades do contexto escolar e construa respostas pedagógicas coerentes.

Essa compreensão atribui à prática uma função que transcende o exercício técnico, conferindo-lhe o estatuto de espaço de produção de saber. Sousa *et al.* (2025) acrescentam que a prática pedagógica vivenciada nas escolas é o principal elemento articulador entre o conhecimento acadêmico e os desafios reais da docência. Para os autores, é nesse espaço que se dá a resignificação dos conteúdos aprendidos na formação inicial, os quais ganham novo sentido à luz da realidade. Menezes *et al.* (2024, p. 5) afirmam:

É no confronto com os dilemas da sala de aula, com os imprevistos da gestão escolar e com os conflitos da convivência que o professor desenvolve habilidades não previstas nos currículos formais. Essas habilidades, muitas vezes chamadas de competências tácitas, só podem ser adquiridas por meio da experiência situada, sendo fundamentais para a atuação docente crítica e responsável.

Essa citação evidencia que a prática não apenas complementa a formação teórica, mas desempenha papel indispensável na construção de saberes pedagógicos genuínos e adaptáveis. Tais saberes, por não serem padronizáveis, não podem ser plenamente ensinados nos cursos de licenciatura, exigindo vivência efetiva no contexto escolar.

Para Pereira *et al.* (2024, p. 14), “a aproximação com a escola deve ocorrer desde os primeiros períodos da licenciatura, não como campo de estágio final, mas como ambiente de pesquisa, de observação e de intervenção crítica”. A antecipação da inserção no chão da escola contribui para que o futuro docente desenvolva uma escuta sensível e uma leitura analítica das múltiplas realidades escolares. Sousa *et al.* (2025, p. 8) ressaltam que

[...] quando os cursos de formação incorporam vivências

práticas estruturadas, os licenciandos apresentam maior segurança para o enfrentamento de situações complexas no início da carreira, como conflitos escolares, gestão do tempo pedagógico e adaptação curricular.

Essa constatação reforça a importância de um projeto pedagógico que valorize a prática como campo formativo privilegiado. Menezes *et al.* (2024) observam que a ausência de experiências práticas qualificadas na formação inicial tem sido um dos fatores responsáveis pela evasão docente nos primeiros anos da profissão. Os autores destacam que muitos egressos das licenciaturas se sentem despreparados para atuar, justamente por não terem vivenciado a complexidade do cotidiano escolar em sua formação. Pereira *et al.* (2024, p. 10) argumentam:

A construção do saber docente exige a imersão do licenciando em situações reais, nas quais possa refletir sobre o uso da linguagem, os processos de mediação do conhecimento, a diversidade cultural da escola e as relações de poder que atravessam o cotidiano escolar. É nesse processo que se consolida uma postura ética e comprometida com a transformação social.

A citação acima reforça que a experiência prática deve ser acompanhada de momentos reflexivos, de modo a não se tornar mera reprodução do que já existe. Ao contrário, trata-se de possibilitar a construção de uma prática docente crítica e transformadora, ancorada em vivências reais, mas orientada por princípios pedagógicos consistentes. Sousa *et al.* (2025, p. 9) complementam ao afirmar que

[...] a prática, quando não acompanhada de mediação teórica, tende a se converter em tecnicismo. Mas, quando articulada ao debate crítico, torna-se campo fértil para a produção de saberes emancipatórios.

Assim, a prática não deve ser entendida como oposta à teoria, mas como espaço de articulação e de produção conjunta de conhecimento.

Menezes *et al.* (2024) concluem que o reconhecimento da centralidade da experiência prática exige mudanças nas políticas curriculares e nas concepções pedagógicas dos cursos formadores. Tais mudanças passam pelo fortalecimento das parcerias entre universidade e escola, pela valorização dos saberes da prática e pela garantia de condições institucionais para que os licenciandos possam se inserir, de forma significativa, nos espaços escolares.

Portanto, a construção do saber docente não pode prescindir da experiência situada no chão da escola. A prática, nesse contexto, não é apenas aplicação da teoria, mas instância constitutiva de um conhecimento pedagógico contextualizado, crítico e transformador. Para que isso ocorra, é imprescindível que os projetos formativos superem a lógica fragmentada e passem a integrar a realidade escolar como eixo estruturante da formação inicial docente.

## **REFLEXÃO CRÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEDIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

A complexidade da atividade docente exige mais do que domínio técnico e conhecimento teórico. O exercício da profissão requer uma postura investigativa, reflexiva e crítica diante das múltiplas situações enfrentadas no cotidiano escolar. Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática passa, necessariamente, pela mediação da reflexão crítica e pela valorização da formação continuada como dispositivo de atualização e ressignificação da prática pedagógica. Pereira *et al.* (2024, p. 16) enfatizam que

[...] a capacidade de refletir criticamente sobre a própria ação



pedagógica é o que permite ao professor não apenas identificar falhas, mas sobretudo reinterpretar suas escolhas, reformular estratégias e construir sentidos para sua prática.

A prática docente, portanto, é concebida como um processo em permanente reelaboração, impulsionado pela análise crítica das experiências vividas. Sousa *et al.* (2025) indicam que a reflexão crítica atua como ponte entre os referenciais teóricos e os saberes produzidos no cotidiano da escola. De acordo com os autores, ela possibilita ao docente resgatar os fundamentos da prática, articulando-os à realidade concreta de sua atuação, o que amplia sua autonomia e qualifica sua intervenção pedagógica. Menezes *et al.* (2024, p. 10) destacam:

A reflexão crítica não é espontânea, tampouco automática. Ela exige intencionalidade, tempo e condições institucionais para ocorrer. Quando a escola transforma a rotina em tarefa mecânica, impede que os professores problematizem suas práticas e construam novos sentidos para sua atuação.

Revela-se que a cultura institucional escolar, muitas vezes marcada pela burocratização e pelo tecnicismo, constitui obstáculo à construção de uma prática reflexiva. Nesse cenário, a formação continuada surge como alternativa viável para a promoção de espaços coletivos de análise crítica e de reconstrução dos saberes docentes. Pereira *et al.* (2024, p. 17) argumentam que

[...] a formação continuada deve ser compreendida como parte integrante do percurso profissional docente, articulada às necessidades reais do território escolar e desenvolvida em diálogo com os sujeitos envolvidos.

Trata-se de superar modelos eventuais e descontextualizados, em favor de propostas formativas que considerem as especificidades locais e valorizem o protagonismo dos professores. Sousa *et al.* (2025, p. 12)

apontam que

[...] programas de formação continuada efetivos são aqueles que promovem o encontro entre os saberes teóricos e os saberes da experiência, estimulando a produção coletiva de conhecimento e a construção de soluções pedagógicas para os desafios concretos da escola.

Assim, a formação continuada deve ser concebida como espaço dialógico, colaborativo e contextualizado. Menezes *et al.* (2024) afirmam que a reflexão crítica e a formação continuada não apenas aprimoram a prática pedagógica, mas também contribuem para o bem-estar docente. Segundo os autores, a possibilidade de refletir sobre o próprio trabalho, em espaços de escuta e apoio, favorece a ressignificação da profissão e fortalece os vínculos entre os professores. Pereira *et al.* (2024, p. 18) sintetizam:

Ao reconhecer a escola como espaço de produção de saberes, a formação continuada se torna mais do que um dispositivo técnico: ela passa a ser um processo de emancipação profissional, por meio do qual o professor se reconhece como sujeito epistêmico e agente de transformação social.

Consolida-se a ideia de que a formação contínua, quando concebida como prática crítica, promove o empoderamento profissional e o reconhecimento do professor como produtor de conhecimento. Nesse sentido, ela se afasta de modelos prescritivos, voltados à padronização de práticas, e aproxima-se de propostas pedagógicas democráticas e contextualizadas.

Sousa *et al.* (2025) reforçam que a reflexão crítica deve ser cultivada desde a formação inicial, de modo que o futuro docente internalize a postura investigativa como princípio estruturante de sua atuação. Dessa forma, a transição para a formação continuada torna-se

mais fluida, consolidando uma trajetória profissional baseada na autonomia intelectual e no compromisso ético.

Menezes *et al.* (2024) finalizam ao afirmar que a articulação entre teoria e prática só se realiza plenamente quando mediada pela reflexão crítica e pela formação contínua situada. Essa mediação permite ao professor ressignificar sua atuação, enfrentar os desafios com criatividade e construir práticas pedagógicas coerentes com os princípios democráticos e inclusivos da educação.

Diante disso, a reflexão crítica e a formação continuada revelam-se componentes indispensáveis à formação docente comprometida com a transformação social. Elas constituem o elo entre os referenciais acadêmicos e os saberes produzidos na prática, promovendo a construção de um profissional consciente de seu papel e capaz de atuar com responsabilidade e criatividade diante das exigências contemporâneas da escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise dos dados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica permitiu identificar elementos recorrentes que caracterizam os desafios da formação docente no Brasil, particularmente no que se refere à desconexão entre os fundamentos teóricos e a prática pedagógica cotidiana. Os estudos analisados evidenciaram a persistência de um modelo formativo baseado na transmissão de conteúdos dissociados da realidade escolar, o que compromete a constituição de uma prática docente crítica, reflexiva e socialmente situada.

Entre as principais conclusões extraídas, destaca-se que a formação inicial ainda opera, em grande medida, sob uma lógica fragmentada, que desconsidera a complexidade do exercício profissional nas escolas públicas. Essa estrutura promove uma compreensão limitada das demandas reais enfrentadas pelos professores, dificultando sua preparação para lidar com situações imprevistas, heterogeneidade das turmas, conflitos socioculturais e lacunas de infraestrutura.

Além disso, observou-se que a centralidade da prática pedagógica continua sendo negligenciada nas grades curriculares dos cursos de licenciatura. A vivência concreta no espaço escolar, quando existente, ocorre tardiamente ou de forma desarticulada, não favorecendo a integração entre teoria e prática. Isso contribui para o sentimento de despreparo entre egressos da formação inicial, particularmente nos primeiros anos de atuação profissional.

A análise dos estudos também revelou a relevância da reflexão crítica como mediação entre os saberes teóricos e os desafios da prática docente. A postura reflexiva foi amplamente reconhecida como um dos principais elementos que viabilizam a ressignificação da experiência pedagógica, desde que sustentada por condições institucionais adequadas, como tempo de planejamento, espaços de escuta e apoio formativo. Nesse contexto, a formação continuada se destaca como ferramenta estratégica para a reconstrução dos saberes docentes e para o enfrentamento das exigências impostas pelas políticas educacionais em constante transformação.

No entanto, as evidências apontaram limitações estruturais que

comprometem a eficácia da formação continuada. Entre elas, destacam-se a fragmentação dos programas, a ausência de vinculação com a prática cotidiana dos docentes e o caráter prescritivo de algumas propostas, que pouco dialogam com a autonomia e a experiência profissional dos participantes. A falta de políticas públicas articuladas que sustentem financeiramente e institucionalmente essas formações também foi apontada como um obstáculo recorrente.

Ainda que a maior parte dos dados confirmasse a distância entre teoria e prática, alguns estudos apresentaram propostas promissoras, como a incorporação de metodologias ativas, a ampliação dos estágios supervisionados e a inserção de práticas pedagógicas desde os primeiros semestres da formação. Essas iniciativas, embora pontuais, indicam caminhos possíveis para a reestruturação dos currículos e para o fortalecimento da profissionalização docente.

Entre os resultados considerados inesperados, destaca-se o relato de licenciandos que, mesmo diante de formações predominantemente teóricas, conseguiram estabelecer relações significativas com suas experiências escolares anteriores, ressignificando suas trajetórias por meio da reflexão autobiográfica e da aprendizagem colaborativa com colegas e professores formadores. Tais achados sugerem que, mesmo em contextos adversos, a construção do saber docente pode ser impulsionada por estratégias de formação mais dialógicas e inclusivas.

Por fim, a análise permitiu identificar lacunas relevantes que abrem espaço para investigações futuras. Entre elas, destaca-se a necessidade de estudos empíricos que avaliem os efeitos concretos de diferentes modelos

de formação continuada, especialmente aqueles realizados no próprio espaço escolar. Além disso, faz-se necessário investigar os impactos da formação baseada em experiências práticas desde o início dos cursos de licenciatura, considerando as especificidades regionais, culturais e institucionais.

## CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar as relações entre a formação docente e a prática pedagógica real, buscando compreender de que modo a formação inicial e continuada tem respondido às demandas concretas enfrentadas pelos professores em seu cotidiano profissional. A partir da articulação entre os referenciais teóricos examinados e a sistematização de dados obtidos na pesquisa bibliográfica, foi possível constatar que a dissociação entre teoria e prática ainda constitui um obstáculo relevante na formação de professores no Brasil.

A questão norteadora que orientou a investigação, em que medida a formação docente está efetivamente conectada ao contexto escolar, foi respondida por meio da análise de três eixos temáticos principais: a distância entre a formação teórica e a realidade escolar; a centralidade da experiência prática na constituição do saber docente; e o papel da reflexão crítica e da formação continuada como mediações fundamentais para uma prática pedagógica transformadora.

Os objetivos traçados no início do trabalho foram plenamente alcançados. No que se refere ao objetivo geral, demonstrou-se que a formação docente, para ser significativa, deve contemplar a integração

entre teoria e prática de forma permanente e contextualizada. Quanto aos objetivos específicos, foi possível identificar as principais fragilidades dos modelos formativos atuais, analisar as contribuições das experiências práticas e avaliar a importância dos processos formativos contínuos e reflexivos.

O desenvolvimento dos capítulos permitiu evidenciar que a superação da fragmentação entre teoria e prática depende de mudanças estruturais nos currículos de licenciatura, na cultura institucional das escolas e nas políticas públicas voltadas à formação de professores. Também ficou evidente que a valorização da prática docente, enquanto campo de produção de saberes, deve ser acompanhada de dispositivos que favoreçam a reflexão crítica e a construção coletiva de soluções pedagógicas.

Com base nas lacunas identificadas, recomenda-se a ampliação de estudos empíricos sobre modelos inovadores de formação, especialmente aqueles que se realizam nos próprios espaços escolares, em articulação com a comunidade educativa. Além disso, futuras investigações poderão explorar as especificidades regionais, as experiências interdisciplinares e as formas de escuta dos saberes dos professores da educação básica como elementos constitutivos da formação docente.

Assim, conclui-se que a formação que faz sentido é aquela que reconhece o chão da escola como lugar de saber e de potência, promovendo o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes da experiência, em favor de uma prática pedagógica crítica, ética e comprometida com a transformação social.

## REFERÊNCIAS

MENEZES, A. L. de; RAMOS, M. T. de S.; SILVA, A. S. da; FERREIRA, K. S. P. A saúde mental de professores da educação básica e os desafios da profissão: uma revisão integrativa. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. e3825, 2024.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2024.

PEREIRA, S. M. J.; ARAÚJO, A. R. S. de; MONTEIRO, G. C. dos S.; NOGUEIRA, L. R.; SILVA, M. R. da; BRAGA, N. R. A.; ROCHA, R.; FERNANDES, W. V. de S. Desafios contemporâneos na formação de professores: conectando teoria e prática. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. e4151, 2024.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SOUSA, Á. K. P. de; SOUSA, C. A. R. de; GOMES, L. B.; LACERDA, M. K. A.; LOPES, A. D. da C.; LOPES, L. C. da S. Revisão das políticas de formação docente no Brasil: continuidade de conceitos tradicionais em novas abordagens. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 11, p. 1-17, 2025.



## **CAPÍTULO 04**

### **FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE: CORRESPONSABILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Gislaine dos Santos Caires Mattos  
Maria Cleonice Santos de Melo Penha  
Simone Massariol Mateussi  
Mayara Silva Santos Pereira  
Élida Pereira Rufino

# **FAMÍLIA, ESCOLA E COMUNIDADE: CORRESPONSABILIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Gislaine dos Santos Caires Mattos<sup>1</sup>**  
**Maria Cleonice Santos de Melo Penha<sup>2</sup>**  
**Simone Massariol Mateussi<sup>3</sup>**  
**Mayara Silva Santos Pereira<sup>4</sup>**  
**Élida Pereira Rufino<sup>5</sup>**

## **RESUMO**

A educação contemporânea enfatiza a corresponsabilidade entre família, escola e comunidade na construção de uma educação inclusiva, reconhecendo a diversidade como valor. A escolha do tema justifica-se pela necessidade de superar barreiras e fortalecer a colaboração para garantir uma educação de qualidade para todos. O objetivo principal deste estudo consiste em analisar como essa corresponsabilidade pode ser efetivamente construída e fortalecida para promover ambientes educacionais equitativos. A metodologia emprega uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em uma revisão bibliográfica sistemática de literatura especializada. Os resultados indicam que a participação familiar ativa é um fator determinante, a formação continuada docente é essencial e a comunidade representa um recurso muitas vezes subutilizado. Identificam-se desafios na articulação, mas também o reconhecimento da importância de metodologias flexíveis. Conclui-se que a corresponsabilidade é um pilar fundamental para a educação inclusiva, exigindo comprometimento e atuação conjunta para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e equitativo, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e uma sociedade mais justa.

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS).

<sup>2</sup>Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE).

<sup>3</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

<sup>4</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

<sup>5</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University

**Palavras-chave:** Família. Escola. Comunidade.

## **ABSTRACT**

Contemporary education emphasizes the co-responsibility among family, school, and community in building inclusive education, recognizing diversity as a value. The choice of topic is justified by the need to overcome barriers and strengthen collaboration to ensure quality education for all. The main objective of this study is to analyze how this co-responsibility can be effectively built and strengthened to promote equitable educational environments. The methodology employs a qualitative, exploratory, and descriptive approach, based on a systematic bibliographic review of specialized literature. The results indicate that active family participation is a determining factor, continuous teacher training is essential, and the community often represents an underutilized resource. Challenges in articulation are identified, but also the recognition of the importance of flexible methodologies. It concludes that co-responsibility is a fundamental pillar for inclusive education, demanding commitment and joint action to create a welcoming and equitable learning environment, promoting the holistic development of students and a more just society.

**Keywords:** Family School. Community.

## **INTRODUÇÃO**

O cenário educacional contemporâneo enfatiza uma mudança de paradigma em direção à educação inclusiva, que reconhece a diversidade inerente ao desenvolvimento humano. Esta abordagem busca garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade, que promova seu pleno desenvolvimento e participação social. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva não é uma tarefa exclusiva da escola, mas um esforço coletivo que envolve a corresponsabilidade de múltiplos atores. A

família, a escola e a comunidade emergem como pilares fundamentais neste processo, atuando de forma interconectada para criar um ambiente de acolhimento e aprendizado para todos.

A corresponsabilidade implica um compromisso compartilhado e uma atuação conjunta, onde cada esfera (família, escola e comunidade) assume seu papel ativo na promoção da inclusão. Não se trata de delegar responsabilidades, mas de somar esforços e recursos, construindo pontes de diálogo e colaboração. A efetivação deste princípio transforma o ambiente educacional em um ecossistema de apoio, onde as necessidades individuais são reconhecidas e atendidas de forma integrada. Este modelo colaborativo fortalece os laços sociais e potencializa os resultados educacionais para todos os estudantes, promovendo um desenvolvimento mais holístico.

Apesar do reconhecimento da importância da colaboração entre família, escola e comunidade, a prática muitas vezes revela lacunas e desafios significativos. O problema de pesquisa reside na dificuldade de estabelecer e manter uma corresponsabilidade efetiva entre esses três pilares na construção de uma educação inclusiva. Barreiras como a falta de comunicação, a ausência de políticas públicas de fomento à participação e a percepção de que a inclusão é uma responsabilidade exclusiva da escola dificultam a concretização desse ideal. Gomes (2025, p. 34) aponta que a "implementação de políticas de inclusão escolar" enfrenta desafios e exige estratégias para escolas inclusivas, o que ressalta a complexidade do cenário atual.

A participação da família, por exemplo, muitas vezes é limitada por

fatores socioeconômicos, culturais ou pela falta de conhecimento sobre seus direitos e deveres no processo inclusivo. A comunidade, por sua vez, nem sempre reconhece seu papel ativo na oferta de recursos e apoio, permanecendo à margem das iniciativas educacionais. A escola, embora central, pode enfrentar dificuldades em engajar esses parceiros de forma significativa, resultando em ações isoladas e pouco impactantes. Lima (2025, p. 220) destaca "a família no processo da educação inclusiva", enfatizando a relevância do seu envolvimento, mas também as barreiras que podem surgir no cotidiano escolar.

A complexidade da educação inclusiva também se manifesta na incorporação de tecnologias. Embora as tecnologias digitais ofereçam ferramentas promissoras para a personalização do ensino e o acesso a conteúdos adaptados, sua implementação exige planejamento e capacitação. A corresponsabilidade, neste cenário, estende-se à garantia de acesso equitativo e ao uso pedagógico adequado dessas ferramentas.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade premente de superar essas barreiras e fortalecer a corresponsabilidade para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. Socialmente, a inclusão educacional é um pilar para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diversidade é valorizada e as oportunidades são acessíveis a todos. Eticamente, o direito à educação de qualidade para cada indivíduo é inalienável, e a corresponsabilidade é um meio para assegurar esse direito. A ausência de colaboração efetiva compromete o desenvolvimento integral dos estudantes e perpetua ciclos de exclusão, impactando negativamente o tecido social.

Pedagogicamente, a integração de família, escola e comunidade enriquece o processo de ensino-aprendizagem, ao trazer diferentes perspectivas, experiências e recursos para o ambiente educacional. A participação ativa desses atores contribui para a criação de um currículo mais contextualizado e significativo, que atenda às necessidades específicas de cada estudante. Limas *et al.* (2025, p. e9350) afirmam que a "influência da participação familiar na transformação de atitudes e práticas pedagógicas" é fundamental para uma cultura escolar inclusiva, o que demonstra o impacto direto da colaboração na qualidade do ensino. O fortalecimento desses laços gera um impacto positivo a longo prazo na vida dos estudantes e na coesão social, promovendo um senso de pertencimento.

Diante deste cenário, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar como a corresponsabilidade entre família, escola e comunidade pode ser efetivamente construída e fortalecida para promover uma educação inclusiva de qualidade. Busca-se identificar os fatores que facilitam e dificultam essa colaboração, bem como as estratégias que podem ser implementadas para otimizar a participação de todos os envolvidos. A compreensão aprofundada desses mecanismos é essencial para o avanço das políticas e práticas inclusivas, garantindo que a educação atenda a todos.

Para alcançar o objetivo geral, este estudo propõe-se a: (a) identificar os papéis e responsabilidades de cada um dos atores – família, escola e comunidade – na promoção da educação inclusiva; (b) analisar as principais barreiras e facilitadores para a efetivação da corresponsabilidade

entre esses atores; (c) investigar as estratégias e práticas bem-sucedidas de colaboração que contribuem para uma cultura escolar inclusiva; e (d) propor diretrizes para o fortalecimento da parceria entre família, escola e comunidade na construção de ambientes educacionais mais acolhedores e equitativos. A tecnologia também desempenha um papel, como Carrasco e Vidotti (2024, p. 18) observam sobre "museus e inclusão social a partir das tecnologias digitais", indicando que ferramentas digitais podem ser aliadas na promoção da inclusão.

A presente introdução delinea a complexidade e a relevância do tema "Família, Escola e Comunidade: Corresponsabilidade na Construção de uma Educação Inclusiva". Ela contextualiza o problema da colaboração efetiva e justifica a importância de se aprofundar nessa temática para o avanço das práticas inclusivas. Os objetivos geral e específicos apresentados orientam a investigação, que busca contribuir para o desenvolvimento de estratégias que promovam uma educação mais equitativa e acolhedora para todos os estudantes. A análise da corresponsabilidade é fundamental para o futuro da educação inclusiva, impactando diretamente a formação de cidadãos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A educação inclusiva constitui um imperativo ético e social na contemporaneidade, defendendo o direito de todos os indivíduos à participação plena e equitativa no processo educacional. Este paradigma transcende a mera integração de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, propondo uma reestruturação sistêmica que

acolha a diversidade como valor intrínseco. A inclusão, neste sentido, implica a eliminação de barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem que se adapte às singularidades de cada estudante. A literatura especializada argumenta que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva demanda um esforço colaborativo, que vai além dos muros da instituição.

O conceito de corresponsabilidade emerge como pilar fundamental para a efetivação da educação inclusiva, designando a partilha de deveres e compromissos entre os diversos atores envolvidos no desenvolvimento do estudante. Esta perspectiva reconhece que a formação integral não é atribuição exclusiva de um único agente, mas resultado da interação sinérgica entre família, escola e comunidade. A corresponsabilidade implica uma atuação coordenada, onde cada esfera contribui com suas especificidades e recursos, fortalecendo a rede de apoio ao estudante. A ausência de uma visão compartilhada e de ações conjuntas compromete a eficácia das políticas e práticas inclusivas.

A escola, como instituição formal de ensino, desempenha um papel central na promoção da educação inclusiva, sendo responsável por adaptar currículos, metodologias e avaliações para atender à diversidade de seus alunos. Contudo, os desafios enfrentados pelos docentes são significativos, exigindo formação continuada e apoio pedagógico constante. Coelho e Coelho (2024, p. 3830) argumentam que a "educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes em sala de aula e formação continuada" é um tema de relevância, sublinhando a necessidade de preparar os professores para lidar com as complexidades da diversidade. A escola,



portanto, precisa ser um espaço de constante aprendizado e adaptação, onde as práticas pedagógicas se reinventam para acolher a todos.

A família representa o primeiro e mais influente ambiente de socialização do indivíduo, exercendo um papel insubstituível no processo de educação inclusiva. A participação ativa dos pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais, é um fator determinante para o sucesso da inclusão. Maisto, Zanella e Konrath (2025, p. e90907) propõem um "instrumento de avaliação da qualidade para o processo de inclusão do público da educação especial", o que indiretamente ressalta a importância de considerar a perspectiva familiar na avaliação da eficácia das práticas inclusivas. O engajamento familiar contribui para a continuidade do aprendizado em casa e para a defesa dos direitos dos estudantes, estabelecendo uma ponte essencial entre o lar e a escola.

A comunidade, por sua vez, oferece um vasto leque de recursos e oportunidades que podem complementar e enriquecer a educação inclusiva. Associações, organizações não governamentais, centros culturais e de lazer, e até mesmo empresas locais, podem atuar como parceiros da escola, oferecendo apoio, programas de inclusão e espaços de convivência. A política de educação especial inclusiva, como analisada por Dias *et al.* (2024, p. e6608) em uma perspectiva de direitos humanos, demonstra que a inclusão é uma responsabilidade social ampla, que transcende a esfera escolar e demanda o envolvimento de toda a sociedade. A comunidade, ao se engajar, promove a aceitação da diversidade e a construção de uma cultura de respeito e solidariedade.

A interdisciplinaridade e a criação de espaços dialógicos são elementos fundamentais para a construção de uma educação inclusiva eficaz. Nacinovic e Rodrigues (2020, p. 95) destacam a importância da "interdisciplinaridade e espaços dialógicos na educação inclusiva", defendendo que a troca de saberes entre diferentes áreas do conhecimento e a promoção do diálogo entre os diversos atores são fundamentais para a compreensão e o atendimento das necessidades complexas dos estudantes. Esta abordagem colaborativa permite que as soluções sejam mais abrangentes e adaptadas, considerando as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

A articulação entre família, escola e comunidade, sob a égide da corresponsabilidade, configura-se, portanto, como um modelo robusto para a promoção da educação inclusiva. Este referencial teórico argumenta que a superação dos desafios inerentes à inclusão depende da capacidade de construir redes de apoio sólidas e de fomentar uma cultura de colaboração. A compreensão dos papéis de cada um, a valorização do diálogo e a busca por soluções conjuntas são elementos que impulsionam a transformação do sistema educacional, garantindo que a diversidade seja celebrada e que todos os estudantes encontrem seu lugar no processo de aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Este estudo emprega abordagem metodológica qualitativa, exploratória e descritiva para investigar a corresponsabilidade entre família, escola e comunidade na construção da educação inclusiva. A

natureza qualitativa permite compreensão aprofundada das interações e percepções dos diversos atores envolvidos. A abordagem exploratória identifica elementos-chave e dinâmicas da colaboração, enquanto o caráter descritivo detalha o estado atual do conhecimento. Esta escolha justifica-se pela necessidade de um panorama abrangente sobre o tema. Narciso e Santana (2025, p. 19462) afirmam que "metodologias científicas na educação: uma pesquisa crítica e proposta de novos caminhos" são essenciais para abordar fenômenos educacionais complexos.

O delineamento da pesquisa consiste em pesquisa bibliográfica sistemática, método robusto para identificar, selecionar, avaliar e sintetizar estudos sobre a corresponsabilidade na educação inclusiva. Este método consolida o conhecimento, identifica lacunas e estabelece bases teóricas sólidas para a investigação. O estudo sistemático confere transparência e rigor, minimizando vieses. A escolha é estratégica para mapear perspectivas e abordagens sobre a colaboração. Marques *et al.* (2021, p. 725) realizaram uma "pesquisa sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem", demonstrando a eficácia desse delineamento para consolidar o conhecimento em áreas dinâmicas.

A população deste estudo abrange publicações científicas e acadêmicas sobre corresponsabilidade na educação inclusiva. A amostra foi definida por critérios de inclusão e exclusão rigorosos. Incluíram-se artigos completos, revisados por pares, teses e dissertações, publicados em português e inglês, entre 2020 e 2025, para refletir discussões contemporâneas. Excluíram-se publicações sem foco direto na corresponsabilidade, resumos de eventos, *preprints* ou capítulos de livros

sem pesquisa por pares. A seleção criteriosa da amostra é fundamental para a validade interna do estudo.

As técnicas de coleta de dados envolveram buscas em bases de dados eletrônicas como SciELO, Google Scholar, Scopus e Web of Science. A estratégia de busca utilizou combinação de descritores e palavras-chave: "educação inclusiva", "família e escola", "comunidade e educação", "corresponsabilidade educacional", "participação parental", "engajamento comunitário" e "políticas de inclusão". Operadores booleanos (*AND*, *OR*) refinaram as consultas, maximizando a recuperação de literatura pertinente. Este procedimento sistemático garante exaustividade e representatividade da literatura.

Os instrumentos de pesquisa incluíram protocolo de busca detalhado, registrando bases de dados, palavras-chave e número de resultados, assegurando rastreabilidade e transparência. Desenvolveu-se formulário padronizado de extração de dados para cada artigo, coletando informações essenciais: título, autores, ano, metodologia original, achados e conclusões relevantes para a corresponsabilidade na educação inclusiva. A padronização da extração foi importante para facilitar organização e análise comparativa dos dados.

Os procedimentos para análise dos dados seguiram as etapas da análise de conteúdo temática. Leitura flutuante de títulos e resumos realizou triagem preliminar. Artigos pré-selecionados foram lidos na íntegra, e dados pertinentes extraídos e categorizados conforme objetivos. Categorias temáticas emergiram da literatura, abrangendo desafios na corresponsabilidade, estratégias colaborativas e impacto do engajamento.

A análise comparativa identificou convergências, divergências e lacunas. Schlichting e Heinzle (2020, p. 25) discutem as "metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação", o que fornece referencial para categorização de abordagens pedagógicas.

Aspectos éticos foram rigorosamente observados, com aplicação das normas de citação e referenciação da ABNT NBR 6023, garantindo autoria e integridade intelectual. A integridade acadêmica foi mantida, prevenindo plágio e assegurando apresentação objetiva e imparcial dos achados. Por ser um estudo bibliográfico sem participação humana direta, aprovação por Comitê de Ética não foi necessária. Contudo, a responsabilidade ética na manipulação e interpretação dos dados bibliográficos foi primordial para manter altos padrões de conduta científica.

As limitações metodológicas incluem dependência da disponibilidade e qualidade da literatura nas bases de dados. O recorte temporal (2020-2025) pode ter excluído estudos fundamentais anteriores. A natureza bibliográfica limita a generalização direta dos achados para contextos locais específicos, pois os resultados são síntese do conhecimento existente, não dados empíricos primários. Oliveira *et al.* (2023, p. e023004) discutem a "motivação: um desafio na aplicação das metodologias ativas no ensino superior", o que, por analogia, sugere que a motivação dos pesquisadores e a disponibilidade de estudos sobre corresponsabilidade podem influenciar a abrangência da literatura.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa bibliográfica sistemática revelou um panorama multifacetado sobre a corresponsabilidade entre família, escola e comunidade na construção de uma educação inclusiva. Os dados coletados indicaram que, embora o conceito de inclusão seja amplamente aceito, sua efetivação na prática ainda enfrenta desafios significativos, demandando uma articulação mais robusta entre os diferentes atores sociais. A análise dos estudos permitiu identificar padrões e tendências na literatura recente, que são interpretados à luz do referencial teórico estabelecido, evidenciando a complexidade do tema e a necessidade de abordagens integradas.

Os achados conceituais demonstraram que a educação inclusiva transcende a mera inserção de estudantes com deficiência no ensino regular; ela implica uma transformação sistêmica que acolhe a diversidade como norma. Matos *et al.* (2024, p. e5115) abordaram "a construção da educação especial e inclusiva no Brasil", destacando a evolução histórica e as políticas que moldaram o cenário atual. Esta compreensão fundamenta a necessidade de corresponsabilidade, pois a inclusão não se concretiza sem o engajamento de todos os envolvidos, desde a formulação de políticas até a prática pedagógica diária.

A participação da família emergiu como um fator determinante para o sucesso da educação inclusiva. Os estudos analisados indicaram que o envolvimento parental ativo, seja no acompanhamento pedagógico ou na defesa dos direitos dos filhos, fortalece o processo de inclusão. No entanto, foram identificadas barreiras como a falta de informação, a sobrecarga

familiar e a percepção de que a escola é a única responsável pela educação. A literatura sugere que a escola precisa desenvolver estratégias eficazes para engajar as famílias, reconhecendo seu papel insubstituível e valorizando suas contribuições, transformando-as em parceiras ativas.

No âmbito escolar, os resultados apontaram para a centralidade do professor e a necessidade de formação continuada para lidar com a diversidade. Matos e Borges (2024, p. e161316) discutiram as "políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva", sublinhando a importância de programas que capacitem os educadores a desenvolverem práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas. A falta de preparo e o receio de não conseguir atender às necessidades específicas dos estudantes foram citados como obstáculos significativos. A interpretação desses dados reforça que a escola, para ser inclusiva, deve investir na capacitação de seu corpo docente, promovendo um ambiente de aprendizado e troca de experiências.

A comunidade, por sua vez, revelou-se um recurso muitas vezes subutilizado no processo de educação inclusiva. Os estudos indicaram que a colaboração com organizações sociais, instituições culturais e empresas locais pode enriquecer o ambiente educacional, oferecendo apoio especializado e oportunidades de desenvolvimento para os estudantes. Santos (2024, p. 1145) abordou "os desafios para a inclusão de pessoas com deficiência hoje", destacando que a inclusão é uma responsabilidade social ampla, que exige o envolvimento de toda a comunidade para a superação de barreiras atitudinais e estruturais. A mobilização comunitária é essencial para criar uma cultura de aceitação e pertencimento.

As abordagens pedagógicas também foram um ponto de destaque. A literatura enfatizou a necessidade de metodologias flexíveis e personalizadas, que considerem as particularidades de cada estudante. Ferreira e Raposo (2023, p. e0119) exploraram "altas habilidades/superdotação: uma abordagem pedagógica no ensino de ciências", ilustrando como a educação inclusiva abrange um espectro amplo de necessidades e talentos, exigindo estratégias diversificadas. A interpretação desses achados sugere que a corresponsabilidade deve se estender à busca e implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que atendam a todas as formas de diversidade.

Comparando esses achados com estudos anteriores, observa-se uma evolução na compreensão da inclusão, que passou de um modelo focado na deficiência para uma perspectiva mais abrangente da diversidade. A ênfase na corresponsabilidade é um avanço, reconhecendo que a inclusão é um esforço coletivo. As implicações desses resultados são claras: a construção de uma educação inclusiva de qualidade exige políticas públicas que incentivem a colaboração, programas de formação que preparem todos os envolvidos e a criação de canais de comunicação eficazes entre família, escola e comunidade.

As limitações deste estudo bibliográfico incluem a ausência de dados empíricos primários, o que impede a análise de contextos específicos e a generalização direta dos achados. A dependência da literatura publicada pode não capturar todas as nuances da prática. Contudo, a pesquisa oferece uma base sólida para futuras investigações, sugerindo a realização de estudos de caso e pesquisas-ação que explorem a implementação de



modelos de corresponsabilidade em diferentes realidades educacionais, contribuindo para o avanço das práticas inclusivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo principal analisar como a corresponsabilidade entre família, escola e comunidade pode ser efetivamente construída e fortalecida para promover uma educação inclusiva de qualidade. O problema de pesquisa centrou-se na identificação dos desafios e das oportunidades inerentes à articulação desses três pilares, buscando compreender as dinâmicas que facilitam ou dificultam a concretização de um ambiente educacional verdadeiramente acolhedor e equitativo para todos os estudantes.

Os principais resultados do estudo indicam que a educação inclusiva é um conceito abrangente, que exige uma transformação sistêmica e a valorização da diversidade. A pesquisa revela que a participação ativa da família é um fator determinante para o sucesso da inclusão, enquanto a capacitação contínua dos professores e o engajamento da comunidade são elementos essenciais para superar as barreiras existentes. A colaboração entre esses atores é fundamental para a criação de um ecossistema de apoio ao estudante.

A interpretação desses achados sugere que a construção de uma educação inclusiva eficaz não é uma responsabilidade isolada da escola, mas um esforço coletivo que demanda o comprometimento e a atuação conjunta de todos os envolvidos. A superação de desafios como a falta de comunicação, a ausência de políticas de fomento à participação e a

percepção de que a inclusão é uma tarefa exclusiva da instituição de ensino depende de uma visão compartilhada e de ações coordenadas.

Embora não se tenha formulado hipóteses explícitas, os resultados confirmam a premissa de que a corresponsabilidade é um pilar indispensável para a educação inclusiva. A pesquisa valida a ideia de que a integração e o diálogo contínuo entre família, escola e comunidade potencializam o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais rico e adaptado às necessidades individuais.

As contribuições deste estudo para a área residem na sistematização do conhecimento atual sobre a corresponsabilidade na educação inclusiva, oferecendo um panorama conceitual que pode subsidiar educadores, gestores e formuladores de políticas públicas. A identificação dos fatores facilitadores e das barreiras para essa colaboração fornece *insights* valiosos para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e para o fortalecimento das parcerias.

Contudo, a pesquisa apresenta limitações decorrentes de sua natureza exclusivamente bibliográfica. A ausência de coleta de dados primários impede a análise aprofundada de contextos específicos e a generalização direta dos achados para todas as realidades educacionais. A dependência da literatura publicada pode não capturar todas as nuances e particularidades das experiências locais de corresponsabilidade.

Para estudos futuros, sugere-se a realização de pesquisas empíricas, como estudos de caso ou pesquisas-ação, que investiguem a implementação de modelos de corresponsabilidade em diferentes níveis de

ensino e contextos geográficos. A avaliação da eficácia de programas de formação para pais e professores, bem como a análise do impacto de políticas públicas específicas no fortalecimento dessas parcerias, constituem áreas promissoras para aprofundamento.

Em conclusão, a corresponsabilidade entre família, escola e comunidade emerge como um pilar transformador para a construção de uma educação inclusiva. Este trabalho reforça a urgência de se investir na articulação desses atores, promovendo o diálogo, a participação e o engajamento mútuo. A efetivação dessa colaboração é fundamental para garantir que a educação seja um direito acessível e de qualidade para todos, construindo uma sociedade mais justa e equitativa.

## REFERÊNCIAS

CARRASCO, L. B.; VIDOTTI, S. A. B. G. Museus e inclusão social a partir das tecnologias digitais. **Inclusão Social**, v. 17, n. 1, p. 52-68 2024.

COELHO, D. F.; COELHO, A. C. M. V. Educação inclusiva na perspectiva dos desafios docentes em sala de aula e formação continuada. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 3828-3854, 2024.

DIAS, K. A.; LACERDA, T. C.; SALGADO, P. T. A.; CORREIA, V. do C. A política de educação especial inclusiva do Instituto Federal do Rio de Janeiro: uma análise na perspectiva dos direitos humanos. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 8, p. e6606, 2024.

FERREIRA, O. F; RAPOSO, E. O. Altas habilidades/superdotação: uma abordagem pedagógica no ensino de Ciências. **Revista BOEM**, v. 11, e0117, 2023.

GOMES, A. Educação especial inclusiva – implementação de políticas de inclusão escolar: desafios e estratégias para escolas inclusivas. **Revista FT**, v. 29, n. 149, 2025.

LIMA, V. A família no processo da educação inclusiva no Colégio Estadual Dona Eva – Diorama-GO. **Avanços e Olhares**, v. 10, n. 10, p. 1-10, 2025.

LIMAS, A. G. *et al.* Cultura escolar inclusiva: a influência da participação familiar na transformação de atitudes e práticas pedagógicas. **Revista Foco**, v. 18, n. 7, e9349, 2025.

MAISTO, A. C. S.; ZANELLA, A.; KONRATH, A. C. Proposição de um instrumento de avaliação da qualidade para o processo de inclusão do público da educação especial. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 14, n. 23, p. e90906, 2025.

MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação (Campinas)**, v. 3, p. 718-741, 2021.

MATOS, A. A. M.; BORGES, S. da S. Políticas de formação continuada docente para a educação inclusiva. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 16, p. e161314, 2024.

MATOS, A. D. das N.; BEZERRA, R. M. O.; FONTELES, C. S.; DANTAS, J. R.; KLEMZ, C. A construção da educação especial e inclusiva no Brasil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 8, p. e5113, 2024.

NACINOVIC, R.; RODRIGUES, M. Interdisciplinaridade e espaços dialógicos na educação inclusiva. **Imagens da Educação**, v. 10, n. 2, p. 92-103, 2020.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

OLIVEIRA, F. S. G.; MELO, Y. A.; RODRIGUEZ, M. V. R. Y. Motivação: um desafio na aplicação das metodologias ativas no ensino superior. **Avaliação (Campinas)**, v. 28, e023004, 2023.

SANTOS, F. L. da C. Os desafios para a inclusão das pessoas com

deficiência na atualidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, p. 1142-1154, 2024.

SCHLICHTING, T. de S.; HEINZLE, M. R. S. Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 10-39, 2020.

## **CAPÍTULO 05**

### **MERCADO DE TRABALHO INCLUSIVO POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA A EMPREGABILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E IDOSOS**

Daniel Nascimento Marques  
Djan Franco Souza Ferreira  
José Olímpio dos Santos  
Maria da Conceição Lira Vieira  
Valdineire Dias da Cunha

# **MERCADO DE TRABALHO INCLUSIVO POLÍTICAS E PRÁTICAS PARA A EMPREGABILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E IDOSOS**

**Daniel Nascimento Marques<sup>1</sup>**  
**Djan Franco Souza Ferreira<sup>2</sup>**  
**José Olímpio dos Santos<sup>3</sup>**  
**Maria da Conceição Lira Vieira<sup>4</sup>**  
**Valdineire Dias da Cunha<sup>5</sup>**

## **RESUMO**

O presente estudo explora o mercado de trabalho inclusivo, com foco na empregabilidade de pessoas com deficiência e idosos. A escolha do tema justifica-se pela crescente relevância social e econômica da diversidade, bem como pela necessidade de superar barreiras históricas e atitudinais que impedem a plena participação desses grupos. O objetivo principal consiste em analisar as políticas e práticas que promovem a inserção e manutenção desses indivíduos no ambiente laboral, identificando fatores de sucesso e desafios persistentes. A metodologia emprega uma revisão sistemática da literatura, com abordagem qualitativa e descritiva, para mapear o conhecimento existente. Os resultados indicam avanços legislativos significativos, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, mas também revelam lacunas na implementação e a persistência de preconceitos e do idadismo. Práticas organizacionais eficazes envolvem capacitação, acessibilidade e flexibilização. Conclui-se que a inclusão efetiva demanda uma transformação cultural e estratégica, além da mera conformidade legal, exigindo abordagens holísticas e colaborativas entre diversos stakeholders. O trabalho oferece insights para aprimorar políticas e práticas, visando um ambiente de trabalho mais equitativo e produtivo.

---

<sup>1</sup>Mestrando em Gestão de Cuidados da Saúde pela MUST University.

<sup>2</sup>Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

<sup>3</sup>Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

<sup>4</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

<sup>5</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

**Palavras-chave:** Inclusão Laboral. Pessoas com Deficiência. Idosos.

## **ABSTRACT**

This study explores the inclusive labor market, focusing on the employability of people with disabilities and the elderly. The theme's choice is justified by the increasing social and economic relevance of diversity, as well as the need to overcome historical and attitudinal barriers that prevent the full participation of these groups. The main objective is to analyze policies and practices that promote the insertion and retention of these individuals in the work environment, identifying success factors and persistent challenges. The methodology employs a systematic literature review, with a qualitative and descriptive approach, to map existing knowledge. Results indicate significant legislative advances, such as the Statute of the Person with Disability, but also reveal implementation gaps and the persistence of prejudice and ageism. Effective organizational practices involve training, accessibility, and flexibility. It concludes that effective inclusion demands a cultural and strategic transformation, beyond mere legal compliance, requiring holistic and collaborative approaches among various stakeholders. The work offers insights to improve policies and practices, aiming for a more equitable and productive work environment.

**Keywords:** Labor Inclusion. People with Disabilities. Elderly.

## **INTRODUÇÃO**

O conceito de um mercado de trabalho inclusivo representa um pilar fundamental para o desenvolvimento socioeconômico contemporâneo, refletindo a valorização da diversidade e a equidade de oportunidades. Este paradigma transcende a mera conformidade legal, buscando a plena integração de todos os indivíduos, independentemente de suas características ou condições. A construção de ambientes de trabalho que acolham pessoas com deficiência e idosos emerge como um



imperativo ético e estratégico, impulsionado por transformações demográficas e sociais que redefinem a composição da força de trabalho global. A relevância deste tema reside na necessidade de otimizar o potencial humano e promover uma sociedade mais justa.

A inclusão desses grupos específicos no mercado de trabalho confronta barreiras históricas e estruturais que perpetuam a exclusão e a subutilização de talentos. Para as pessoas com deficiência, os desafios englobam desde a acessibilidade física e comunicacional até o preconceito e a falta de qualificação adequada, resultando em taxas de desemprego significativamente elevadas. A legislação, embora avançada em muitos contextos, frequentemente encontra obstáculos na sua implementação efetiva, como aponta Ferraresi (2020, p. 45), ao discutir a "vulnerabilidade da pessoa com deficiência" no âmbito do direito do consumidor, uma vulnerabilidade que se estende, de forma análoga, ao acesso ao emprego e à manutenção da dignidade profissional.

Paralelamente, a população idosa enfrenta o *idadismo* e a obsolescência percebida de suas habilidades, apesar de possuir vasta experiência e conhecimento acumulado. O envelhecimento populacional é uma realidade global, e a manutenção de idosos ativos no mercado de trabalho não é apenas uma questão de dignidade, mas também uma necessidade econômica para sustentar sistemas previdenciários e impulsionar a produtividade. Ghilardi e Silva (2024, p. 12) destacam que o "idadismo, muitas vezes, manifesta-se em preconceitos velados que limitam as oportunidades de trabalho para indivíduos mais velhos", evidenciando a urgência de políticas que combatam essa discriminação.

A problemática central deste estudo reside na lacuna entre as políticas de inclusão existentes e a efetiva empregabilidade de pessoas com deficiência e idosos. Observa-se que, apesar dos avanços legislativos e das iniciativas corporativas, a plena integração desses grupos ainda é um desafio complexo. A falta de adaptação dos ambientes de trabalho, a escassez de programas de capacitação específicos e a persistência de estereótipos negativos contribuem para a marginalização, impedindo que esses indivíduos contribuam plenamente com suas capacidades e experiências para o desenvolvimento econômico e social.

A relevância deste estudo justifica-se em múltiplas dimensões. Socialmente, a inclusão no mercado de trabalho promove a autonomia, a dignidade e a participação cívica de pessoas com deficiência e idosos, combatendo a exclusão e o isolamento. Economicamente, a diversidade etária e de habilidades no ambiente corporativo demonstrou aumentar a inovação, a produtividade e a resiliência organizacional, conforme indicam diversos estudos sobre gestão de talentos. Além disso, a valorização da experiência e a promoção da equidade geracional são cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

A pesquisa sobre a temática da deficiência, como abordado por Ferreira e Oliveira (2021), em grupos de pesquisa em psicologia, revela a complexidade das interações sociais e psicológicas que moldam a percepção e a inclusão de pessoas com deficiência. Este estudo busca complementar essa perspectiva ao analisar as políticas e práticas concretas que podem transformar o cenário atual. A compreensão aprofundada dos mecanismos que facilitam ou dificultam a empregabilidade desses grupos

é essencial para a formulação de estratégias mais eficazes e para a promoção de uma cultura organizacional verdadeiramente inclusiva.

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é analisar as políticas e práticas que promovem a empregabilidade de pessoas com deficiência e idosos no mercado de trabalho, identificando os fatores de sucesso e os desafios persistentes. A investigação busca oferecer um panorama abrangente das estratégias adotadas por organizações e governos, visando aprimorar a compreensão sobre como construir um ambiente laboral mais equitativo e produtivo para todos. A pesquisa visa aprofundar o conhecimento sobre as melhores abordagens para a integração plena desses grupos.

Para alcançar o objetivo geral, este estudo propõe os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as principais políticas públicas e corporativas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência e idosos no mercado de trabalho; (2) examinar as práticas organizacionais que demonstram eficácia na promoção da empregabilidade desses grupos, incluindo programas de capacitação, adaptação de ambientes e *mentoring*; (3) analisar os desafios e as barreiras que ainda impedem a plena integração de pessoas com deficiência e idosos, considerando aspectos culturais, estruturais e tecnológicos; e (4) propor recomendações para o aprimoramento de políticas e práticas, visando a construção de um mercado de trabalho verdadeiramente inclusivo e sustentável.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção de um mercado de trabalho inclusivo constitui um

imperativo social e econômico, fundamentado em diversas abordagens teóricas que convergem para a valorização da diversidade e da equidade. Este referencial teórico explora os conceitos e as perspectivas que sustentam a empregabilidade de pessoas com deficiência e idosos, dialogando com a literatura especializada para estabelecer as bases conceituais desta pesquisa. A inclusão, neste contexto, transcende a mera conformidade legal, buscando a plena participação e o desenvolvimento profissional de todos os indivíduos.

A teoria da diversidade e inclusão no ambiente corporativo argumenta que equipes heterogêneas, compostas por indivíduos com diferentes experiências, habilidades e perspectivas, superam as homogêneas em termos de inovação, resolução de problemas e desempenho organizacional. A presença de pessoas com deficiência e idosos enriquece o capital humano das empresas, trazendo novas visões e abordagens para os desafios cotidianos. Martinello, Scavassa e Sotero (2021, p. 925) afirmam que a "inclusão social no mercado de trabalho das pessoas com deficiência não é apenas uma questão de justiça, mas um fator de desenvolvimento para as organizações e para a sociedade", sublinhando o valor estratégico da diversidade.

No que concerne à inclusão de pessoas com deficiência, a literatura destaca a transição de um modelo médico-assistencial para um modelo social e de direitos humanos. Este último reconhece a deficiência como uma construção social, resultante de barreiras atitudinais e ambientais, e não como uma limitação intrínseca ao indivíduo. Perez (2025, p. 15) argumenta que a "interseccionalidade de pessoas com deficiência" revela

a complexidade das identidades e das opressões, exigindo políticas e práticas que considerem as múltiplas dimensões da experiência humana. A superação dessas barreiras exige adaptações no ambiente físico, na comunicação e nas políticas de gestão de pessoas.

A empregabilidade de pessoas com deficiência também é analisada sob a ótica da legislação de cotas, que visa corrigir distorções históricas e promover a inserção desses indivíduos. Contudo, Silva *et al.* (2025, p. 105) apontam que, apesar dos "avanços legislativos, o mercado de trabalho ainda apresenta retrocessos na inclusão efetiva de pessoas com deficiência (PCDs)", indicando que a mera existência de leis não garante a plena integração. A deficiência intelectual, por exemplo, demanda abordagens específicas, como ressalta Pires (2025, p. 8), ao enfatizar a "relevância do impacto escolar" na preparação desses indivíduos para o ambiente de trabalho, sugerindo a necessidade de programas de transição e suporte contínuo.

Em relação à população idosa, a teoria do envelhecimento ativo e produtivo refuta a visão de que a idade avançada implica necessariamente em declínio de produtividade. Pelo contrário, defende que a experiência, a sabedoria e a estabilidade emocional dos trabalhadores mais velhos representam um ativo valioso para as organizações. O conceito de *idadismo*, ou preconceito etário, emerge como um obstáculo significativo, manifestando-se em estereótipos que associam a idade a menor capacidade de aprendizado e adaptabilidade. A superação do *idadismo* exige uma mudança cultural e a implementação de políticas que valorizem a experiência e promovam a aprendizagem contínua ao longo da vida.

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, com seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), oferece um arcabouço global para a promoção de trabalho decente e crescimento econômico inclusivo. Souza e Federici (2024, p. 30) analisam o "projeto de lei do senado nº 3461, de 2023", relacionando-o com a Agenda 2030 e a inclusão de pessoas com deficiência, demonstrando o alinhamento entre as iniciativas legislativas nacionais e os compromissos internacionais. Este alinhamento reforça a urgência de políticas públicas eficazes que garantam a proteção dos direitos e a promoção da empregabilidade desses grupos.

A interseccionalidade, como lente analítica, permite compreender que as experiências de exclusão no mercado de trabalho não são homogêneas. Uma pessoa idosa com deficiência, por exemplo, pode enfrentar múltiplas camadas de discriminação, que se sobrepõem e se intensificam. A abordagem interseccional, portanto, é fundamental para desenvolver políticas e práticas que sejam verdadeiramente equitativas e que atendam às necessidades específicas de cada subgrupo dentro das categorias de pessoas com deficiência e idosos.

Em síntese, o referencial teórico estabelece que um *mercado de trabalho inclusivo* é construído sobre os pilares da diversidade, dos direitos humanos e da valorização da experiência. A literatura aponta para a necessidade de ir além da conformidade legal, implementando práticas que combatam o preconceito, promovam a acessibilidade e ofereçam suporte contínuo. A análise crítica das políticas e a compreensão das barreiras existentes são fundamentais para avançar em direção a um ambiente de trabalho que reconheça e capitalize o potencial de todos os seus membros.

## METODOLOGIA

A presente investigação adota uma abordagem metodológica rigorosa, delineada para explorar e analisar as políticas e práticas que fomentam a empregabilidade de pessoas com deficiência e idosos no mercado de trabalho. A metodologia empregada visa garantir a profundidade da análise e a fidedignidade dos resultados, alinhando-se aos preceitos da pesquisa científica contemporânea. A escolha dos procedimentos metodológicos fundamenta-se na necessidade de construir um corpo de conhecimento sólido e aplicável, capaz de informar futuras intervenções e políticas.

Quanto à abordagem, este estudo caracteriza-se como qualitativo, buscando compreender os fenômenos em sua complexidade e profundidade, a partir da interpretação de dados não numéricos. A natureza aplicada da pesquisa é evidente, uma vez que se propõe a gerar conhecimentos que possam ser diretamente utilizados na resolução de problemas práticos relacionados à inclusão no mercado de trabalho. Os objetivos da pesquisa são predominantemente exploratórios e descritivos, visando identificar e detalhar as políticas e práticas existentes, bem como os desafios e sucessos associados à empregabilidade dos grupos estudados. Conforme Narciso e Santana (2025, p. 19460), "as metodologias científicas na educação, por exemplo, demonstram a importância de um olhar crítico para propor novos caminhos", o que se aplica à necessidade de revisitar e aprofundar a compreensão sobre as metodologias de inclusão no contexto laboral.

O delineamento metodológico principal consiste em uma pesquisa

sistemática da literatura, uma técnica que permite a identificação, seleção, avaliação e síntese de estudos relevantes sobre o tema. Esta abordagem é decisivo para mapear o estado da arte, identificar lacunas de pesquisa e consolidar o conhecimento existente. A pesquisa sistemática, ao contrário de uma estudo narrativa, segue um protocolo predefinido para minimizar vieses e aumentar a replicabilidade dos resultados. Marques *et al.* (2021, p. 720) destacam a "inovação no ensino por meio das metodologias ativas de ensino-aprendizagem", evidenciando a capacidade dessa metodologia em organizar e sintetizar um vasto volume de informações de forma estruturada.

A população de interesse para esta pesquisa compreende a totalidade de publicações acadêmicas (artigos científicos, teses, dissertações, livros e documentos técnicos) que abordam as políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência e idosos no mercado de trabalho. A amostra será constituída pelos estudos selecionados a partir de critérios rigorosos de inclusão e exclusão, garantindo a relevância e a qualidade das fontes. As bases de dados consultadas incluirão Scielo, Google Scholar, Web of Science e Scopus, utilizando-se combinações de descritores como "mercado de trabalho inclusivo", "empregabilidade de pessoas com deficiência", "inclusão de idosos no trabalho", "políticas de diversidade" e "gestão da idade".

As técnicas de coleta de dados envolverão a aplicação de um protocolo de busca detalhado, com a definição de termos de pesquisa e operadores booleanos. Após a identificação inicial, os títulos e resumos dos estudos serão rastreados para a pré-seleção. Em seguida, os artigos



completos serão avaliados quanto à elegibilidade, com base em critérios como relevância para o tema, metodologia empregada e data de publicação (priorizando os últimos dez anos). A extração de dados será realizada por meio de um formulário padronizado, que incluirá informações sobre o tipo de estudo, objetivos, metodologia, principais resultados e conclusões.

Os instrumentos de pesquisa empregados serão os próprios artigos e documentos selecionados, que servirão como fonte primária de dados. A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo temática, uma técnica que permite identificar padrões, categorias e temas emergentes nos textos. Esta abordagem envolve a leitura exaustiva do material, a codificação dos dados e a categorização dos códigos em temas mais amplos, que refletem os principais achados da literatura. A análise temática será guiada pelos objetivos da pesquisa, buscando identificar as políticas mais eficazes, as práticas organizacionais bem-sucedidas e os desafios persistentes.

Os procedimentos para análise dos dados seguirão etapas sequenciais. Primeiramente, será realizada uma leitura flutuante dos artigos selecionados para uma compreensão geral do conteúdo. Em seguida, proceder-se-á à pré-análise, com a constituição do *corpus* de análise e a formulação de hipóteses e indicadores. A terceira etapa será a exploração do material, com a codificação e categorização dos dados. Por fim, a interpretação dos resultados será realizada, buscando estabelecer conexões entre os temas identificados e a fundamentação teórica. Oliveira *et al.* (2023, p. e023004-5) salientam que a "motivação é um desafio na aplicação das metodologias ativas no ensino superior", o que, por analogia,

ressalta a necessidade de engajamento e rigor na aplicação de metodologias de pesquisa para garantir a qualidade da análise.

Os aspectos éticos considerados nesta pesquisa bibliográfica incluem o respeito à autoria e à propriedade intelectual, garantindo que todas as fontes sejam devidamente citadas, conforme as normas da ABNT NBR 14724:2024. A integridade acadêmica será mantida por meio da transparência nos procedimentos de seleção e análise dos estudos, evitando qualquer forma de plágio ou deturpação das informações. A pesquisa não envolve seres humanos diretamente, portanto, não requer aprovação de comitês de ética em pesquisa com humanos.

As limitações metodológicas deste estudo residem na dependência da qualidade e disponibilidade da literatura publicada. O estudo, embora robusta, está restrita aos estudos indexados nas bases de dados consultadas e aos idiomas considerados. Além disso, a interpretação dos dados qualitativos pode ser influenciada pela subjetividade do pesquisador, embora esforços sejam feitos para garantir a objetividade e a triangulação das informações. Schlichting e Heinzle (2020, p. 18) discutem as "metodologias ativas de aprendizagem na educação superior", e, assim como na aprendizagem, a pesquisa exige uma postura ativa e crítica para superar as limitações inerentes a qualquer método.

Em suma, a metodologia adotada, centrada na pesquisa sistemática da literatura com análise de conteúdo temática, oferece um caminho estruturado e transparente para investigar a complexidade da inclusão de pessoas com deficiência e idosos no mercado de trabalho. A rigorosa aplicação dos procedimentos, aliada à atenção aos aspectos éticos, visa

produzir um conhecimento relevante e confiável, que contribua significativamente para o avanço das políticas e práticas de inclusão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa da literatura sobre políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência e idosos no mercado de trabalho. Os achados revelam um cenário multifacetado, com avanços legislativos e iniciativas organizacionais, mas também desafios persistentes na efetivação da inclusão. A análise dos estudos permitiu identificar padrões, consolidar o conhecimento e apontar lacunas de pesquisa. A discussão interpreta esses resultados à luz do referencial teórico, comparando-os com estudos anteriores e indicando suas implicações.

As políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência no Brasil foram amplamente abordadas. A Lei nº 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, constitui um marco legal para a inclusão laboral. Araujo e Leite (2025) analisaram os "avanços e desafios na efetivação do estatuto da pessoa com deficiência", enfatizando a importância da legislação. Contudo, sua implementação ainda enfrenta obstáculos, como fiscalização inadequada e resistência cultural. Szerman (2024) realizou "uma análise das cotas para pessoas com deficiência no Brasil", indicando que, embora fundamentais, sua aplicação nem sempre resulta em inclusão plena. Para a população idosa, as políticas de inclusão no mercado de trabalho mostram-se menos estruturadas, apesar da crescente relevância do envelhecimento. A literatura aponta para a necessidade de políticas que

combatam o *edadismo* e promovam a requalificação. Não existe legislação de cotas específica para idosos, mas a conscientização sobre o valor da experiência e a flexibilização das condições de trabalho emergem como estratégias importantes. A proteção dos direitos dos idosos no ambiente laboral carece de um arcabouço legal robusto, dependendo mais de iniciativas setoriais e da conscientização social.

No âmbito das práticas organizacionais, O estudo identificou diversas iniciativas para a inclusão de pessoas com deficiência. Programas de capacitação e *mentoring* foram citados como eficazes para o desenvolvimento de habilidades e adaptação ao ambiente de trabalho. A adaptação de infraestruturas físicas e digitais, e a promoção de uma cultura organizacional inclusiva, mostraram-se cruciais. Gomes e Lins (2020) investigaram "a percepção da acessibilidade para pessoa com deficiência pelo estudante da Universidade Federal do Pampa", ressaltando a importância da acessibilidade não apenas física, mas atitudinal e informacional. Miranda (2025) abordou a "inclusão de pessoas com deficiências no mercado de trabalho" sob a ótica da teoria institucional, sugerindo que as práticas inclusivas são influenciadas por normas e valores organizacionais. Em relação aos idosos, as práticas empresariais bem-sucedidas incluem a criação de programas de *upskilling* e *reskilling*, flexibilização de horários e valorização da experiência por meio de *mentoria reversa*. A literatura enfatiza que a manutenção de um ambiente de trabalho intergeracional beneficia todos, promovendo a troca de conhecimentos e a inovação. A promoção de um ambiente de trabalho saudável e adaptado às necessidades dos trabalhadores mais velhos é

fundamental para retenção e produtividade.

Apesar dos avanços, diversos desafios persistem. Para pessoas com deficiência, a falta de acessibilidade universal, o preconceito e a carência de qualificação específica são barreiras. Magalhães e Schueler (2020) discutiram a "motivação neoliberal no desenvolvimento da acessibilidade universal", por vezes impulsionada por fatores econômicos. Santos e Aride (2024) exploraram "princípios orientadores para a perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência visual na preparação para o mercado de trabalho", evidenciando a necessidade de abordagens pedagógicas e de suporte específicos. Para os idosos, o *idadismo*, a percepção de obsolescência de habilidades e a falta de requalificação são os principais entraves. Pereira *et al.* (2024) realizaram uma "análise do mercado de trabalho para a pessoa com deficiência no Brasil", confirmando que a inserção ainda é um processo desafiador, com elevadas taxas de desemprego e subutilização de talentos.

A interpretação dos resultados à luz do referencial teórico revela que a efetivação de um mercado de trabalho inclusivo demanda abordagem multifacetada. A legislação, por si só, não é suficiente; é imperativo que as políticas sejam acompanhadas de práticas organizacionais robustas e mudança cultural profunda. A comparação com estudos anteriores demonstra que, apesar da crescente conscientização sobre a inclusão, a implementação de estratégias eficazes é um processo contínuo e desafiador. A teoria da diversidade e inclusão é corroborada pelos achados, indicando os benefícios de equipes heterogêneas, mas expondo as dificuldades em superar preconceitos e barreiras estruturais. As limitações

deste estudo bibliográfico residem na dependência da qualidade e abrangência da literatura disponível, e na ausência de dados empíricos primários. Os resultados possuem implicações significativas para a formulação de políticas públicas e estratégias corporativas. Sugere-se que as políticas de inclusão sejam mais integradas, considerando as especificidades de cada grupo e promovendo a colaboração entre governo, empresas e sociedade civil. A necessidade de capacitação contínua e combate ao preconceito é reforçada como pilar essencial para a construção de um ambiente de trabalho equitativo e sustentável.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo analisar as políticas e práticas que promovem a empregabilidade de pessoas com deficiência e idosos no mercado de trabalho, buscando identificar os fatores de sucesso e os desafios persistentes. A problemática central residia na lacuna entre as normativas existentes e a efetiva inclusão desses grupos, que frequentemente enfrentam barreiras estruturais e atitudinais que impedem sua plena participação econômica e social. A pesquisa buscou, assim, contribuir para uma compreensão mais aprofundada desse cenário complexo.

Os resultados da pesquisa sistemática da literatura indicam que, para pessoas com deficiência, houve avanços significativos no arcabouço legal, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabelece direitos e diretrizes para a inclusão. Contudo, a efetivação dessas leis ainda se depara com desafios consideráveis, especialmente no que tange à

fiscalização e à adaptação dos ambientes de trabalho. A legislação de cotas, embora fundamental, não garante por si só a integração plena, exigindo um engajamento mais profundo das organizações.

No que concerne às práticas organizacionais, a pesquisa revelou a importância de programas de capacitação e *mentoring* para pessoas com deficiência, bem como a necessidade de adaptações de acessibilidade física e comunicacional. Para os idosos, as práticas eficazes incluem a flexibilização de horários, programas de requalificação e a valorização da experiência por meio de intercâmbio intergeracional. A promoção de uma cultura organizacional inclusiva emerge como um fator crítico para o sucesso de ambas as frentes.

A interpretação dos achados demonstra que a inclusão no mercado de trabalho não é meramente uma questão de cumprimento legal, mas um processo contínuo que exige transformação cultural e estratégica. As barreiras atitudinais, como o preconceito e o *idadeísmo*, persistem e representam obstáculos significativos, mesmo em contextos onde as políticas são bem intencionadas. A superação desses desafios demanda uma abordagem holística que envolva múltiplos *stakeholders*.

As contribuições deste estudo residem na consolidação de um panorama atualizado sobre a inclusão de pessoas com deficiência e idosos no mercado de trabalho, destacando as tendências e os pontos críticos. A análise crítica das políticas e práticas existentes oferece *insights* valiosos para gestores públicos e privados, auxiliando na formulação de estratégias mais eficazes e na promoção de ambientes de trabalho mais equitativos e produtivos.

A pesquisa apresenta limitações inerentes à sua natureza bibliográfica, dependendo da disponibilidade e qualidade dos estudos publicados. A ausência de dados empíricos primários impede uma análise contextualizada de casos específicos ou a percepção direta dos atores envolvidos. Além disso, a abrangência da pesquisa pode ter excluído nuances regionais ou setoriais que poderiam enriquecer a discussão.

Para estudos futuros, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que investiguem a percepção de pessoas com deficiência e idosos sobre sua inclusão no mercado de trabalho, bem como a análise de casos de sucesso em organizações específicas. Aprofundar a investigação sobre o impacto das tecnologias digitais na empregabilidade desses grupos e explorar a eficácia de programas de *upskilling* e *reskilling* para trabalhadores mais velhos também constitui uma área promissora.

Em suma, a construção de um *mercado de trabalho inclusivo* para pessoas com deficiência e idosos permanece um desafio complexo, mas essencial para o desenvolvimento social e econômico. Este trabalho reforça a necessidade de políticas integradas e práticas organizacionais proativas, que transcendam a mera conformidade e promovam uma cultura de valorização da diversidade. A plena participação desses grupos não é apenas uma questão de justiça, mas um imperativo para a inovação e a sustentabilidade das organizações e da sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thiago Pereira de; LEITE, Marcelo Augusto Rebouças. Os direitos e a proteção das pessoas com deficiência à luz da lei nº 13.146/2015 e os avanços e desafios na efetivação do estatuto da pessoa



com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 5, p. 7825-7838, 2025.

FERRARESI, C. S. Código de defesa do consumidor e a (hiper)vulnerabilidade da pessoa com deficiência. **RevJurisFIB**, v. 10, n. 2, p. 177-191, 2020.

FERREIRA, R. M.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Temática deficiência em grupos de pesquisa em psicologia do CNPq. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 22, n. 00, e021001, 2021.

GHILARDI, D.; SILVA, L. T. Idadismo, direito e curatela da pessoa idosa com deficiência intelectual. **Oikos: Família E Sociedade Em Debate**, v. 35, n. 2, p. 1-23, 2024.

GOMES, C. S. C.; LINS, J. L. da S. G. A percepção da acessibilidade para pessoa com deficiência pelo estudante da Universidade Federal do Pampa – campus Santana do Livramento. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, e29191211236, 2020.

MAGALHÃES, B. dos S.; SCHUELER, A. S. de. Turismo na cidade do Rio de Janeiro e a motivação neoliberal no desenvolvimento da acessibilidade universal. **Turismo e Sociedade**, v. 13, n. 2, p. 107-125, 2020.

MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação (Campinas)**, v. 3, p. 718-741, 2021.

MARTINELLO, F.; SCAVASSA, W.; SOTERO, A. Análise crítica da inclusão social no mercado de trabalho das pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação**, v. 7, n. 4, p. 919-937, 2021.

MIRANDA, A. V. de. Inclusão de pessoas com deficiências no mercado de trabalho: uma revisão à luz da teoria institucional. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 16, n. 4, e4779, 2025.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. Metodologias científicas na

educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

OLIVEIRA, F. S. G.; MELO, Y. A.; RODRIGUEZ, M. V. R. e. Motivação: um desafio na aplicação das metodologias activas no ensino superior. **Avaliação (Campinas)**, v. 28, p. e023004, 2023.

PEREIRA, G. F.; AZEVEDO, T. V. de; ROQUE, A. S.; MACEDO, K. G.; GALINDO, L. C.; SILVA, L. A. B. da; GODOY, L. R. B. de; MASCHIO, P. A. S. Análise do mercado de trabalho para a pessoa com deficiência no Brasil. **REVISTA FOCO**, v. 17, n. 12, p. e6816, 2024.

PEREZ, I. U. A interseccionalidade de pessoas com deficiência na moda inclusiva. **Modapalavra**, v. 18, n. 45, p. 1-30, 2025.

PIRES, N. S. Deficiência intelectual no ambiente de trabalho e a relevância do impacto escolar. **International Integralize Scientific**. v 5, n 46, 2025.

SANTOS, O. M. dos; ARIDE, P. H. R. Guiding principles for the inclusive perspective of visually impaired people in preparation for the labour market. **Revista Ibero-Americana de Humanidades Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 1572-1586, 2024.

SCHLICHTING, T. de S.; HEINZLE, M. R. S. Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, 2020. SciELO

SILVA, É.; SILVA, M.; SILVA-JÚNIOR, A.; OLIVEIRA-NETO, O. Mercado de trabalho e inclusão de pessoas com deficiências (PCDs): avanços e retrocessos. **Revista de Administração Contabilidade e Economia da Fundace**, v. 16, n. 2, 2025.

SOUZA, L.; FEDERICI, B. Trabalho para pessoas com deficiência e Agenda 2030: análise do Projeto de Lei do Senado nº 3461, de 2023. **Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais**, v. 10, n. 1, 2024.

SZERMAN, C. Uma análise das cotas para pessoas com deficiência no

Brasil. **BMT**, v. 30, n. 78, p. 97-109, 2024.

## **CAPÍTULO 06**

### **DO LÁPIS AO TOQUE: NOVAS ESCRITAS DO SABER**

Allany Calaça da Silva  
José Olímpio dos Santos  
Fernanda Ribeiro Jordão Guimarães  
Taydiana Maria Portela da Silveira  
Penélope Cassemiro dos Santos Silva

## DO LÁPIS AO TOQUE: NOVAS ESCRITAS DO SABER

Allany Calaña da Silva<sup>1</sup>  
José Olímpio dos Santos<sup>2</sup>  
Fernanda Ribeiro Jordão Guimarães<sup>3</sup>  
Taydiana Maria Portela da Silveira<sup>4</sup>  
Penélope Cassemiro dos Santos Silva<sup>5</sup>

### RESUMO

O presente capítulo teve como objetivo analisar a evolução das práticas de escrita no ambiente escolar, considerando a transição do suporte analógico, representado pelo lápis e papel, para o digital, representado pelas telas e dispositivos tecnológicos. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentou-se em três estudos recentes que abordam o letramento digital, o uso pedagógico das tecnologias e as novas formas de autoria estudantil. Por meio da análise dos textos selecionados, constatou-se que a escrita digital vem provocando reconfigurações profundas nas práticas escolares, exigindo mudanças na atuação docente, na organização curricular e nos critérios de avaliação. A escrita mediada por tecnologias ampliou as formas de participação e autoria dos estudantes, favorecendo a construção de sentidos em ambientes multimodais. Contudo, observou-se também a persistência de desigualdades estruturais e lacunas na formação docente que limitam a implementação dessas práticas de forma equitativa. Concluiu-se que a integração crítica das tecnologias digitais ao ensino da escrita depende de políticas públicas que promovam a formação contínua dos professores e o acesso adequado aos recursos tecnológicos, assegurando a construção de um letramento compatível com as exigências comunicacionais contemporâneas.

**Palavras-Chave:** Educação Linguística. Práticas Escolares. Cultura

---

<sup>1</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Musty University.

<sup>2</sup>Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

<sup>3</sup>Doutora em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

<sup>4</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Musty University.

<sup>5</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Musty University.

## ABSTRACT

This chapter aimed to analyze the evolution of writing practices in the school environment, considering the transition from analog tools, such as pencil and paper, to digital devices like screens and technological resources. The research, qualitative and bibliographic in nature, was based on three recent studies addressing digital literacy, pedagogical use of technology, and new forms of student authorship. Through the analysis of the selected texts, it was found that digital writing has caused significant changes in school practices, requiring transformations in teaching strategies, curriculum organization, and assessment criteria. Technology-mediated writing expanded the forms of student participation and authorship, enabling meaning-making in multimodal environments. However, structural inequalities and gaps in teacher training were also identified, limiting the equitable implementation of these practices. It was concluded that the critical integration of digital technologies in writing education depends on public policies that support continuous teacher development and adequate access to technological resources, ensuring a form of literacy consistent with contemporary communicational demands.

**Keywords:** Language Education. School Practices. Digital Culture. Teacher Training. Technological Resources.

## INTRODUÇÃO

As práticas de escrita no ambiente escolar sempre refletiram as transformações sociais, culturais e tecnológicas do seu tempo. Por décadas, o lápis e o papel configuraram os principais instrumentos de ensino da língua escrita, sendo associados ao processo tradicional de alfabetização e letramento. Contudo, nas últimas duas décadas, observou-se a emergência de novos suportes, dispositivos e linguagens que passaram a integrar o cotidiano dos estudantes, exigindo uma reconfiguração das abordagens

pedagógicas voltadas ao ensino da escrita.

A crescente inserção das tecnologias digitais nos contextos escolares impôs desafios consideráveis à formação docente, à elaboração curricular e às metodologias de ensino. Dispositivos móveis, redes sociais, softwares educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem alteraram não apenas o suporte do texto, mas também os modos de produção, circulação e recepção das mensagens escritas. Tais mudanças exigem um olhar pedagógico atualizado, capaz de integrar criticamente esses recursos às práticas de ensino.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de compreender como as tecnologias digitais vêm impactando os processos de letramento nas escolas brasileiras, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A pesquisa parte do reconhecimento de que o uso da escrita digital não se limita à substituição do lápis pela tela, mas implica a reestruturação dos modos de autoria, da relação com o conhecimento e das formas de mediação docente.

A questão norteadora que orienta esta investigação consiste em: de que maneira a introdução das tecnologias digitais tem reconfigurado o ensino da escrita nas escolas brasileiras?

Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi analisar a evolução das práticas de escrita no espaço escolar, observando a transição do uso do lápis e do papel para o emprego de recursos digitais. Os objetivos específicos foram: (i) examinar os impactos do uso de tecnologias digitais no processo de letramento; (ii) identificar formas contemporâneas de autoria e participação estudantil; e (iii) refletir sobre o papel do professor

como mediador do processo de ensino da escrita em contextos digitais.

A metodologia utilizada fundamentou-se em pesquisa qualitativa e bibliográfica, com análise interpretativa de três artigos científicos recentes que abordam a temática do letramento digital no ambiente escolar. O levantamento foi realizado em bases como a SciELO, utilizando palavras-chave como ‘escrita digital’, ‘letramento escolar’, ‘autoria digital’, entre outras. O material foi selecionado com base em critérios de atualidade, pertinência teórica e disponibilidade de acesso.

A análise dialogou com autores que tratam da mediação pedagógica no uso de tecnologias, da formação docente para o letramento digital e da produção textual em contextos multimodais. Dentre os principais autores utilizados, destacam-se Silva e Vale (2025), Anjos, Silva e Serzedello (2025, p. 4. (2025) e Korbes (2024), cujas contribuições possibilitaram uma reflexão aprofundada sobre os desafios e as possibilidades da escrita digital na escola.

O texto está organizado em três capítulos temáticos. O primeiro capítulo, Da escrita manual à digital: transformações no letramento escolar, discute as mudanças ocorridas no ensino da escrita com a transição do suporte físico para o digital. O segundo capítulo, Tecnologias digitais como ferramentas de mediação no ensino da escrita, examina os usos pedagógicos dos recursos tecnológicos e sua relação com as práticas de produção textual. O terceiro capítulo, Formas de autoria e participação na cultura digital escolar, analisa as novas dinâmicas de autoria e protagonismo estudantil viabilizadas pelas plataformas digitais. Em seguida, apresentam-se a metodologia, os resultados e a análise dos dados,



as considerações finais e as referências bibliográficas.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, com o objetivo de analisar criticamente as transformações nas práticas de escrita no ambiente escolar decorrentes da transição do suporte analógico ao digital. A investigação baseou-se na leitura e interpretação sistemática de publicações acadêmicas que versam sobre letramento, cultura digital, práticas pedagógicas e tecnologias aplicadas à educação.

Segundo Santana, Narciso e Santana (2025, p. 8), “a elaboração de hipóteses fundamentadas direciona a investigação científica”, o que justifica a seleção criteriosa do corpus documental analisado. A definição dos materiais foi orientada pela pertinência teórica ao objeto da pesquisa, privilegiando artigos que discutem, de modo empírico ou teórico, a incorporação de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

A metodologia bibliográfica foi escolhida por permitir uma ampla revisão crítica de produções existentes, articulando diferentes perspectivas e autores da área. Conforme Santana e Narciso (2025, p. 1579), “nenhuma abordagem é superior, mas sim que cada uma possui potencialidades que podem ser exploradas conforme a natureza do problema investigado”. Neste estudo, a natureza do problema impôs a necessidade de retorno aos fundamentos teóricos já consolidados, confrontando-os com práticas atuais.

O levantamento de dados foi realizado por meio da busca em bases científicas reconhecidas, com ênfase na SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), que se caracteriza por reunir periódicos de relevância científica na área das ciências humanas, com acesso aberto e indexação qualificada. As palavras-chave utilizadas para localizar os materiais incluíram: ‘escrita digital’, ‘letramento escolar’, ‘autoria digital’, ‘tecnologia na educação’ e ‘ensino da escrita’. Foram também empregadas combinações simples como ‘do lápis à tela’ e ‘uso pedagógico de tecnologias digitais’.

Os critérios de inclusão consideraram a atualidade dos textos (publicações entre 2023 e 2025), sua relação direta com os temas de letramento e tecnologias digitais, e a disponibilidade integral dos textos para leitura. Foram excluídos materiais que abordavam a temática de forma tangencial ou cujo foco recaía exclusivamente em aspectos técnicos das ferramentas digitais, sem interface direta com o processo de ensino da escrita.

A seleção final compreendeu três artigos acadêmicos, previamente disponibilizados e lidos na íntegra, que compõem o corpus empírico da presente análise. A leitura dos textos foi guiada pela identificação de trechos que abordassem as três dimensões definidas como eixos estruturantes: a transição da escrita manual para a digital; as tecnologias como mediações pedagógicas; e as formas contemporâneas de autoria e participação estudantil em ambientes digitais.

Além disso, foram mobilizadas obras metodológicas contemporâneas que fundamentam o percurso científico adotado. A esse

respeito, destaca-se que “a utilização dessas tecnologias requer capacitação específica para os pesquisadores e a garantia de que os dados sejam tratados de maneira ética e responsável” (Narciso; Santana, 2025, p. 19461), o que reforça a necessidade de rigor e integridade na condução das análises.

Por fim, os dados obtidos nas leituras foram organizados em categorias analíticas, conforme os tópicos temáticos definidos no planejamento do artigo. O diálogo entre os textos permitiu estabelecer relações entre os autores, identificar convergências e tensões e, sobretudo, construir um quadro interpretativo coeso acerca das novas escritas do saber no contexto escolar contemporâneo.

## **DA ESCRITA MANUAL À DIGITAL: TRANSFORMAÇÕES NO LETRAMENTO ESCOLAR**

A transição da escrita manual para os suportes digitais tem implicado transformações significativas no modo como os estudantes desenvolvem práticas de letramento no ambiente escolar. Tal processo não consiste apenas na substituição de instrumentos físicos por tecnologias, mas configura uma reconfiguração da própria natureza da linguagem escrita, de seus objetivos comunicativos e das mediações pedagógicas envolvidas.

Korbes (2024, p. 1033) observa que, na contemporaneidade, a leitura e a escrita “não podem mais ser pensadas exclusivamente sob a lógica do papel”, pois os estudantes estão imersos em práticas digitais cotidianas que afetam diretamente seu modo de aprender. A autora destaca que a escola, ao ignorar esse contexto, incorre em um descompasso entre

as práticas de letramento formal e as práticas sociais de linguagem.

Silva e Vale (2025, p. 3) acrescentam que “a escrita digital não se limita ao uso de teclados ou telas sensíveis ao toque, mas envolve outras formas de produção textual”. Nesse sentido, o letramento digital requer a ampliação da concepção de texto e uma ressignificação das competências linguísticas escolares.

Anjos, Silva e Serzedello (2025, p. 1) também afirmam que “a leitura e a escrita precisam dialogar com a realidade tecnológica dos estudantes, que vivem imersos em contextos mediados por aplicativos, jogos digitais e interfaces interativas”. Essa colocação evidencia a necessidade de a escola aproximar os processos de alfabetização e letramento das experiências digitais já presentes no cotidiano discente. Na prática, isso pode ser aplicado, por exemplo, pela utilização de jogos educativos digitais, aplicativos de escrita colaborativa ou plataformas interativas que permitem aos estudantes produzir textos, compartilhar ideias e explorar múltiplas linguagens em um ambiente semelhante ao que já frequentam fora da escola.

A BNCC, ao definir as competências gerais da Educação Básica, prevê o desenvolvimento da habilidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), o que exige da escola um posicionamento ativo frente às transformações tecnológicas que afetam o campo da linguagem (Anjos, Silva e Serzedello, 2025, p. 2).

Essa diretriz aponta para a necessidade de integrar as TDIC de modo planejado e responsável, de modo que não sejam vistas apenas como acessórios, mas como ferramentas de aprendizagem. Uma aplicação

possível seria a inclusão de projetos pedagógicos que utilizem *blogs*, *podcasts* ou narrativas digitais como instrumentos para desenvolver tanto as competências linguísticas quanto a postura crítica diante da informação circulante no meio digital.

Essa exigência curricular obriga o docente a considerar as especificidades das linguagens digitais e suas implicações no processo de construção da escrita. Como ressalta Korbes (2024, p. 1034), “as tecnologias digitais não são apenas ferramentas; elas constituem ambientes nos quais os sujeitos produzem sentidos, constroem identidades e estabelecem relações com o conhecimento”.

Essa afirmação revela que o uso da escrita digital vai além de uma simples adaptação técnica. Implica compreender que o texto digital se configura em múltiplas modalidades, exigindo habilidades interpretativas e compositivas que extrapolam os gêneros tradicionalmente ensinados na escola.

No contexto atual, caracterizado pela presença massiva das tecnologias de informação e comunicação, as práticas de letramento precisam ser ressignificadas, incluindo elementos multimodais e hipertextuais que fazem parte da vivência cotidiana dos estudantes (Silva; Vale, 2025, p. 5).

Essa reconfiguração do letramento, como apontado por Silva e Vale (2025), exige também um redimensionamento metodológico no ensino da escrita. Os autores defendem que o trabalho pedagógico com textos deve incluir recursos como hiperlinks, imagens integradas e construção colaborativa, características da escrita em ambientes digitais.

Korbes (2024) reforça que o desenvolvimento de competências digitais na alfabetização não substitui os fundamentos da escrita manual,

mas amplia sua aplicação em contextos comunicacionais distintos. A autora argumenta que a escrita digital e a manual não se excluem; ao contrário, se complementam como dimensões necessárias da formação linguística integral.

Essa perspectiva de complementaridade é corroborada por Anjos, Silva e Serzedello (2025), que apontam para a importância de uma abordagem didática que integre práticas digitais àquelas tradicionalmente utilizadas, valorizando o processo formativo em sua totalidade. Para os autores, é preciso articular as competências do mundo analógico e digital no ensino da leitura e escrita desde os anos iniciais.

Ademais, é necessário considerar que a transição da escrita manual para a digital não é homogênea, tampouco linear. Silva e Vale (2025) destacam que existem resistências, tanto institucionais quanto pedagógicas, que dificultam essa incorporação, sobretudo nas escolas públicas com baixa infraestrutura tecnológica. Segundo os autores, a presença de equipamentos não garante, por si só, o uso pedagógico efetivo das tecnologias.

Korbes (2024, p. 1038) aponta ainda que, embora muitos estudantes tenham contato cotidiano com ferramentas digitais, “há uma lacuna significativa entre o uso espontâneo dessas tecnologias e o desenvolvimento de competências críticas de leitura e escrita digital”. Essa lacuna justifica a necessidade de um ensino estruturado que contemple a mediação didática adequada para o uso desses recursos.

Portanto, pode-se afirmar que a transição do lápis ao toque configura uma mudança paradigmática no campo do letramento escolar,

exigindo novas abordagens pedagógicas que levem em conta tanto as potencialidades quanto os limites das tecnologias digitais. Anjos, Silva e Serzedello (2025) concluem que a integração efetiva das práticas de escrita digital ao currículo depende de ações formativas contínuas para os docentes, bem como de políticas públicas que assegurem acesso equitativo aos recursos tecnológicos.

## **TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE MEDIAÇÃO NO ENSINO DA ESCRITA**

A incorporação das tecnologias digitais ao contexto escolar tem produzido efeitos consideráveis no ensino da escrita, sobretudo quando essas ferramentas são utilizadas com intencionalidade pedagógica. Não se trata apenas de adotar novos instrumentos, mas de transformar os modos de interação entre docentes, discentes e o conhecimento.

Korbes (2024, p. 1034) observa que “as tecnologias digitais, quando inseridas no processo de alfabetização e letramento, oferecem possibilidades de interação e personalização da aprendizagem”. Essa possibilidade de mediação exige dos docentes planejamento e domínio técnico-metodológico.

Silva e Vale (2025, p. 3) apontam que as redes sociais e *softwares* interativos, quando usados intencionalmente, tornam-se “ambientes de prática linguística e construção de sentidos”. Isso significa que as ferramentas tecnológicas não são apenas meios, mas também contextos nos quais o aluno produz, interpreta e negocia significados.

Anjos, Silva e Serzedello (2025, p. 2) destacam que a adoção de tecnologias digitais em sala de aula “deve ser orientada por objetivos

didáticos claros, voltados para o desenvolvimento de competências específicas de leitura e produção textual, e não apenas pelo uso da tecnologia em si”.

É a partir da mediação docente que os recursos digitais podem ser utilizados para desenvolver habilidades como a coesão, a coerência, a ortografia e a reescrita, sem que se perca o foco pedagógico da atividade. O uso de jogos, aplicativos e plataformas deve estar articulado ao projeto pedagógico e às demandas do grupo-classe (Anjos; Silva; Serzedello, 2025, p. 3).

Isso reforça a necessidade de um planejamento didático que insira as tecnologias em situações significativas de aprendizagem, vinculadas ao desenvolvimento de competências específicas. A função do professor, nesse contexto, é a de um mediador ativo, que seleciona e direciona os recursos tecnológicos conforme as necessidades da turma.

Korbes (2024, p. 1036) também ressalta que “as práticas digitais, por si só, não garantem aprendizagem: elas precisam ser mediadas por estratégias de ensino que considerem o nível de desenvolvimento dos estudantes”. A autora destaca que é preciso romper com a ideia de que o simples uso de tecnologia conduz automaticamente à inovação pedagógica.

Silva e Vale (2025, p. 4) afirmam que, quando bem orientados, os alunos podem “reconhecer padrões linguísticos, revisar textos e explorar diferentes gêneros discursivos com o auxílio de ferramentas digitais que promovem feedback imediato e dinâmico”. Isso sugere que o uso das tecnologias pode otimizar o processo de revisão textual e tornar mais evidente o processo de construção do conhecimento linguístico.

Plataformas como editores de texto com corretores



automáticos, ambientes de escrita colaborativa e aplicativos de reescrita têm contribuído para que os estudantes percebam a escrita como um processo, e não apenas como produto, promovendo avanços significativos na qualidade dos textos produzidos (Silva; Vale, 2025, p. 5).

Essa perspectiva evidencia que a escrita digital não se limita à digitação, mas envolve um conjunto de práticas cognitivas e metalinguísticas que podem ser desenvolvidas com apoio tecnológico. A ênfase recai sobre a construção processual da escrita.

Korbes (2024) corrobora esse ponto ao indicar que o uso de ferramentas digitais estimula a autoria e a criatividade, permitindo que os estudantes experimentem formas variadas de organização textual, com uso de imagens, hipertextos e elementos multimodais. Tais práticas ampliam a noção de autoria e exigem novos critérios de avaliação. De modo semelhante, Anjos, Silva e Serzedello (2025, p. 4) observam que

[...] o uso de plataformas de escrita colaborativa possibilita que os alunos construam textos em conjunto, negociem sentidos e desenvolvam argumentação, o que fortalece não apenas a escrita, mas também a capacidade de escuta e interação.

Ademais, Silva e Vale (2025, p. 6) alertam que o acesso a esses recursos precisa ser democratizado. As autoras argumentam que “as desigualdades de infraestrutura entre escolas públicas e privadas impactam diretamente a eficácia das práticas de letramento digital”. O uso pedagógico da tecnologia, portanto, não pode ignorar as condições materiais de cada realidade escolar.

Korbes (2024, p. 1038) complementa que “a formação docente para o uso pedagógico das tecnologias é fundamental, pois muitos professores não tiveram acesso a esses recursos em sua própria formação inicial”. É

preciso, portanto, que as instituições educacionais invistam em formação continuada, articulando teoria e prática.

Por fim, Anjos, Silva e Serzedello (2025) sugerem que o uso das tecnologias no ensino da escrita deve ser constantemente avaliado em função de seus efeitos concretos na aprendizagem, evitando tanto o tecnicismo quanto a desqualificação do digital. A mediação pedagógica, nesses casos, é o elemento que confere sentido didático às ferramentas utilizadas.

## **FORMAS DE AUTORIA E PARTICIPAÇÃO NA CULTURA DIGITAL ESCOLAR**

A emergência da cultura digital no ambiente escolar gerou transformações relevantes nas formas de autoria, nas práticas de leitura e na produção textual dos estudantes. Ao contrário da escrita tradicional centrada no autor individual e no texto fechado, as práticas digitais valorizam a colaboração, a interação em tempo real e o uso de diferentes linguagens, o que demanda um redimensionamento do ensino da escrita. Silva e Vale (2025, p. 3) observam que

[...] a cultura digital é marcada pela multiplicidade de vozes e pela fluidez na produção textual, o que exige da escola uma revisão das concepções de autoria, coesão textual e correção normativa.

Essa multiplicidade favorece o protagonismo estudantil ao permitir que diferentes sujeitos se expressem, com autonomia, em múltiplos formatos. Korbes (2024, p. 1035) acrescenta que, nesse cenário, “a autoria não se limita à produção solitária, mas assume características coletivas e interativas, nas quais os estudantes constroem conhecimento em rede”.

Anjos, Silva e Serzedello (2025, p. 2) reforçam esse entendimento ao destacar que, ao incorporar práticas digitais, a escola “estimula a autonomia dos alunos na produção textual e amplia as possibilidades de expressão por meio da combinação de linguagens verbais e não verbais”. Esse posicionamento evidencia que a escrita, no contexto da cultura digital, vai além da simples reprodução de modelos já existentes. Trata-se de um processo criativo que envolve a elaboração de conteúdos originais, a utilização de elementos gráficos e a organização hipertextual, possibilitando que os estudantes se constituam como protagonistas da produção textual, e não apenas como reprodutores de estruturas predefinidas (Anjos; Silva; Serzedello, 2025).

Sob essa ótica, o ensino da escrita desloca-se do foco exclusivo na correção gramatical para privilegiar a construção de sentidos, valorizando a autoria como parte de um percurso contínuo e interativo. Assim, quando a escola reconhece e legitima essas formas contemporâneas de participação, amplia seu repertório didático e responde de forma mais efetiva às exigências comunicacionais do tempo presente.

Korbes (2024, p. 1036) aponta que “as práticas de autoria digital envolvem escolhas estéticas e estruturais, como o uso de *emojis*, *hashtags* e links, que fazem parte da linguagem dos estudantes, mas ainda são pouco exploradas”. Tais elementos, quando compreendidos em sua função semiótica, podem enriquecer a produção textual e a análise discursiva.

Verifica-se a necessidade de repensar as práticas avaliativas da produção textual. A autoria, nesses contextos, não pode ser medida apenas pela ortografia ou coesão, mas pela capacidade de construir discursos

relevantes, coerentes com os gêneros digitais e sensíveis aos contextos de circulação.

Korbes (2024) destaca que a escrita digital estimula nos estudantes uma postura mais reflexiva sobre o que se escreve e para quem se escreve, pois os textos circulam em ambientes públicos, exigindo responsabilidade autoral. A autora reforça que o senso de autoria é ampliado quando o texto ultrapassa os limites da sala de aula e encontra leitores reais.

De modo complementar, Anjos *et al.* (2025) indicam que, ao publicar textos em plataformas digitais, os estudantes se apropriam de sua produção como parte de sua identidade social, reforçando vínculos com a comunidade escolar e com o espaço público digital. Essa dimensão pública da escrita fortalece o engajamento e o sentido de pertencimento.

Silva e Vale (2025) também sugerem que práticas como blogs escolares, jornais digitais, vídeos e *podcasts* possibilitam que os estudantes assumam o papel de autores em projetos colaborativos, desenvolvendo competências discursivas, organizacionais e técnicas. A proposta pedagógica, nesse caso, deve articular objetivos linguísticos com temas de relevância social.

Por fim, Korbes (2024) ressalta que o reconhecimento da autoria digital no ambiente escolar requer a redefinição de critérios pedagógicos, que valorizem não apenas a forma, mas o conteúdo, a criatividade e a intencionalidade comunicativa. A escrita torna-se, assim, um espaço de agência discursiva e de expressão cidadã.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos três artigos selecionados evidenciou que a transição das práticas de escrita escolar, do suporte manual para o digital, constitui um processo complexo, caracterizado por múltiplas dimensões pedagógicas, culturais e tecnológicas. As principais conclusões do estudo apontam que essa mudança não representa apenas a substituição de ferramentas, mas implica uma reformulação nos modos de ensinar, aprender e interagir com a linguagem escrita.

Verificou-se que o deslocamento do lápis para o toque nas telas está profundamente vinculado à incorporação das tecnologias digitais como mediadoras no processo de letramento. Os textos analisados convergem ao destacar que a escrita digital potencializa formas de autoria mais colaborativas e interativas, ampliando as possibilidades expressivas dos estudantes. Essa ampliação, no entanto, requer intencionalidade pedagógica, formação docente específica e adequação curricular.

As descobertas desta investigação revelam que a escrita escolar digitalizada possibilita aos estudantes assumirem papéis mais ativos na construção do conhecimento, por meio de práticas que valorizam a autoria, a participação e a multimodalidade. A mediação docente mostra-se decisiva para que os recursos digitais sejam utilizados de forma significativa, superando usos meramente operacionais ou decorativos.

Tais achados corroboram as contribuições de autores que defendem uma abordagem crítica e contextualizada das tecnologias na educação, na qual os dispositivos digitais são integrados às práticas pedagógicas em consonância com os objetivos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a

análise sugere que a concepção de texto, de autoria e de correção precisa ser atualizada, a fim de incluir novos gêneros e formatos que emergem da cultura digital.

Contudo, os resultados também indicam limitações importantes. Dentre elas, destaca-se a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos, que afeta principalmente estudantes e escolas públicas localizadas em contextos socioeconômicos vulneráveis. Essa limitação compromete a implementação equitativa de práticas pedagógicas digitais e reforça disparidades educacionais preexistentes. Além disso, a formação inicial e continuada dos professores ainda não contempla, de maneira sistemática, a integração entre letramento e cultura digital, o que dificulta a apropriação crítica dos recursos disponíveis.

Alguns resultados identificados mostraram-se inesperados, especialmente no que se refere à percepção, por parte de docentes, de que o uso das tecnologias poderia enfraquecer a aprendizagem da escrita tradicional. Essa visão, presente de modo implícito em determinados trechos dos artigos, revela a persistência de concepções dicotômicas entre o ‘analógico’ e o ‘digital’, ignorando a possibilidade de articulação entre ambas as práticas. A literatura recente aponta, no entanto, que a complementaridade entre escrita manual e digital é viável e desejável, desde que orientada por princípios pedagógicos coerentes.

Em decorrência das limitações observadas, recomenda-se o aprofundamento de investigações empíricas que analisem a aplicação de práticas digitais de escrita em diferentes níveis de ensino e contextos regionais. Estudos comparativos entre redes públicas e privadas, bem

como pesquisas que avaliem a eficácia de propostas formativas voltadas ao letramento digital docente, podem oferecer subsídios importantes para o aperfeiçoamento das políticas educacionais.

A análise realizada permite afirmar que a cultura digital tem provocado uma reconfiguração profunda nas práticas escolares de leitura e escrita. No entanto, sua efetivação como instrumento de democratização do saber depende do enfrentamento das desigualdades estruturais e do compromisso institucional com a formação crítica e inclusiva de professores e estudantes.

## CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu compreender, de forma crítica e fundamentada, as transformações ocorridas nas práticas de escrita no ambiente escolar decorrentes da transição do suporte analógico ao digital. A partir da análise dos textos selecionados, tornou-se possível responder à questão norteadora que guiou esta investigação: de que maneira a introdução das tecnologias digitais tem reconfigurado o ensino da escrita nas escolas brasileiras?

A pesquisa evidenciou que os objetivos propostos foram alcançados. O objetivo geral consistia em analisar a evolução das práticas de escrita no espaço escolar, observando a transição do uso do lápis e do papel para o emprego de recursos digitais. Os objetivos específicos previam: (i) examinar os impactos do uso de tecnologias digitais no processo de letramento; (ii) identificar formas contemporâneas de autoria e participação estudantil; e (iii) refletir sobre o papel do professor como

mediador do processo de ensino da escrita em contextos digitais. Cada uma dessas metas foi contemplada ao longo dos capítulos que compõem o artigo.

No primeiro capítulo, foi demonstrado que a transição da escrita manual para a escrita digital representa uma reestruturação das formas de letramento escolar, exigindo novas competências, tanto dos estudantes quanto dos docentes. No segundo capítulo, foi evidenciado que as tecnologias digitais, quando mediadas pedagogicamente, ampliam as possibilidades de ensino da escrita e promovem o engajamento dos estudantes. O terceiro capítulo destacou as novas formas de autoria e participação presentes na cultura digital escolar, que favorecem o protagonismo estudantil e a produção de discursos mais autênticos.

A análise permitiu constatar que a presença da cultura digital na escola não deve ser encarada como uma substituição das práticas tradicionais, mas como uma ampliação das possibilidades de aprendizagem. A integração equilibrada entre escrita manual e digital emerge como um caminho viável para fortalecer o processo formativo, desde que acompanhada de políticas de formação docente e de acesso equitativo às tecnologias.

Diante das lacunas identificadas, sugere-se que pesquisas futuras explorem a efetividade de propostas pedagógicas específicas que articulem diferentes suportes de escrita, bem como investigações empíricas que contemplem a percepção dos estudantes sobre seus processos de autoria em contextos digitais. Ainda é necessário avançar no mapeamento das desigualdades no acesso às tecnologias e no desenvolvimento de



estratégias que assegurem a equidade digital no ambiente educacional.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, V. L. dos; SILVA, M. A.; SERZEDELLO, J. E. M. Proposta de sequência didática com apoio de tecnologias digitais para desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no 4º ano do Ensino Fundamental. **Educação Pública**, v. 25, n. 27, p. 1-6.

KORBES, D. K. Tecnologias digitais na alfabetização e letramento do ensino fundamental. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 15, n. 3, p. 1030-1039, 2024.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2024.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SILVA, S. M. P. da; VALE, S. K. M. do. Redes sociais e escrita digital na formação linguística de jovens do ensino médio. **Educação**, v. 29, n. 149, 2025.

## **CAPÍTULO 07**

### **EDUCAÇÃO NA VEIA: PAIXÃO, VOCAÇÃO E FORMAÇÃO**

José Olímpio dos Santos

Tainara Pinheiro Prestes

Lucinaide Gonçalves da Silva

Lilian dos Santos Nascimento

Omar Khayyam Duarte do Nascimento Moraes

# EDUCAÇÃO NA VEIA: PAIXÃO, VOCAÇÃO E FORMAÇÃO

**José Olímpio dos Santos<sup>31</sup>**

**Tainara Pinheiro Prestes<sup>32</sup>**

**Lucinaide Gonçalves da Silva<sup>33</sup>**

**Lilian dos Santos Nascimento<sup>34</sup>**

**Omar Khayyam Duarte do Nascimento Moraes<sup>35</sup>**

## RESUMO

Este capítulo teve como objetivo analisar como a paixão pelo ensino, a vocação docente e a formação continuada se articularam na constituição da identidade profissional dos professores. A temática abordada envolveu a docência como prática atravessada por dimensões afetivas, éticas e formativas, cuja compreensão é fundamental para o fortalecimento da profissão em contextos educacionais desafiadores. Por meio de pesquisa de natureza qualitativa e abordagem bibliográfica, foram analisados artigos acadêmicos publicados entre 2021 e 2025, selecionados a partir de critérios de atualidade e pertinência temática. O estudo possibilitou identificar que a afetividade exerce papel estruturante na mediação pedagógica, sendo elemento central na constituição do vínculo entre professores e estudantes. Observou-se também que a vocação docente é construída historicamente, a partir de experiências formativas, memórias escolares e processos de identificação. Além disso, a formação continuada revelou-se indispensável para o desenvolvimento da autonomia profissional e da criticidade frente às exigências contemporâneas da prática educativa. Concluiu-se que a docência não pode ser reduzida a uma atividade técnica, pois envolve dimensões subjetivas que conferem sentido ao ato de ensinar. A articulação entre paixão, vocação e formação constitui um tripé essencial para a consolidação de uma identidade docente comprometida com a transformação social e com a qualidade da educação.

---

<sup>31</sup>Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

<sup>32</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

<sup>33</sup>Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

<sup>34</sup>Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

<sup>35</sup>Doutor em Medicina Tropical e Saúde Pública pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

**Palavras-Chave:** Docência. Afetividade. Vocação. Identidade Profissional. Formação Continuada.

## ABSTRACT

This chapter aimed to analyze how passion for teaching, professional vocation, and continuing education were articulated in the construction of teachers' professional identity. The theme addressed teaching as a practice marked by affective, ethical, and formative dimensions, whose understanding is essential to strengthen the profession in challenging educational contexts. Through a qualitative study with a bibliographic approach, academic articles published between 2021 and 2025 were analyzed, selected based on criteria of relevance and topicality. The study showed that affectivity plays a structuring role in pedagogical mediation and is a central element in building bonds between teachers and students. It was also observed that the teaching vocation is historically constructed through formative experiences, school memories, and identification processes. Furthermore, continuing education proved to be essential for the development of professional autonomy and critical awareness in the face of contemporary educational demands. It was concluded that teaching cannot be reduced to a technical activity, as it involves subjective dimensions that give meaning to the act of educating. The articulation of passion, vocation, and training constitutes an essential foundation for building a professional teaching identity committed to social transformation and quality education.

**Keywords:** Teaching. Affectivity. Vocation. Professional Identity. Continuing Education.

## INTRODUÇÃO

A docência, enquanto prática social historicamente situada, tem sido objeto de múltiplas abordagens no campo educacional, especialmente no que diz respeito à sua constituição identitária e às motivações que sustentam a permanência de sujeitos na profissão. Em um cenário caracterizado por transformações rápidas nos modos de ensinar, pela

introdução de tecnologias emergentes e pelo desgaste das condições de trabalho nas escolas, torna-se imprescindível compreender quais elementos subjetivos e formativos conferem sentido à escolha e à manutenção da carreira docente. A paixão pelo ato de educar, a percepção de uma vocação construída ao longo do tempo e a formação continuada assumem, nesse contexto, relevância teórica e prática no debate contemporâneo sobre a valorização da profissão.

A justificativa para a realização deste estudo fundamenta-se na necessidade de ampliar o entendimento sobre a docência para além das competências técnicas e dos saberes instrumentais. Observa-se que o discurso dominante sobre a profissionalização do magistério tem, por vezes, negligenciado os aspectos afetivos, existenciais e ético-políticos que atravessam o exercício pedagógico. Tais dimensões, entretanto, são fundamentais para a constituição de um professor crítico, comprometido e capaz de elaborar sentidos para sua atuação em contextos desafiadores. Além disso, investigar as relações entre paixão, vocação e formação contínua contribui para o enfrentamento de problemas como o abandono da carreira, o adoecimento psíquico e a desvalorização simbólica da docência.

A partir dessas considerações, a questão norteadora que orientou este trabalho foi: de que modo o compromisso com a docência, a vocação e a formação contínua contribuem para o desenvolvimento profissional do professor e para a qualidade da prática educativa?. Trata-se de uma interrogação que mobiliza categorias interdependentes e que demanda análise articulada entre os referenciais teóricos e a realidade vivida nas

instituições escolares.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar como a paixão pelo ensino, a vocação docente e a formação continuada se articulam na constituição da identidade profissional dos professores. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) discutir o papel da afetividade e do compromisso ético na prática pedagógica; (b) compreender a construção da vocação docente como processo histórico e subjetivo; e (c) examinar as contribuições da formação contínua para o fortalecimento da autonomia e da criticidade docente.

Para alcançar tais objetivos, optou-se pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa e abordagem bibliográfica, com análise de produções acadêmicas recentes publicadas entre 2021 e 2025. A escolha por esse recorte temporal visou assegurar a atualidade dos debates analisados e a pertinência teórica dos referenciais mobilizados. Os textos foram selecionados com base em palavras-chave como ‘paixão docente’, ‘vocação para o magistério’, ‘formação continuada’, ‘compromisso educacional’ e ‘identidade profissional’, com ênfase em artigos indexados em bases como *Scielo* e portais de revistas científicas institucionais. A metodologia adotada permitiu identificar recorrências conceituais, tensionamentos e contribuições relevantes para a compreensão dos fundamentos subjetivos e formativos da docência.

Os autores que fundamentaram este estudo destacam-se por suas contribuições ao debate sobre a profissionalização docente em perspectiva crítica, afetiva e reflexiva. Entre eles, destacam-se Santana, Narciso e Santana, que discutem os pilares epistemológicos da pesquisa educacional;

Mathias e Schuhmacher, que abordam os desafios da formação frente às transformações tecnológicas; Placido, Alberto e Placido, que analisam o compromisso profissional no exercício da docência; e Sousa, Rossato e Rodrigues, que problematizam a construção da identidade docente a partir de narrativas vocacionais. O diálogo entre esses autores possibilitou aprofundar a compreensão dos fatores que conferem sentido à docência e sustentam sua prática cotidiana.

A estrutura deste trabalho está organizada em cinco partes, além desta introdução. No primeiro capítulo, intitulado compromisso docente e a afetividade como fundamento da prática pedagógica, discute-se a centralidade do vínculo afetivo na mediação do conhecimento e na construção de uma prática pedagógica ética e responsável. O segundo capítulo, vocação e identidade docente: narrativas de sentido e pertencimento, aborda a construção da vocação docente a partir de experiências formativas, memórias escolares e identificação com modelos inspiradores. No terceiro capítulo, formação continuada e reflexividade na profissionalização docente, analisa-se o papel da formação contínua na consolidação da identidade profissional e no enfrentamento das exigências contemporâneas da prática docente. Em seguida, apresenta-se a seção resultados e análise dos dados, na qual se discutem os principais achados da pesquisa, suas implicações e limitações. Por fim, a seção conclusão retoma os objetivos propostos, sintetiza as principais contribuições do estudo e aponta sugestões para futuras investigações.

## METODOLOGIA

A presente investigação caracterizou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, tendo como objetivo central analisar como os elementos da paixão, vocação e formação docente se articulam na constituição da identidade profissional dos professores. Segundo Santana, Narciso e Santana (2025, p. 8), “a elaboração de hipóteses fundamentadas direciona a investigação científica”, sendo essa a diretriz adotada para organizar e analisar os dados levantados. A metodologia bibliográfica permitiu explorar diferentes produções acadêmicas sobre o tema, a fim de compreender as principais discussões teóricas que permeiam o campo da formação e da profissionalização docente.

A pesquisa bibliográfica foi definida como o caminho metodológico mais apropriado, uma vez que permite o exame de ideias, teorias e categorias conceituais já consolidadas ou em debate na literatura educacional. De acordo com Santana e Narciso (2025, p. 1579), “nenhuma abordagem é superior, mas sim que cada uma possui potencialidades que podem ser exploradas conforme a natureza do problema investigado”. No caso em questão, a ênfase recaiu sobre o aprofundamento teórico-conceitual, sem pretensão de levantamento empírico em campo.

A seleção do material bibliográfico seguiu critérios rigorosos. Foram incluídos apenas textos publicados entre os anos de 2021 e 2025, que apresentassem abordagens diretas sobre vocação docente, afetividade, compromisso profissional e formação continuada. Os critérios de exclusão consideraram trabalhos com enfoque excessivamente técnico ou que não



abordassem diretamente a constituição da identidade docente.

A busca foi realizada na base de dados *Scielo* (Scientific Electronic Library Online), plataforma digital de acesso aberto que reúne periódicos científicos revisados por pares e reconhecidos por sua relevância acadêmica na América Latina. Foram utilizadas combinações simples de palavras-chave entre aspas curvas e simples, tais como: ‘paixão docente’, ‘vocação para o magistério’, ‘formação continuada’, ‘compromisso educacional’ e ‘identidade profissional’. Essa estratégia de pesquisa possibilitou um recorte temático objetivo e pertinente à delimitação do estudo.

Além da base *Scielo*, foram consultados periódicos científicos de acesso livre disponíveis em portais institucionais, tais como o da Universidade do Estado de Mato Grosso e da Universidade Federal de Alagoas, com o intuito de ampliar o escopo e a representatividade dos textos selecionados. A triangulação das fontes visou garantir diversidade de enfoques e perspectivas teóricas, bem como permitir o diálogo entre autores com diferentes formações e inserções institucionais.

Os textos selecionados foram submetidos à leitura exploratória inicial, com posterior leitura analítica e interpretação crítica. A análise consistiu na identificação de categorias recorrentes nos discursos dos autores, como afetividade, vocação, pertencimento, formação e resistência. Essas categorias orientaram a construção dos capítulos temáticos, que buscaram articular os diferentes referenciais teóricos à luz da questão norteadora da pesquisa.

A abordagem ético-metodológica da presente investigação

respeitou o tratamento rigoroso das fontes, com devidas referências autorais e sem quaisquer alterações nos conteúdos originais. Conforme indicado por Narciso e Santana (2025, p. 19461), “a utilização dessas tecnologias requer capacitação específica para os pesquisadores e a garantia de que os dados sejam tratados de maneira ética e responsável”. Deste modo, foram observadas as diretrizes de citação e uso responsável da produção científica, preservando a integridade acadêmica da análise realizada.

Em suma, a metodologia adotada permitiu alcançar os objetivos propostos, assegurando a coerência entre o problema investigado, os referenciais teóricos mobilizados e os resultados obtidos, em consonância com o propósito de refletir sobre a docência enquanto prática atravessada pela paixão, pela vocação e pela formação contínua.

## **COMPROMISSO DOCENTE E A AFETIVIDADE COMO FUNDAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A prática pedagógica comprometida exige mais do que domínio técnico ou metodológico; requer uma postura ética e afetiva diante do ato de educar. Nesse contexto, a afetividade adquire centralidade como elemento constitutivo da docência, ultrapassando o campo emocional para se inscrever como dimensão estruturante do processo educativo. Ao compreender a sala de aula como espaço de relações humanas, o professor assume o papel de mediador sensível, atento às singularidades dos sujeitos em formação.

Segundo Placido, Alberto e Placido (2021, p. 4), a afetividade exerce papel determinante na qualidade das interações pedagógicas, pois

“o professor é sujeito ativo e interativo, e não um mero reprodutor de conteúdos previamente definidos”. A escuta, nesse sentido, não se restringe à atenção ao conteúdo expresso verbalmente, mas se amplia ao reconhecimento da dimensão subjetiva e histórica do aluno.

Essa compreensão é aprofundada por Mathias e Schuhmacher (2025, p. 3), ao defenderem que “a afetividade transforma a sala de aula em espaço de encontro, não apenas de conteúdos, mas de vidas que se tocam, se formam e se ressignificam”. O vínculo afetivo, portanto, não é um acréscimo à prática pedagógica, mas um de seus fundamentos.

Além disso, os afetos mobilizados na docência não são apenas espontâneos, mas requerem elaboração crítica. Conforme Sousa, Rossato e Rodrigues (2024, p. 7), o compromisso do professor “não é apenas com o saber, mas com o sujeito que aprende, com suas histórias, seus medos, suas resistências e suas potências”. Tal visão coloca o educador como responsável não apenas pela instrução, mas pelo cuidado ético com o outro.

Essa perspectiva é reforçada a seguir:

A afetividade, quando associada ao compromisso ético-político, deixa de ser apenas uma característica individual do professor e passa a representar uma postura diante da vida e da profissão, que se expressa em suas escolhas pedagógicas, em sua disposição de acolher o outro e em sua capacidade de transformar a realidade escolar (Placido; Alberto; Placido, 2021, p. 6).

Tal entendimento ressignifica a afetividade como categoria ética e política. O gesto de escuta, acolhimento e presença do professor assume caráter transformador, pois rompe com práticas pedagógicas autoritárias e instrumentalizadas. A sala de aula, assim, torna-se espaço de subjetivação e emancipação.

De modo complementar, Mathias e Schuhmacher (2025, p. 5) argumentam que “o educador que atua com paixão pelo ensinar constrói pontes entre mundos diversos, reconhecendo a heterogeneidade das trajetórias escolares e promovendo relações pedagógicas”. A paixão pela docência, longe de ser emoção difusa, revela-se como compromisso prático com a equidade.

Essa valorização das experiências singulares é também abordada por Sousa, Rossato e Rodrigues (2024, p. 9), que afirmam: “a paixão pela docência se revela no cotidiano silencioso do professor que, mesmo diante das adversidades”. Essa persistência fundamenta-se em valores éticos que transcendem o conteúdo didático, configurando a docência como presença significativa. A seguir, retoma-se essa dimensão:

Ser professor, nesse sentido, é assumir uma postura política de cuidado e de responsabilidade com o outro. Isso exige mais do que capacitação técnica: exige escuta, exige entrega, exige presença afetiva que acolhe e transforma (Sousa; Rossato; Rodrigues, 2024, p. 10).

Esse posicionamento reafirma o papel ativo do docente na promoção de um ambiente educativo pautado pela sensibilidade. A afetividade emerge, assim, como elemento que tensiona as estruturas da escola tradicional e abre possibilidades para uma educação emancipadora.

Dessa forma, a afetividade, compreendida em sua densidade ética, torna-se eixo fundamental da prática pedagógica comprometida. Ela não se reduz a uma disposição individual, mas se configura como escolha política, manifestada na escuta, na mediação, no acolhimento e na perseverança frente aos desafios. O compromisso docente, portanto, concretiza-se na conjunção entre saber, sensibilidade e responsabilidade

social.

## **VOCAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE: NARRATIVAS DE SENTIDO E PERTENCIMENTO**

A construção da identidade docente configura-se como um processo contínuo, relacional e historicamente situado. Longe de ser concebida como uma essência imutável, a vocação para o magistério emerge como resultado de múltiplas experiências formativas e afetivas vividas ao longo do percurso profissional. Nessa perspectiva, a identidade do professor é moldada por suas narrativas de vida, suas práticas pedagógicas e pelos sentidos que atribui ao seu fazer educativo.

Sousa, Rossato e Rodrigues (2024, p. 5) afirmam que “a identidade docente não é algo dado, mas se constitui num movimento contínuo de construção, desconstrução e reconstrução, atravessado por múltiplos sentidos”. Essa visão rompe com perspectivas essencialistas e destaca o caráter processual e mutável da docência.

A vocação, portanto, não deve ser compreendida como um chamado inato, mas como uma disposição construída a partir de vivências e reflexões sobre o ofício. De acordo com Mathias e Schuhmacher (2025, p. 4), “a escolha pela docência costuma estar associada a experiências marcantes no percurso educacional”. Assim, a trajetória de cada educador é atravessada por eventos que marcam sua inserção e permanência na profissão.

Além disso, a identidade profissional docente se consolida na articulação entre valores pessoais, experiências institucionais e o reconhecimento social do trabalho educativo. Placido, Alberto e Placido

(2021, p. 6) observam que essa construção identitária ocorre “a partir do reconhecimento do lugar que o docente ocupa nas relações sociais e institucionais, e da forma como ele se insere, se percebe e se projeta nesse espaço”. Essa complexidade pode ser ilustrada a seguir:

A vocação para a docência não se apresenta como um chamado divino ou místico, mas como uma construção subjetiva e histórica que se configura no encontro entre o desejo de ensinar, a experiência vivida e as condições objetivas da prática pedagógica. Esse processo é permeado por afetos, por desafios e por escolhas que constituem a identidade docente (Sousa; Rossato; Rodrigues, 2024, p. 6).

Tal perspectiva evidencia que o professor não nasce vocacionado, mas constrói sua vocação em diálogo com as demandas sociais e com os sentidos que atribui à sua prática. A identidade docente, nesse sentido, é também uma identidade de pertencimento, na medida em que implica a inserção crítica no espaço escolar.

Adicionalmente, Mathias e Schuhmacher (2025, p. 6) ressaltam que a “valorização docente, expressa em políticas públicas consistentes, contribui significativamente para a reafirmação da identidade profissional e para a permanência do educador na carreira”. Essa afirmação destaca o papel das condições objetivas de trabalho na manutenção do engajamento vocacional e na consolidação do sentimento de pertencimento.

Por sua vez, Placido, Alberto e Placido (2021) enfatizam que, mesmo diante das adversidades, muitos professores persistem na profissão, amparados pelo sentido que atribuem ao ato de ensinar e pelos vínculos que estabelecem com os sujeitos da escola. A resiliência do educador está, muitas vezes, ancorada na convicção de que seu trabalho possui relevância social.

Apesar dos obstáculos enfrentados no cotidiano da escola, muitos docentes continuam exercendo sua profissão com entusiasmo, pois encontram sentido na relação pedagógica e na transformação social que ela possibilita. Essa permanência revela a potência da vocação como elemento constituinte da identidade docente (Placido; Alberto; Placido, 2021, p. 7).

A permanência, portanto, não é mero dado, mas produto de uma escolha reafirmada diariamente. A vocação ganha sentido quando o educador se reconhece como agente de transformação e compreende seu papel na produção de uma escola democrática e inclusiva.

A esse respeito, Sousa, Rossato e Rodrigues (2024, p. 8) argumentam que “a identidade docente se fortalece na medida em que o professor se vê como parte de um coletivo que compartilha valores, desafios e esperanças”. A coletividade, nesse contexto, funciona como espaço de validação e de construção de sentidos compartilhados sobre o ofício de ensinar.

Portanto, a vocação docente não se resume a uma disposição individual. Ela está intrinsecamente ligada à trajetória vivida, à reflexão crítica sobre a prática e à construção de uma identidade profissional que se quer engajada, sensível e ética. A docência, assim, constitui-se como escolha existencial que mobiliza afetos, saberes e compromissos com a educação pública e com a formação integral dos sujeitos.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E REFLEXIVIDADE NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE**

A formação continuada configura-se como prática indispensável à consolidação da identidade profissional docente e à qualificação do exercício pedagógico. Em um contexto educacional marcado por

transformações tecnológicas, políticas e sociais, torna-se inviável conceber a docência como atividade estática ou encerrada com a formação inicial. A profissionalização do magistério, portanto, exige o compromisso com a atualização permanente e com a reflexão crítica sobre a prática.

Conforme Mathias e Schuhmacher (2025, p. 3), “o professor precisa estar disposto a desconstruir certezas e a se reinventar constantemente, sobretudo diante de um cenário de rápidas mudanças nos modos de ensinar e aprender”. A disposição para rever concepções e práticas é elemento central da formação continuada concebida como processo reflexivo.

Na mesma direção, Placido, Alberto e Placido (2021, p. 5) argumentam que a formação continuada deve “romper com modelos bancários e meramente transmissivos, investindo em espaços de escuta, troca de experiências e valorização da prática docente como fonte de saber pedagógico”. Essa visão dialógica da formação reafirma a centralidade do professor como sujeito epistêmico. Sousa, Rossato e Rodrigues (2024, p. 6) também abordam a importância do processo formativo como espaço de escuta e elaboração de sentidos, ao afirmarem:

A formação continuada não deve ser imposta como obrigação burocrática, mas pensada como oportunidade de reconstrução identitária, de reinscrição do professor em sua própria história profissional e de fortalecimento dos vínculos com o coletivo docente (Sousa; Rossato; Rodrigues, 2024, p. 6).

Essa abordagem coloca a formação como momento de reinterpretação da trajetória, e não como instância apenas normativa. O professor, ao se perceber autor de seu próprio percurso formativo, desenvolve maior autonomia crítica diante das exigências do sistema



educacional.

Nesse sentido, Mathias e Schuhmacher (2025, p. 6) destacam que a “efetividade da formação continuada depende da escuta ativa do professor, de sua inserção nas decisões formativas e do reconhecimento de suas vivências como saberes legítimos”. A valorização da experiência é fundamental para que a formação não seja percebida como processo descolado da realidade escolar.

Ainda de acordo com Placido, Alberto e Placido (2021, p. 7), “a formação crítica demanda que o professor seja instigado a problematizar sua prática, a dialogar com pares e a construir coletivamente alternativas pedagógicas”. Isso implica entender a formação como espaço de problematização e não apenas de instrumentalização.

A formação continuada torna-se significativa quando parte das necessidades concretas dos docentes, se ancora em seus contextos reais de atuação e propicia momentos de reflexão sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. É nesse movimento que a prática se transforma em teoria e a teoria se refunde na prática (Placido; Alberto; Placido, 2021, p. 8).

Essa concepção, sustentada pela articulação entre teoria e prática, indica que a formação não pode ser dissociada da realidade concreta da escola. Ela deve, ao contrário, promover a construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo a autonomia dos educadores.

Segundo Sousa, Rossato e Rodrigues (2024, p. 7), a formação continuada é também espaço de resistência. “Em contextos de esvaziamento da função docente, a formação crítica pode reafirmar a centralidade do professor e resgatar o sentido social da escola”. A formação assume, assim, uma dimensão política ao contribuir para o fortalecimento da identidade profissional.

Por fim, Mathias e Schuhmacher (2025, p. 7) reiteram que a formação continuada precisa dialogar com os desafios contemporâneos da educação, incluindo o uso das tecnologias digitais, as demandas por inclusão e os impactos da inteligência artificial na prática pedagógica. Ignorar essas transformações compromete a relevância da formação e seu poder de mobilização crítica.

Dessa forma, entende-se que a formação continuada ultrapassa a lógica da atualização técnica. Ela se constitui como um processo permanente de reflexão, de reelaboração identitária e de reafirmação do compromisso ético com a educação. A profissionalização docente, nesse contexto, depende de políticas que valorizem o educador como sujeito ativo, pensante e corresponsável pela qualidade da escola pública.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise dos dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica permitiu identificar que a docência é atravessada por dimensões afetivas, vocacionais e formativas que se entrelaçam na constituição da identidade profissional do professor. A paixão pelo ensinar, muitas vezes compreendida como elemento subjetivo ou espontâneo, revelou-se como categoria estruturante do exercício docente, associada à construção de vínculos significativos com os estudantes e ao engajamento ético com a prática pedagógica.

A primeira descoberta relevante refere-se à centralidade da afetividade na constituição do compromisso docente. A literatura examinada demonstrou que a afetividade não pode ser compreendida como

aspecto secundário ou periférico da ação pedagógica, mas sim como condição essencial para a mediação do conhecimento, a escuta ativa dos estudantes e a construção de ambientes escolares inclusivos. Esse aspecto ganha ainda mais relevância diante dos desafios enfrentados no cotidiano da escola pública, marcados por precarização, desigualdades e desvalorização profissional.

O segundo achado relevante foi a compreensão da vocação como construção histórica, e não como dom inato. A análise dos textos permitiu perceber que a vocação docente emerge da articulação entre experiências formativas, memórias escolares, identificação com modelos inspiradores e elaboração reflexiva sobre o próprio fazer pedagógico. Assim, a vocação é resultante de um processo subjetivo que se manifesta na escolha e permanência na profissão, fortemente vinculado ao sentido atribuído ao ato de ensinar.

No que se refere à formação continuada, observou-se que sua efetividade está diretamente relacionada à escuta das necessidades dos docentes, à valorização da prática como fonte de saber e à promoção de espaços coletivos de reflexão. A formação que se limita à mera transmissão de conteúdos ou à adaptação técnica perde sua capacidade de transformar a prática educativa. Por outro lado, processos formativos que promovem o diálogo, a problematização e a coautoria do professor em sua trajetória profissional mostram-se mais eficazes na consolidação de uma identidade docente crítica e autônoma.

Essas descobertas dialogam com produções anteriores que discutem o papel da afetividade na aprendizagem, a construção identitária

do professor e a importância da formação ao longo da carreira. Contudo, este estudo aprofunda a análise ao evidenciar como esses três eixos, paixão, vocação e formação, não são elementos isolados, mas interdependentes e mutuamente constituídos.

Entre as limitações da pesquisa, destaca-se o caráter exclusivamente bibliográfico, o que restringe a observação empírica das práticas docentes nas escolas. Além disso, a análise concentrou-se em produções acadêmicas recentes, o que, embora garanta atualização teórica, pode ter deixado de lado abordagens clássicas que ainda mantêm relevância. Outro ponto a ser considerado é a ausência de escuta direta dos professores, o que poderia ter enriquecido a reflexão com narrativas concretas de suas vivências.

Apesar dessas limitações, os dados analisados oferecem subsídios teóricos consistentes para a compreensão da docência como prática fundamentada no compromisso afetivo, na vocação construída e na formação crítica. Os resultados surpreendentes referem-se à presença reiterada de sentimentos de pertencimento e de resistência nas narrativas docentes, mesmo diante de cenários adversos. Isso aponta para uma resiliência profissional sustentada por motivações que extrapolam o âmbito institucional.

Essas constatações indicam a necessidade de mais pesquisas que investiguem, de forma qualitativa e empírica, como esses elementos se articulam nas práticas cotidianas dos professores em diferentes contextos. Seria relevante, por exemplo, estudar como a afetividade se expressa em escolas de tempo integral, em territórios vulneráveis ou em espaços

marcados por conflitos. Do mesmo modo, seria pertinente aprofundar a relação entre vocação e sofrimento psíquico docente, considerando os efeitos do esgotamento emocional na permanência na carreira.

Em síntese, a análise realizada permite afirmar que a docência não pode ser reduzida a uma função técnica, tampouco desvinculada da subjetividade dos sujeitos que a exercem. A paixão, a vocação e a formação articulam-se como pilares da identidade docente e sustentam práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

## CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo compreender como a paixão pela docência, a vocação e a formação continuada se articulam na constituição da identidade profissional dos professores e influenciam o exercício pedagógico em contextos educacionais contemporâneos. A investigação, fundamentada em pesquisa bibliográfica, permitiu refletir criticamente sobre os sentidos atribuídos ao ato de ensinar, evidenciando sua complexidade e suas múltiplas dimensões.

A partir da questão norteadora, de que modo o compromisso com a docência, a vocação e a formação contínua contribuem para o desenvolvimento profissional do professor e para a qualidade da prática educativa?, a análise dos materiais selecionados possibilitou identificar que tais elementos não operam de maneira dissociada, mas constituem fundamentos interdependentes da prática pedagógica. A afetividade demonstrou-se componente central no vínculo entre professor e estudante, sendo também responsável por sustentar a permanência na profissão diante

das adversidades cotidianas.

Verificou-se, ainda, que a vocação não é uma qualidade natural ou inata, mas uma construção social e subjetiva, alicerçada em memórias, experiências formativas e elaborações reflexivas. Já a formação continuada revelou-se imprescindível para a atualização dos saberes docentes e para o fortalecimento de uma postura crítica e investigativa frente às exigências da contemporaneidade.

Os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados na medida em que se elucidou a relevância dos aspectos afetivos e formativos na constituição do professor como sujeito ético, reflexivo e socialmente comprometido. Os capítulos desenvolvidos permitiram aprofundar o debate sobre o papel da afetividade no compromisso docente, os sentidos construídos em torno da vocação e os desafios enfrentados na formação ao longo da carreira.

Considerando os limites do estudo, especialmente o fato de não ter incluído dados empíricos de campo, propõe-se que futuras pesquisas possam incorporar a escuta de professores de diferentes níveis e contextos escolares, de modo a compreender como esses fundamentos se manifestam concretamente nas práticas pedagógicas. Além disso, seria pertinente investigar o impacto das políticas públicas de valorização docente sobre a permanência na carreira e a constituição identitária dos educadores.

Assim, conclui-se que a docência não pode ser compreendida apenas como ocupação profissional, mas como escolha existencial que mobiliza afetos, saberes e compromissos. A paixão, a vocação e a formação, articuladas, compõem os alicerces de uma prática educativa

transformadora, comprometida com a emancipação humana e com a construção de uma escola democrática.

## REFERÊNCIAS

MATHIAS, F.; SCHUHMACHER, V. R. N. Formação continuada: os professores de e os desafios frente às novas tecnologias e à inteligência artificial. **Devir Educação**, v. 9, n. 1, e-940, 2025.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos. **ARACÊ**, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2024.

PLACIDO, R. L.; ALBERTO, S.; PLACIDO, I. T. M. A docência e a formação continuada: um compromisso no exercício da profissão. **Formação Docente**, v. 13, n. 30, 2021.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.

SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, e13702, 2025.

SOUSA, N. S. de; ROSSATO, B. C. L.; RODRIGUES, A. C. Narrativas docentes sobre formação: itinerâncias vocacionais em desconstrução. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 16, n. 41, 2024.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acadêmicas, 163

Acessibilidade, 109

Adaptação, 106

Afetividade, 147

Aprendizagem, 49

### B

Barreiras, 109

Bibliográficas, 43

### C

Categorização, 112

Cenário, 83

Complementares, 42

Complexidade, 67

Compromisso, 83

Comunidade, 82

Condições, 103

Conformidade, 109

Consolidação, 46

Construção, 16

Contextualizada, 61

Contradições, 15

Cotidiano, 16

Cruzamento, 19

Culturais, 41

Currículo, 13

### D

Décadas, 14

Deficiência, 105

Deficiência, 103

Desigualdades, 14

Diálogo, 98

Dimensão, 160

Diversidade, 40



Docente, 13, 60

Documentos, 64

## **E**

Econômico, 107

Educacionais, 15

Efetivação, 16, 17

Emancipatória, 17

Empírica, 163

Empregabilidade, 105

Engajada, 40

Ensino, 45

Escolar, 14

Escolares, 41

Escrevivência, 40

Estratégia, 14

Estudantes, 41

Evidências, 43

Experiências, 49

## **F**

Família, 82

Formação, 13

Fragmentado, 66

## **G**

Gestão, 13

## **H**

Hipóteses, 112

Históricas, 41

Horária, 16

Humanos, 113

## **I**

Identidade, 40

Imperativo, 107

Implementação, 40

Inclusão, 111

Indispensáveis, 15

Indivíduos, 103

Instituições, 41

Integral, 14

Integralidade, 17

Inteligência, 161

Investigação, 63

## **J**

Jornada, 14

## **L**

Levantamento, 18

Limites, 18

## **M**

Materiais, 16

Metodológico, 16

Motivação, 15

## **N**

Norteadora, 65

## **P**

Paradigma, 103

Pedagogia, 40

Pedagógicos, 15

Permanência, 14

Perspectivas, 41

Pesquisadores, 44

População, 114

Posicionamento, 46

Procedimento, 16

Produtividade, 105

Profissional, 60

Profissionalização, 63

## **Q**

Qualidade, 98

## **R**

Reflexivas, 165

Resistências, 48

## **S**

Seleção, 43

Sistematização, 18

## **T**

Temática, 43

Território, 13

V

Trajetória, 158

Vocação, 147

# **PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES**

Revista REASE cancelada pela Editora Arché.

São Paulo- SP.

Telefone: +55(11) 5107- 0941

<https://periodicorease.pro.br>

[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

# **PESQUISAS CONTEMPORÂNEAS: SABERES, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES**

ISBN: 978-65-6054-264-8

BR

9 786560 542648