SANDRA CANAL
KARLA FERNANDA WUNDER DA SILVA
(Orgs.)

A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DO BEM-ESTAR NA PRÁTICA DOCENTE



SÃO PAULO • 2026

SANDRA CANAL
KARLA FERNANDA WUNDER DA SILVA
(Orgs.)

A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DO BEM-ESTAR NA PRÁTICA DOCENTE



EDITORA ARCHÉ
SÃO PAULO • 2026

1ª edição

ORGANIZADORAS

Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva

A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DO BEM-ESTAR NA PRÁTICA DOCENTE

ISBN 978-65-6054-405-5

DOI 10.51891/978-65-6054-405-5-00

EDITORA ARCHE

A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DO BEM-ESTAR NA PRÁTICA DOCENTE

1ª edição

SÃO PAULO
EDITORA ARCHÉ
2026

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).



https://periodicorease.pro.br
contato@periodicorease.pro.br

1ª Edição- Copyright© 2026 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

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro
Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos
Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista, José Rafael Santos da Silva e Luan Henrique de Lima Souza.
Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos
Ilustrações: Luan Henrique de Lima Souza, José Rafael Santos da Silva, Talita Tainá Pereira Batista e Ana Cláudia Néri Bastos
Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos, José Rafael Santos da Silva, Luan Henrique de Lima Souza e Talita Tainá Pereira Batista.
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 Ciências Sociais - FICS
Doutornada Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)
Me. Ubiranilze Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciências Sociales de Chile
Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Universidad del Sol (UNADES)
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 educação é um campo dinâmico, marcado por transformações, desafios e possibilidades que exigem reflexão constante sobre a formação docente e as práticas pedagógicas. Nesse contexto, discutir os diferentes aspectos que constituem o cotidiano escolar torna-se fundamental para compreender as demandas da educação contemporânea e contribuir para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, acolhedores e comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

A obra *A influência da inteligência emocional e do bem-estar na prática docente* reúne estudos que abordam temáticas relevantes para a formação e a atuação dos profissionais da educação. Os capítulos foram elaborados por estudantes do curso de Pedagogia do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI), em parceria com seus respectivos orientadores, evidenciando o compromisso com a produção do conhecimento, a pesquisa acadêmica e a reflexão sobre os desafios presentes nos diferentes contextos educativos.

Os trabalhos apresentados contemplam questões relacionadas à inteligência emocional e ao bem-estar docente, ao letramento digital na Educação Infantil, à educação inclusiva, à ludicidade no desenvolvimento infantil, à pedagogia hospitalar e à diversidade cultural no contexto escolar. Embora abordem temas distintos, os estudos convergem para a compreensão da educação como um processo que exige intencionalidade pedagógica, formação

permanente, sensibilidade às necessidades dos sujeitos e compromisso com uma aprendizagem significativa.

O primeiro capítulo, intitulado A *influência da inteligência emocional e do bem-estar na prática docente*, aborda a importância dos aspectos emocionais e do bem-estar dos professores para a qualidade da prática pedagógica e das relações estabelecidas no ambiente escolar. O estudo destaca a relevância da inteligência emocional na regulação das emoções, na mediação de conflitos, no desenvolvimento da empatia e na construção de relações mais saudáveis, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

O segundo capítulo, *Letramento digital na educação infantil*, discute as possibilidades e os desafios da utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil. A reflexão enfatiza a importância do planejamento pedagógico, da intencionalidade educativa e da mediação docente para que os recursos digitais sejam utilizados de maneira significativa, favorecendo experiências que estimulem a criatividade, a autonomia e a participação das crianças, respeitando as especificidades dessa etapa da educação básica.

O terceiro capítulo, E*ducação inclusiva no contexto escolar: desafios e práticas para a construção de uma escola para todos,* analisa os desafios da inclusão escolar e as práticas necessárias para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. O texto ressalta a importância da formação docente, da acessibilidade, da flexibilização curricular, da colaboração entre os profissionais da educação e da participação das famílias,

compreendendo a inclusão como um compromisso coletivo com a garantia do direito à educação e com a valorização das diferenças.

O quarto capítulo, O *lúdico no desenvolvimento integral da criança: reflexões sobre a prática e a formação pedagógica*, apresenta reflexões sobre a importância das brincadeiras e dos jogos para o desenvolvimento integral da criança, considerando suas dimensões física, motora, cognitiva, emocional e social. O estudo destaca a ludicidade como elemento fundamental das experiências infantis e ressalta a necessidade de uma formação pedagógica que possibilite aos professores compreender, planejar e incorporar intencionalmente as atividades lúdicas às práticas educativas.

O quinto capítulo, O *processo educacional dos discentes em situação de internação por meio da pedagogia hospitalar*, aborda a atuação do pedagogo no acompanhamento educacional de crianças e adolescentes durante o período de hospitalização. A discussão evidencia a importância da continuidade do processo de escolarização, da articulação entre educação e saúde e da adaptação das práticas pedagógicas às condições e necessidades dos estudantes. Nesse contexto, a pedagogia hospitalar é compreendida como uma possibilidade de assegurar o direito à educação, preservando vínculos com a aprendizagem e contribuindo para o acolhimento e o desenvolvimento dos sujeitos durante a internação.

O sexto capítulo, D*iversidade cultural e inclusão escolar: desafios e estratégias para a construção de ambientes educativos acolhedores*, discute a valorização da diversidade cultural e as estratégias necessárias para promover ambientes escolares inclusivos

e acolhedores. O estudo ressalta a importância do respeito às diferenças, da formação docente, da construção de propostas pedagógicas que reconheçam a pluralidade cultural e da participação da comunidade escolar. A reflexão reforça a necessidade de práticas educativas comprometidas com a equidade, o pertencimento e o enfrentamento das diferentes formas de exclusão.

Ao reunir essas produções, a obra busca contribuir para o debate acadêmico e profissional sobre a educação contemporânea, valorizando a pesquisa desenvolvida no âmbito da formação inicial de professores e a aproximação entre os conhecimentos teóricos e as questões que atravessam a realidade educacional. Os capítulos convidam o leitor a refletir sobre o papel do professor, os desafios da prática pedagógica e a necessidade de construir respostas educativas sensíveis às singularidades dos estudantes e às transformações da sociedade.

Espera-se que esta coletânea contribua para ampliar conhecimentos, estimular novas reflexões e fortalecer o compromisso com uma educação democrática, inclusiva, humana e socialmente comprometida. Mais do que apresentar estudos sobre diferentes temáticas, esta obra reafirma a importância da formação docente como um processo contínuo de investigação, reflexão e transformação das práticas educativas.

Que a leitura dos capítulos inspire estudantes, professores, pesquisadores e demais profissionais da educação a reconhecerem, em seus diferentes espaços de atuação, possibilidades de construir

uma escola que acolha as diferenças, promova aprendizagens e contribua para a formação integral dos sujeitos.

Boa leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO I 17
A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DO BEM-ESTAR NA PRÁTICA DOCENTE
Tatiana Mota dos Reis
Alberto José Ferreira de Lima
Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva

10.51891/978-65-6054-405-5-01

CAPÍTULO II 47
LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Ellen Cristina de Menezes
Alberto José Ferreira de Lima
Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva

10.51891/978-65-6054-405-5-02

CAPÍTULO III 67
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS
Rodrigo Pereira Viana
Sandra Canal
Francisco das Chagas Galvão de Lima
Karla Fernanda Wunder da Silva

10.51891/978-65-6054-405-5-03

CAPÍTULO IV 94
O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
Sidneia Maria de Oliveira
Sandra Canal
Francisco das Chagas Galvão de Lima
Fabiana Helena da Silva

10.51891/978-65-6054-405-5-04

CAPÍTULO V 120
O PROCESSO EDUCACIONAL DOS DISCENTES EM SITUAÇÃO DE INTERNAÇÃO POR MEIO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR
Paloma Souza Reis Ferreira
Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva
Francisco das Chagas Galvão de Lima

10.51891/978-65-6054-405-5-05

CAPÍTULO VI 138
DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS ACOLHEDORES
Maria José Guimarães Macedo Ferreira
Francisco das Chagas Galvão de Lima
Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva

10.51891/978-65-6054-405-5-06

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) E AS ORGANIZADORAS 159

ÍNDICE REMISSIVO 163

CAPÍTULO

I

A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DO BEM-ESTAR NA PRÁTICA DOCENTE

Tatiana Mota dos Reis
Alberto José Ferreira de Lima
Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva

DOI 10.51891/978-65-6054-405-5-01

A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DO BEM-ESTAR NA PRÁTICA DOCENTE

Tatiana Mota dos Reis[1]
Alberto José Ferreira de Lima[2]
Sandra Canal[3]
Karla Fernanda Wunder da Silva[4]

DOI: 10.51891/978-65-6054-405-5-01

RESUMO

A docência contemporânea envolve desafios que ultrapassam o domínio dos conhecimentos pedagógicos, exigindo competências emocionais e relacionais que participam da construção das práticas educativas e das relações estabelecidas no ambiente escolar. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo geral analisar, na literatura selecionada, como a inteligência emocional

[1] Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Atua como coordenadora pedagógica na EMEI Maria Olinda Pinheiro Lima, em Carangola, Minas Gerais (MG).

[2] Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Possui graduação em Ciência da Computação, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, com estágio sanduíche na Universidade de Valência, Espanha. É membro da Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências, do grupo de pesquisa Cultura Digital, Violências e Educação e do grupo de Teoria Crítica da Universidade de Valência. Seus atuais interesses de pesquisa estão voltados para as abordagens interdisciplinares entre cultura digital, violências e educação.

[3] Doutoranda em Educação e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI) e colaboradora do Laboratório das Infâncias da PUCRS (LabInf). Possui graduação em Pedagogia pela FUNPAC e em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É especialista em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral e altas habilidades/superdotação. É docente do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e professora do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Venda Nova do Imigrante (ES).

[4] Professora da Escola de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Pedagogia, com formação em Educação Especial na área da deficiência intelectual, pela PUCRS. Possui pós-graduação em Psicopedagogia, especialização em Autismo, pós-graduação em Neuropsicopedagogia e especialização em Atendimento Educacional Especializado. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pesquisa sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual (2007), e doutora em Educação pela PUCRS, com pesquisa na área do Transtorno do Espectro Autista e da Teoria da Subjetividade (2021). Realizou pós-doutorado pela PUCRS. É professora aposentada da rede municipal de educação de Porto Alegre e diretora da CoNéctar. Atua como conselheira no Conselho Estadual de Educação (2024–2026) e é membro do Instituto Fernando González Rey desde 2025. Suas áreas de interesse incluem Teoria da Subjetividade, educação especial, educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, neuropsicopedagogia, psicopedagogia e formação de professores.

e o bem-estar se articulam à prática docente e às relações estabelecidas em sala de aula. Como objetivos específicos, busca-se: a) compreender o conceito de inteligência emocional e suas relações com o contexto educacional; b) identificar fatores associados ao bem-estar docente; e c) discutir as possíveis repercussões dessas dimensões sobre as relações pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, fundamentada na análise de produções científicas sobre inteligência emocional, bem-estar docente e prática pedagógica. A análise foi organizada em quatro eixos temáticos: inteligência emocional no contexto educacional, bem-estar do educador, relações entre competências emocionais e prática docente e possíveis repercussões dessas dimensões sobre o ambiente de aprendizagem. Os resultados evidenciam que competências como autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais podem contribuir para o enfrentamento dos desafios cotidianos da docência e para a construção de relações pedagógicas mais respeitosas e dialógicas. Identificou-se, ainda, que o bem-estar docente está relacionado a múltiplos fatores, incluindo condições de trabalho, apoio institucional, reconhecimento profissional e relações interpessoais. Conclui-se que a inteligência emocional e o bem-estar constituem dimensões relevantes da prática docente, cuja promoção requer tanto o desenvolvimento de competências profissionais quanto condições institucionais adequadas, valorização profissional e formação continuada, sem atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade por seu bem-estar ou pela qualidade do processo educativo.

Palavras-chave: Inteligência emocional. Bem-estar docente. Prática pedagógica. Formação docente. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é atravessada por transformações sociais, culturais e tecnológicas que ampliam as exigências do trabalho docente. Além do domínio de conteúdos e conhecimentos

pedagógicos, o professor mobiliza competências de comunicação, interação social, resolução de conflitos e regulação emocional. Por isso, compreender a dimensão emocional da docência é necessário para analisar tanto a qualidade das relações pedagógicas quanto as condições em que a profissão é exercida.

Entre as competências socioemocionais, a inteligência emocional tem recebido crescente atenção no campo educacional. Concebida como um conjunto de capacidades relacionadas à percepção, compreensão e regulação das emoções, a inteligência emocional pode assumir importância particular no trabalho docente, considerando que professores lidam cotidianamente com situações que envolvem demandas emocionais, conflitos interpessoais, diferentes necessidades dos estudantes e desafios relacionados à organização do processo de ensino e aprendizagem. Pesquisas recentes têm associado competências emocionais dos professores a aspectos como qualidade das relações professor-aluno, manejo das demandas da sala de aula, satisfação profissional e enfrentamento do estresse ocupacional. Dessa forma, a inteligência emocional pode ser compreendida como uma dimensão relevante para o desenvolvimento profissional docente, sem que isso implique atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela resolução dos problemas presentes no contexto educacional.

Paralelamente, o bem-estar docente constitui uma dimensão fundamental para a compreensão da experiência profissional do professor. Pesquisas contemporâneas têm evidenciado que o bem-

estar dos docentes está relacionado a múltiplos fatores, incluindo condições de trabalho, relações interpessoais, apoio institucional, autonomia profissional, satisfação com o trabalho e equilíbrio entre demandas profissionais e recursos disponíveis. Assim, o bem-estar não deve ser compreendido exclusivamente como uma característica individual, mas como um fenômeno multidimensional, construído na interação entre aspectos pessoais, profissionais e organizacionais.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante diante das evidências recentes acerca do estresse e do sofrimento relacionados ao trabalho docente. A intensificação das demandas profissionais, a sobrecarga de tarefas, as pressões por resultados, as mudanças nas formas de organização do trabalho e os desafios relacionados à diversidade presente nas instituições educacionais podem produzir repercussões sobre a saúde e o bem-estar dos professores. Nesse cenário, estudos contemporâneos sobre saúde ocupacional docente têm chamado atenção para a necessidade de considerar tanto os recursos individuais de enfrentamento quanto as condições institucionais e organizacionais do trabalho na análise do bem-estar profissional e dos riscos associados ao esgotamento ocupacional.

A relação entre inteligência emocional e bem-estar docente, portanto, constitui uma questão relevante para a investigação educacional. Competências relacionadas à percepção e à regulação emocional podem contribuir para o modo como os professores interpretam e enfrentam situações estressantes, estabelecem relações interpessoais e desenvolvem suas atividades profissionais.

Entretanto, essa relação deve ser analisada de maneira contextualizada, uma vez que fatores individuais não explicam isoladamente o bem-estar do professor. Condições de trabalho, apoio da instituição, relações com colegas e gestores, autonomia profissional e reconhecimento também desempenham papel importante na experiência docente.

Nesse contexto, torna-se pertinente investigar como a literatura científica contemporânea tem discutido as relações entre inteligência emocional, bem-estar docente e prática pedagógica. A questão norteadora deste estudo é: como a produção científica analisada caracteriza essas relações e suas possíveis repercussões sobre o processo de ensino e aprendizagem? O objetivo geral consiste em analisar, na literatura selecionada, como a inteligência emocional e o bem-estar se articulam à prática docente e às relações estabelecidas em sala de aula. Como objetivos específicos, busca-se: a) compreender o conceito de inteligência emocional e suas relações com o contexto educacional; b) identificar fatores associados ao bem-estar docente; e c) discutir as possíveis repercussões dessas dimensões sobre as relações pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem.

Para alcançar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, centrada em produções científicas sobre inteligência emocional, bem-estar docente e prática pedagógica. O material selecionado foi submetido a leitura analítica e organizado segundo quatro eixos temáticos: inteligência emocional no contexto educacional; bem-estar do

educador; relações entre competências emocionais e prática docente; e possíveis repercussões dessas dimensões sobre o ambiente de aprendizagem. Essa organização permitiu comparar conceitos, identificar convergências e divergências entre os autores e reconhecer limites das interpretações encontradas na literatura.

A relevância do estudo decorre da necessidade de ampliar a compreensão sobre os fatores emocionais, relacionais e profissionais que integram o trabalho docente. Considerando que o professor desempenha papel central nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, compreender as condições que favorecem seu bem-estar e o desenvolvimento de competências emocionais pode contribuir para o debate sobre formação inicial e continuada, valorização profissional e construção de ambientes educacionais mais saudáveis. Ao mesmo tempo, essa discussão deve considerar que a promoção do bem-estar docente não constitui responsabilidade exclusivamente individual, demandando também políticas e práticas institucionais voltadas à melhoria das condições de trabalho e ao apoio aos profissionais da educação.

O texto está estruturado em três partes; inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, contemplando os principais conceitos relacionados à inteligência emocional, ao bem-estar docente e à prática pedagógica. Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados da análise bibliográfica, estabelecendo-se relações entre as contribuições encontradas na literatura e o objeto de estudo. Por fim, nas considerações finais, são sintetizados os principais aspectos

discutidos, destacando-se as possíveis contribuições dessas dimensões para a compreensão do trabalho do educador no contexto educacional contemporâneo.

2 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E BEM-ESTAR NA PRÁTICA DOCENTE

A inteligência emocional constitui uma dimensão relevante para a compreensão do trabalho docente, especialmente diante da complexidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. A prática pedagógica envolve situações que demandam do professor não apenas conhecimentos didático-pedagógicos, mas também capacidade de reconhecer, compreender e regular suas emoções e de interpretar adequadamente os estados emocionais dos estudantes. Nesse sentido, a dimensão emocional integra o conjunto de competências mobilizadas pelo professor no desenvolvimento de suas atividades profissionais.

De acordo com Goleman (2012), a inteligência emocional compreende competências relacionadas à autoconsciência, à autorregulação, à motivação, à empatia e às habilidades sociais. Aplicadas ao contexto educacional, essas competências podem favorecer o enfrentamento de situações que fazem parte do cotidiano escolar, como conflitos interpessoais, comportamentos desafiadores, dificuldades de aprendizagem e diferentes necessidades dos estudantes. A capacidade de reconhecer as próprias reações emocionais e regulá-las adequadamente pode contribuir para que o

professor responda às situações de maior tensão de maneira menos impulsiva e mais reflexiva.

A dimensão relacional da inteligência emocional também merece destaque. O trabalho docente é desenvolvido em um contexto essencialmente interativo, no qual professores e estudantes estabelecem relações que interferem na dinâmica da sala de aula e na construção do processo educativo. Conforme Libâneo (2013), o processo de ensino e aprendizagem envolve relações pedagógicas e sociais que ultrapassam a simples transmissão de conteúdo. Nessa perspectiva, competências como empatia, respeito, comunicação e escuta podem contribuir para a construção de relações mais dialógicas e para um ambiente de aprendizagem no qual os estudantes tenham condições de participar ativamente das atividades propostas.

A empatia, particularmente, pode favorecer a compreensão das diferentes experiências e necessidades dos estudantes, permitindo ao professor considerar suas particularidades na organização das situações de ensino. Essa perspectiva aproxima a dimensão emocional da própria concepção de educação integral, na medida em que reconhece que os processos educativos envolvem aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Conforme Zabala (1998, p. 30), a educação deve contemplar capacidades relacionadas às dimensões "motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social".

A inteligência emocional também pode assumir relevância na gestão da sala de aula. A capacidade de identificar e regular as próprias emoções pode favorecer respostas mais ponderadas diante de

situações de conflito, contribuindo para a adoção de estratégias de mediação compatíveis com os objetivos pedagógicos. Isso não significa que a competência emocional, isoladamente, seja suficiente para solucionar problemas de indisciplina ou conflitos escolares, uma vez que tais fenômenos são multideterminados e também se relacionam às condições institucionais, sociais e pedagógicas. Entretanto, a dimensão emocional constitui um dos recursos mobilizados pelo professor na condução das interações cotidianas.

Outro aspecto relacionado à inteligência emocional refere-se à motivação e ao envolvimento com o trabalho docente. A maneira como o professor percebe e administra suas emoções pode repercutir sobre sua disposição para enfrentar desafios profissionais e estabelecer relações construtivas com os estudantes. Nesse sentido, a dimensão emocional não deve ser compreendida como um elemento isolado, mas como parte de um conjunto mais amplo de competências profissionais que participam da construção da prática pedagógica.

À luz dessas contribuições, a inteligência emocional pode ser compreendida como uma dimensão da prática docente associada à autorregulação, à empatia, à comunicação e à qualidade das interações escolares. Sua inclusão na formação inicial e continuada pode oferecer instrumentos para que professores analisem as demandas emocionais do trabalho, reflitam sobre suas respostas diante de conflitos e articulem competências relacionais aos conhecimentos pedagógicos. Essa contribuição, porém, depende de condições institucionais que sustentem o desenvolvimento profissional e não transfiram ao

docente, individualmente, a responsabilidade pelos problemas educacionais.

O bem-estar docente constitui uma dimensão multidimensional da experiência profissional do professor, envolvendo aspectos emocionais, psicológicos, sociais e relacionados às condições concretas de exercício da profissão. No contexto educacional contemporâneo, o trabalho docente é atravessado por diferentes demandas, incluindo planejamento, avaliação, gestão da sala de aula, relações interpessoais, responsabilidades administrativas e necessidade de responder às diferentes necessidades dos estudantes. A combinação dessas demandas, especialmente quando associada a condições inadequadas de trabalho, pode repercutir sobre a satisfação profissional e a saúde do educador.

Tardif (2014) destaca a complexidade do trabalho docente e a natureza interativa da profissão, que se desenvolve por meio de relações humanas e exige do professor a mobilização de diferentes saberes e competências. O professor não atua em condições totalmente previsíveis, mas precisa tomar decisões e reorganizar continuamente suas ações diante das situações que emergem no cotidiano escolar. Dessa forma, o bem-estar docente está relacionado não apenas às características individuais do profissional, mas também às condições sociais, institucionais e organizacionais nas quais o trabalho é realizado.

A satisfação profissional, o reconhecimento, a autonomia, a qualidade das relações interpessoais e o apoio recebido no ambiente de trabalho constituem aspectos relevantes para a experiência de bem-estar. Por essa razão, a promoção da saúde emocional do professor não deve ser reduzida ao desenvolvimento de estratégias individuais de enfrentamento. Embora competências pessoais possam auxiliar na administração de situações de estresse, a construção do bem-estar depende também da existência de condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional e a realização do trabalho pedagógico.

Em sentido contrário, a exposição prolongada a situações de estresse ocupacional pode estar associada à exaustão emocional, à redução da satisfação profissional e a outras manifestações de sofrimento relacionado ao trabalho. Entre os fenômenos que merecem atenção encontra-se a síndrome de Burnout, caracterizada por uma resposta associada ao estresse crônico no contexto ocupacional. No caso dos professores, sua ocorrência deve ser analisada considerando as especificidades da atividade docente e os fatores organizacionais e relacionais presentes no ambiente de trabalho.

As consequências do comprometimento do bem-estar podem ultrapassar a esfera individual e alcançar as relações estabelecidas no ambiente escolar. Um professor submetido a níveis elevados de estresse e exaustão pode encontrar maiores dificuldades para administrar demandas profissionais, estabelecer relações interpessoais e manter o envolvimento com determinadas atividades.

Entretanto, é importante evitar uma interpretação linear segundo a qual o estado emocional do professor determinaria diretamente o desempenho dos estudantes. O processo educativo é complexo e resulta da interação entre múltiplos fatores, incluindo aspectos pedagógicos, sociais, familiares, institucionais e individuais.

Nesse sentido, a promoção do bem-estar docente deve ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada entre profissionais, instituições educacionais e políticas públicas. Medidas relacionadas à valorização profissional, à melhoria das condições de trabalho, ao apoio institucional, à formação continuada e à criação de espaços de diálogo podem contribuir para a construção de ambientes profissionais mais saudáveis. O cuidado com o professor, portanto, constitui também uma dimensão da qualidade das condições em que o processo educativo se desenvolve.

A relação entre inteligência emocional e prática docente pode ser analisada a partir das diferentes situações em que o professor mobiliza competências emocionais no planejamento, na condução das atividades pedagógicas e nas interações estabelecidas com os estudantes. Reconhecer e compreender as próprias emoções pode favorecer processos de autorregulação diante de situações de pressão, enquanto a capacidade de perceber as emoções dos outros pode contribuir para relações interpessoais mais sensíveis às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Segundo Goleman (2012), competências como autocontrole, empatia e habilidades sociais integram a inteligência emocional e

apresentam implicações para a maneira como os indivíduos estabelecem relações e enfrentam diferentes situações. No contexto escolar, tais competências podem ser mobilizadas diante de conflitos, dificuldades de aprendizagem, comportamentos desafiadores e situações que exigem decisões rápidas. Para o professor, a capacidade de refletir sobre suas próprias reações emocionais pode favorecer a adoção de respostas mais deliberadas e coerentes com os objetivos pedagógicos.

A inteligência emocional também se articula à capacidade de estabelecer vínculos pedagógicos. A relação professor-aluno constitui uma dimensão importante do processo educativo, pois a aprendizagem ocorre em um contexto marcado por interações sociais. Conforme Libâneo (2013), o trabalho pedagógico envolve relações entre sujeitos e não pode ser reduzido à transmissão de conhecimentos. Nesse cenário, respeito, diálogo, empatia e escuta podem contribuir para a construção de relações que favoreçam a participação dos estudantes.

Outro aspecto importante diz respeito à gestão da sala de aula. Situações de conflito e indisciplina exigem do professor capacidade de intervenção, tomada de decisão e mediação. A regulação emocional pode constituir um recurso para evitar respostas predominantemente impulsivas e favorecer estratégias de resolução de conflitos coerentes com os princípios pedagógicos adotados pela instituição. Entretanto, a gestão da sala de aula não depende exclusivamente das competências emocionais do professor, estando igualmente

relacionada à organização pedagógica, às regras institucionais, às características dos estudantes e às condições de trabalho.

A inteligência emocional pode ainda ser relacionada à capacidade reflexiva do professor. Ao reconhecer suas próprias emoções, expectativas e reações diante das situações vivenciadas, o docente pode desenvolver maior consciência sobre sua prática e identificar aspectos que necessitam ser reelaborados. Dessa maneira, a dimensão emocional pode integrar processos de desenvolvimento profissional e de formação continuada, contribuindo para uma concepção de docência que articule conhecimentos pedagógicos, competências relacionais e reflexão sobre a própria prática.

Portanto, a relação entre inteligência emocional e prática docente deve ser compreendida de maneira contextualizada. Mais do que uma característica individual que garantiria determinado resultado educacional, a inteligência emocional constitui um conjunto de competências que pode participar da construção das relações pedagógicas e da gestão das situações cotidianas da escola. Sua relevância torna-se mais evidente quando articulada às condições institucionais e aos demais conhecimentos e competências necessários ao exercício da profissão.

2.1 Repercussões sobre a aprendizagem dos alunos

A discussão sobre inteligência emocional e bem-estar docente também envolve as possíveis repercussões dessas dimensões sobre o ambiente de aprendizagem. A sala de aula constitui um espaço de interação no qual aspectos cognitivos, afetivos e sociais estão

continuamente articulados. Nesse contexto, o modo como o professor conduz as relações e administra as situações cotidianas pode contribuir para a configuração de um clima de aprendizagem favorável à participação dos estudantes.

Um ambiente marcado por respeito, diálogo, segurança e reconhecimento pode favorecer a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades pedagógicas. Nesse sentido, as relações estabelecidas entre professores e estudantes constituem parte importante da experiência educativa. O professor, além de organizar situações de ensino, participa da construção das condições relacionais nas quais os estudantes desenvolvem suas atividades e expressam dúvidas, opiniões e dificuldades.

A dimensão socioemocional também pode assumir importância para o desenvolvimento dos estudantes. Por meio das interações cotidianas, os alunos entram em contato com diferentes formas de comunicação, resolução de conflitos, cooperação e expressão emocional. Assim, práticas docentes fundamentadas no respeito, na empatia e no diálogo podem constituir experiências que ultrapassam a aprendizagem de conteúdos curriculares e contribuem para dimensões sociais e relacionais da formação.

Por outro lado, ambientes escolares caracterizados por conflitos recorrentes, comunicação inadequada ou elevado nível de tensão podem criar obstáculos às interações necessárias ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Entretanto, tais situações não devem ser atribuídas exclusivamente ao estado

emocional do professor, pois o clima escolar resulta da interação entre diferentes sujeitos e das condições institucionais, pedagógicas e sociais que constituem o espaço educativo.

Nesse sentido, a relação entre bem-estar docente, inteligência emocional e aprendizagem deve ser compreendida como uma relação complexa e multidimensional. Professores que dispõem de recursos emocionais e profissionais para lidar com as demandas de seu trabalho podem encontrar melhores condições para estabelecer relações pedagógicas construtivas; simultaneamente, instituições que oferecem apoio, reconhecimento e condições adequadas de trabalho podem favorecer tanto o bem-estar dos docentes quanto a qualidade das experiências educativas oferecidas aos estudantes.

Dessa forma, a inteligência emocional e o bem-estar do educador não constituem elementos isolados do processo educativo. Ambos se articulam às condições de trabalho, às relações interpessoais, às práticas pedagógicas e à organização institucional da escola. A compreensão dessas relações amplia a análise da prática docente e permite reconhecer que a qualidade da educação depende não apenas dos conhecimentos e métodos utilizados no ensino, mas também das condições humanas e institucionais nas quais o processo educativo se desenvolve.

Por seu caráter bibliográfico e descritivo, o estudo não pretende estabelecer relações causais nem generalizar os achados para todos os contextos educacionais. As interpretações apresentadas

correspondem às convergências, tensões e lacunas identificadas no conjunto de obras analisadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permitiu organizar a discussão em quatro eixos: inteligência emocional no contexto educacional; bem-estar do educador; relações entre competências emocionais e prática docente; e possíveis repercussões dessas dimensões sobre as experiências de aprendizagem. A comparação entre as obras revelou uma convergência central: competências emocionais podem apoiar a atuação do professor, mas seus efeitos dependem das condições institucionais, relacionais e profissionais em que a docência ocorre. Também se identificou uma tensão recorrente entre abordagens centradas em recursos individuais e estudos que situam o bem-estar no contexto mais amplo da organização do trabalho escolar.

Os achados também demonstram que a dimensão emocional do trabalho docente não pode ser interpretada exclusivamente sob uma perspectiva individual. Embora competências como autorregulação, empatia e autoconsciência sejam relevantes para a atuação profissional, o bem-estar do professor também está condicionado às características da organização escolar, às relações profissionais, à carga de trabalho, ao apoio institucional e às condições em que o ensino é desenvolvido.

3.1 Inteligência emocional e exercício da docência

O primeiro eixo identificado na análise refere-se à importância das competências emocionais para o exercício da docência. Goleman (2012) compreende a inteligência emocional a partir de competências relacionadas à autoconsciência, à autorregulação, à motivação, à empatia e às habilidades sociais. Quando essas dimensões são relacionadas ao trabalho docente, observa-se que podem contribuir para que o professor reconheça suas próprias reações emocionais e desenvolva formas mais conscientes de responder às diferentes situações que emergem no cotidiano escolar.

Essa perspectiva encontra aproximação com Tardif (2014), cuja abordagem evidencia o caráter interativo e complexo do trabalho docente. Para o autor, a atividade do professor é desenvolvida em relações permanentes com estudantes e outros sujeitos da instituição escolar, exigindo a mobilização de diferentes saberes construídos ao longo da formação e da experiência profissional. A dimensão emocional, nesse sentido, não constitui um elemento externo à docência, mas integra as situações concretas nas quais o trabalho pedagógico é realizado.

A produção científica mais recente reforça essa compreensão ao destacar que o bem-estar e as experiências emocionais dos professores estão relacionados a múltiplas dimensões da profissão. Viac e Fraser (2020), em estudo desenvolvido no âmbito da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), propõem uma compreensão multidimensional do bem-estar docente, considerando tanto aspectos relacionados à satisfação e à realização

profissional quanto dimensões associadas às condições e às demandas do trabalho. Essa abordagem amplia a perspectiva individual da inteligência emocional ao demonstrar que a experiência profissional do professor é produzida pela interação entre características pessoais e contexto de trabalho.

A relação entre competência emocional e trabalho docente também pode ser articulada às contribuições de Libâneo (2013), especialmente no que diz respeito à natureza relacional do processo de ensino e aprendizagem. A atividade pedagógica ocorre por meio de interações entre professores e estudantes, e essas interações constituem parte das condições em que a aprendizagem se desenvolve. Assim, competências como empatia, comunicação e autorregulação podem favorecer relações pedagógicas mais conscientes e adequadas às diferentes situações do cotidiano escolar.

Entretanto, os achados indicam que não se deve atribuir à inteligência emocional um caráter determinista. O desenvolvimento de competências emocionais não elimina conflitos, indisciplina, dificuldades de aprendizagem ou problemas relacionados às condições de trabalho. Esses fenômenos possuem natureza multidimensional e estão relacionados a fatores pedagógicos, institucionais, sociais e culturais. A inteligência emocional deve, portanto, ser compreendida como um dos recursos mobilizados pelo professor, e não como solução isolada para os desafios da educação.

3.2 Bem-estar docente e condições de exercício profissional

O segundo eixo identificado corresponde ao bem-estar do educador. A literatura analisada demonstra que o bem-estar docente é um fenômeno multidimensional, relacionado a aspectos psicológicos, emocionais, sociais e profissionais. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Tardif (2014), segundo a qual o trabalho docente apresenta elevada complexidade e envolve relações humanas, responsabilidades profissionais e mobilização permanente de saberes.

Essa interpretação é reforçada pela revisão sistemática realizada por Hascher e Waber (2021), que analisaram a produção científica sobre bem-estar docente e evidenciaram a existência de diferentes dimensões e definições associadas ao conceito. As autoras destacam a heterogeneidade da literatura sobre o tema e demonstram que o bem-estar dos professores não pode ser reduzido a uma única variável ou compreendido exclusivamente como ausência de estresse.

Essa constatação é relevante para o presente estudo porque permite ampliar a concepção de bem-estar apresentada inicialmente. O professor não experimenta bem-estar ou mal-estar apenas em função de suas características pessoais. A experiência profissional também é influenciada pelas relações estabelecidas no ambiente escolar, pelas demandas da profissão, pelo suporte recebido e pelas condições organizacionais.

Viac e Fraser (2020) contribuem igualmente para essa compreensão ao apresentarem o bem-estar docente como um constructo que envolve diferentes dimensões da experiência

profissional. A partir dessa perspectiva, aspectos como satisfação no trabalho, condições de exercício da profissão, relações profissionais e demandas ocupacionais devem ser considerados conjuntamente. Os achados da presente análise convergem com essa abordagem ao indicar que estratégias individuais de enfrentamento, embora relevantes, não substituem ações institucionais destinadas à melhoria das condições de trabalho.

A relação entre condições de trabalho e bem-estar também aparece nos estudos sobre estresse e esgotamento profissional. Pressley (2021), ao investigar fatores relacionados ao burnout docente no contexto das transformações provocadas pela pandemia de COVID-19, identificou a presença de múltiplas demandas profissionais e fatores de estresse que afetaram a experiência dos professores. Embora o contexto pandêmico apresente características específicas, seus achados contribuem para demonstrar que o sofrimento profissional docente não pode ser explicado apenas pela capacidade individual de administrar emoções.

Essa discussão permite estabelecer uma importante articulação entre Tardif (2014) e a produção científica contemporânea. Se, para Tardif (2014), os saberes docentes se constroem no interior das experiências concretas da profissão, os estudos recentes sobre bem-estar indicam que essas mesmas condições concretas também interferem na experiência emocional e profissional dos professores. Dessa maneira, inteligência emocional e

bem-estar devem ser analisados em relação às condições objetivas nas quais o trabalho docente se desenvolve.

3.3 Inteligência emocional e prática pedagógica

A comparação entre Goleman (2012), Libâneo (2013), Tardif (2014) e Hascher e Waber (2021) permite situar a inteligência emocional em dois planos complementares. No plano individual, autoconsciência, autorregulação, empatia e habilidades sociais ajudam a compreender como o professor interpreta e enfrenta situações cotidianas. No plano profissional e institucional, essas competências são condicionadas pelos saberes docentes, pelas relações pedagógicas e pelas condições de trabalho. Assim, a contribuição da inteligência emocional para a prática não reside em oferecer uma solução autônoma, mas em integrar um repertório mais amplo de conhecimentos e recursos profissionais.

A perspectiva de Goleman (2012) oferece uma base conceitual para compreender essa relação. A capacidade de reconhecer e regular as próprias emoções pode auxiliar o professor a refletir sobre suas reações diante de situações potencialmente estressantes. A empatia, por sua vez, pode contribuir para que o educador considere diferentes perspectivas e necessidades presentes na sala de aula.

Essa compreensão converge com Libâneo (2013), para quem o trabalho pedagógico envolve relações intencionais entre professores, estudantes, conteúdos e objetivos educacionais. A dimensão relacional, portanto, integra a própria prática pedagógica. A competência emocional não substitui o conhecimento didático ou

disciplinar, mas pode articular-se a esses saberes na condução das situações de ensino.

Os estudos recentes sobre bem-estar docente acrescentam uma dimensão importante a essa discussão. Hascher e Waber (2021) demonstram que o bem-estar dos professores está relacionado a diferentes aspectos da experiência profissional. Assim, a relação entre inteligência emocional e prática docente não deve ser interpretada apenas a partir da capacidade individual do professor de regular suas emoções, mas também considerando as condições que favorecem ou dificultam essa regulação.

Essa distinção é importante porque evita uma perspectiva de responsabilização individual. Um professor pode apresentar competências de autorregulação e, ainda assim, estar submetido a condições de trabalho que produzem níveis elevados de estresse. Da mesma forma, o desenvolvimento de competências socioemocionais não elimina problemas relacionados à sobrecarga, à falta de recursos, à organização institucional ou à ausência de apoio profissional.

A inteligência emocional pode, portanto, ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de competências profissionais. Nesse conjunto estão incluídos conhecimentos específicos, saberes pedagógicos, capacidade de planejamento, gestão da sala de aula, comunicação, avaliação e competências relacionais. Essa interpretação aproxima-se da concepção de Tardif (2014) acerca da pluralidade dos saberes docentes.

3.4 Bem-estar docente, clima escolar e aprendizagem

O quarto eixo identificado refere-se às possíveis relações entre o bem-estar docente, o clima escolar e as experiências de aprendizagem dos estudantes. Os achados da literatura indicam que a dimensão emocional do ambiente escolar pode interferir nas condições em que professores e estudantes estabelecem suas relações pedagógicas.

Essa interpretação encontra fundamento em Zabala (1998), cuja concepção de educação contempla não apenas conteúdos conceituais, mas também capacidades relacionadas às dimensões afetivas, interpessoais e sociais. A educação, nessa perspectiva, envolve a formação integral do sujeito e, consequentemente, não pode ser analisada exclusivamente a partir do desempenho cognitivo.

Libâneo (2013), por sua vez, permite compreender que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em um contexto de relações pedagógicas. O professor organiza situações de ensino, mas também participa da construção das condições relacionais nas quais os estudantes aprendem. Nesse sentido, aspectos como respeito, diálogo e comunicação constituem elementos importantes da experiência escolar.

Os estudos contemporâneos sobre bem-estar docente reforçam essa interpretação ao demonstrarem que a experiência profissional dos professores está relacionada a diferentes aspectos do ambiente de trabalho. Hascher e Waber (2021) ressaltam a complexidade do conceito de bem-estar docente e a necessidade de

considerar diferentes dimensões na análise da experiência dos professores. Essa perspectiva contribui para compreender que o ambiente escolar não é apenas o espaço em que o professor exerce suas competências, mas também um contexto que pode favorecer ou comprometer seu bem-estar.

A partir dos achados analisados, pode-se inferir que professores que dispõem de condições favoráveis para o exercício profissional podem encontrar melhores possibilidades para desenvolver relações pedagógicas construtivas. Entretanto, essa relação não deve ser interpretada como causalidade direta entre bem-estar docente e desempenho acadêmico dos estudantes. A aprendizagem é um fenômeno complexo, influenciado por fatores cognitivos, pedagógicos, familiares, sociais, culturais e institucionais.

Essa ressalva é fundamental para a interpretação dos resultados. A literatura analisada permite estabelecer uma relação entre as condições emocionais e relacionais do professor e o contexto de aprendizagem, mas não sustenta a ideia de que a inteligência emocional do professor, isoladamente, determine o rendimento dos estudantes. O que se observa é uma rede de relações na qual diferentes fatores interagem na constituição da experiência educativa.

3.5 Diálogo entre autores clássicos e estudos contemporâneos

A comparação entre as obras analisadas e a produção científica recente permite identificar convergências importantes. Goleman (2012) fornece a base conceitual para a compreensão das competências emocionais; Tardif (2014) situa o trabalho docente no

campo das relações humanas e dos saberes profissionais; Libâneo (2013) enfatiza a dimensão pedagógica e relacional do processo de ensino e aprendizagem; e Zabala (1998) amplia a compreensão da educação ao incorporar dimensões afetivas, interpessoais e sociais.

Os estudos contemporâneos analisados ampliam essas contribuições ao demonstrar que as dimensões emocionais da docência precisam ser articuladas às condições concretas de trabalho. Viac e Fraser (2020) contribuem para uma compreensão multidimensional do bem-estar docente, enquanto Hascher e Waber (2021) evidenciam a diversidade de perspectivas utilizadas na investigação desse fenômeno. Pressley (2021), por sua vez, chama atenção para fatores de estresse e esgotamento associados ao exercício da profissão docente.

Desse diálogo emerge uma compreensão mais abrangente do objeto investigado. A inteligência emocional não deve ser compreendida apenas como uma característica individual do professor; o bem-estar não pode ser reduzido à capacidade pessoal de administrar emoções; e a aprendizagem dos estudantes não pode ser explicada exclusivamente pelas características emocionais do educador. As três dimensões precisam ser analisadas em articulação com as condições institucionais, pedagógicas e sociais que estruturam o trabalho escolar.

Nesse sentido, os resultados da análise bibliográfica permitem identificar uma relação de complementaridade entre as perspectivas clássicas e contemporâneas. Enquanto os autores clássicos oferecem

categorias fundamentais para compreender a dimensão emocional, relacional e pedagógica da docência, os estudos recentes ampliam a discussão ao enfatizar a influência das condições de trabalho, do contexto organizacional e dos fatores associados ao bem-estar profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste estudo indica que a inteligência emocional e o bem-estar do educador constituem dimensões relevantes da prática docente e podem repercutir nas relações pedagógicas e nas condições em que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem. A análise também evidencia que a docência ultrapassa a transmissão de conteúdos: envolve mediação de relações, manejo de situações emocionalmente exigentes e construção de um ambiente favorável à participação dos estudantes. Essas relações, contudo, não são lineares nem dependem exclusivamente das características individuais do professor, pois se articulam às condições institucionais, profissionais e sociais do trabalho educativo.

A análise sugere que competências emocionais podem ampliar os recursos utilizados pelo educador para enfrentar desafios profissionais, refletir sobre suas decisões e construir relações interpessoais mais saudáveis. Do mesmo modo, o bem-estar docente aparece associado à motivação, ao envolvimento profissional e às condições de realização do trabalho educativo. Essas associações, entretanto, não autorizam concluir que tais dimensões, isoladamente, assegurem a qualidade da prática pedagógica.

A análise também indica que dificuldades relacionadas à saúde emocional podem limitar a atuação profissional e afetar as relações estabelecidas no ambiente escolar. Como o bem-estar docente resulta da interação entre recursos pessoais e condições de trabalho, sua promoção requer medidas institucionais articuladas, como valorização profissional, apoio no cotidiano escolar, condições adequadas de exercício e oportunidades de formação continuada.

Como limitação, destaca-se o caráter exclusivamente bibliográfico e descritivo do estudo, que não permite verificar empiricamente como professores percebem essas relações nem comparar diferentes contextos educacionais. Pesquisas futuras podem combinar entrevistas, questionários e observação da prática para examinar como competências emocionais, condições de trabalho e apoio institucional se articulam na experiência docente.

Por fim, ressalta-se a importância de reconhecer a dimensão emocional como parte integrante do processo educativo, sendo indispensável para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e de qualidade.

REFERÊNCIAS

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

HASCHER, Tina; WABER, Jana. Teacher well-being: a systematic review of the research literature from the year 2000–2019. **Educational Research Review**, v. 34, p. 100411, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PRESSLEY, Tim. Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. **Educational Researcher**, v. 50, n. 5, p. 325-327, 2021. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X211004138.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIAC, Carine; FRASER, Pierre. **Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis.** Paris: OECD Publishing, 2020. (OECD Education Working Papers, n. 213). DOI: https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO

II

LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ellen Cristina de Menezes
Alberto José Ferreira de Lima
Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva

DOI 10.51891/978-65-6054-405-5-02

LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ellen Cristina de Menezes[1]
Alberto José Ferreira de Lima[2]
Sandra Canal[3]
Karla Fernanda Wunder da Silva[4]

DOI: 10.51891/978-65-6054-405-5-02

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado as práticas sociais e educacionais, tornando necessário refletir sobre a promoção do letramento digital desde a Educação Infantil. Nesse contexto, este estudo tem como objetivo compreender como o letramento digital pode ser promovido na Educação Infantil, considerando as particularidades do desenvolvimento infantil e a mediação docente. Especificamente, busca compreender os conceitos de

[1] Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Gerente de Organização Escolar da EE Joaquim Lúcio Cardoso Filho, em Santo André, São Paulo.

[2] Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Possui graduação em Ciência da Computação, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, com estágio sanduíche na Universidade de Valência, Espanha. É membro da Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências, do grupo de pesquisa Cultura Digital, Violências e Educação e do grupo de Teoria Crítica da Universidade de Valência. Seus atuais interesses de pesquisa estão voltados para as abordagens interdisciplinares entre cultura digital, violências e educação.

[3] Doutoranda em Educação e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI) e colaboradora do Laboratório das Infâncias da PUCRS (LabInf). Possui graduação em Pedagogia pela FUNPAC e em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É especialista em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral e altas habilidades/superdotação. É docente do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e professora do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Venda Nova do Imigrante (ES).

[4] Professora da Escola de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Pedagogia, com formação em Educação Especial na área da deficiência intelectual, pela PUCRS. Possui pós-graduação em Psicopedagogia, especialização em Autismo, pós-graduação em Neuropsicopedagogia e especialização em Atendimento Educacional Especializado. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pesquisa sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual (2007), e doutora em Educação pela PUCRS, com pesquisa na área do Transtorno do Espectro Autista e da Teoria da Subjetividade (2021). Realizou pós-doutorado pela PUCRS. É professora aposentada da rede municipal de educação de Porto Alegre e diretora da CoNéctar. Atua como conselheira no Conselho Estadual de Educação (2024–2026) e é membro do Instituto Fernando González Rey desde 2025. Suas áreas de interesse incluem Teoria da Subjetividade, educação especial, educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, neuropsicopedagogia, psicopedagogia e formação de professores.

letramento e letramento digital no contexto educacional; identificar potencialidades e limitações do uso das tecnologias digitais nessa etapa; analisar o papel do professor e da formação continuada na mediação das aprendizagens digitais; e discutir práticas pedagógicas adequadas à infância.Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica, fundamentada na análise comparativa de obras que discutem letramento, tecnologias digitais e Educação Infantil. A análise buscou identificar conceitos, potencialidades, limitações e implicações pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais nessa etapa de ensino. Os resultados indicam que o letramento digital ultrapassa o domínio técnico dos dispositivos, envolvendo a interpretação crítica de informações, a criatividade, a autoria, a comunicação e o uso ético e responsável das tecnologias. Evidenciam, ainda, a importância da mediação intencional do professor, da formação continuada docente e da articulação entre experiências digitais, brincadeiras e interações concretas. Entre os principais desafios identificados, destacam-se a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos e a necessidade de integrá-los de maneira significativa às práticas pedagógicas. Conclui-se que a promoção do letramento digital na Educação Infantil requer planejamento pedagógico, mediação docente e experiências lúdicas adequadas às especificidades da infância, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem e favorecer a participação crítica e responsável das crianças na cultura digital.

Palavras-chave: Letramento digital. Educação Infantil. Tecnologias digitais. Mediação docente. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado significativamente as práticas sociais, culturais e educacionais na contemporaneidade. No contexto escolar, essas transformações impactam diretamente as formas de ensinar e aprender, exigindo novas posturas pedagógicas e a incorporação de recursos digitais nas

práticas de ensino. A Educação Infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, também é influenciada por essas mudanças, uma vez que o contato com diferentes linguagens e mídias digitais ocorre cada vez mais cedo, tornando indispensável a reflexão sobre o letramento digital desde os primeiros anos escolares.

O tema letramento digital na Educação Infantil apresenta relevância diante da necessidade de preparar as crianças para atuar criticamente em uma sociedade cada vez mais permeada pela tecnologia digital. A problemática central deste estudo consiste em compreender como o letramento digital pode ser promovido nesse nível de ensino, considerando as particularidades do desenvolvimento infantil e o papel mediador do professor.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo compreender como o letramento digital pode ser promovido na Educação Infantil, considerando as particularidades do desenvolvimento infantil e a mediação docente. Especificamente, busca compreender os conceitos de letramento e letramento digital no contexto educacional; identificar potencialidades e limitações do uso das tecnologias digitais nessa etapa; analisar o papel do professor e da formação continuada na mediação das aprendizagens digitais; e discutir práticas pedagógicas adequadas à infância.

A seleção das obras considerou sua pertinência para três eixos de análise: os fundamentos conceituais do letramento digital, as especificidades da Educação Infantil e a mediação pedagógica das tecnologias. A leitura comparativa das fontes buscou identificar

convergências, distinções conceituais e implicações para as práticas docentes.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem bibliográfica, fundamentada na análise de obras que discutem letramento, tecnologias digitais e Educação Infantil. O estudo organiza e confronta as contribuições dos autores selecionados para identificar conceitos, potencialidades, limitações e implicações pedagógicas do letramento digital nessa etapa de ensino. O artigo está estruturado em cinco seções: esta introdução; a fundamentação teórica sobre letramento e tecnologias digitais; a metodologia; a apresentação e discussão dos resultados; e as considerações finais.

2 LETRAMENTO DIGITAL

Segundo Gilster (1997, p. 6, citado por Lima *et al.*, 2025, p. 79), o letramento digital pode ser compreendido como "a capacidade de compreender e utilizar informação em múltiplos formatos, proveniente de uma ampla variedade de fontes, quando apresentada através de computadores e, em particular, através da Internet". A definição desloca o foco do simples domínio técnico para a compreensão de ideias, a avaliação crítica das informações e a navegação consciente em ambientes digitais. O conceito, portanto, reúne competências interdependentes e se transforma com as mudanças socioculturais, políticas e tecnológicas.

De forma geral, o letramento digital refere-se à capacidade de participar de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, compreendendo, utilizando e produzindo conteúdos em

computadores, smartphones, tablets e na internet. O conceito amplia o letramento tradicional para contextos tecnológicos, mas não se reduz à operação de dispositivos. Ele compreende diferentes dimensões: uso crítico e reflexivo, para analisar e avaliar informações online; compreensão multimodal, para interpretar e produzir textos que articulam escrita, imagem, áudio e vídeo; comunicação e colaboração em ambientes digitais; autoria e produção de conteúdos; e ética e segurança no uso da tecnologia. Ser letrado digitalmente, portanto, significa atuar de forma ativa, consciente e responsável na sociedade da informação.

O letramento digital se diferencia do conceito tradicional de letramento por abranger não apenas a leitura e a escrita, mas também a compreensão, a produção e o uso crítico das tecnologias digitais no cotidiano e na vida social. Segundo Soares (2002), o letramento envolve a capacidade de ler, escrever e aplicar esses conhecimentos em situações práticas, em benefício próprio e da comunidade. No contexto contemporâneo, essas habilidades precisam ser ampliadas para incluir as práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais, que demandam novas formas de interação, comunicação e produção de sentido.

No âmbito do letramento digital, o indivíduo não apenas decodifica textos, mas interpreta e produz informações em diferentes linguagens e suportes, compreendendo o funcionamento das ferramentas tecnológicas digitais e seus impactos sociais, culturais e éticos. Assim, o letramento digital refere-se aos modos de ler e

escrever informações, códigos e sinais verbais e não verbais utilizando computadores, tablets, celulares e demais dispositivos tecnológicos, conforme orienta o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação (CIEB, 2025).

Além disso, o contexto digital apresenta características próprias e desafiadoras, como a leitura multilinear (não linear, possibilitada pelos hiperlinks), a necessidade de conhecimentos básicos de informática, de navegação e pesquisa na Internet, além da multimodalidade da informação, que integra textos, imagens, vídeos, sons e animações. Essa multiplicidade de linguagens exige do leitor novas estratégias cognitivas e comunicativas, promovendo um processo de aprendizagem dinâmico, interativo e colaborativo.

Diante disso, torna-se essencial que o letramento digital seja abordado de forma diferenciada, intencional e contextualizada na Educação Infantil. Nessa etapa, o uso das tecnologias deve estar voltado à exploração lúdica, à curiosidade e à criatividade das crianças, permitindo que elas desenvolvam desde cedo competências relacionadas à leitura crítica, à resolução de problemas e à construção de conhecimentos mediados pelo digital. O papel do educador, portanto, é fundamental na mediação dessas experiências, garantindo que as tecnologias sejam utilizadas como ferramentas pedagógicas significativas e inclusivas, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para os desafios da cultura digital contemporânea.

Conforme Lima *et al*. (2025), as definições de letramento digital podem ser classificadas como restritas ou ampliadas. As restritas têm caráter instrumental, focando no uso técnico das tecnologias, enquanto as ampliadas consideram o contexto sociocultural, socioemocional, histórico e político, valorizando práticas críticas, criativas e contextualizadas. Essa distinção é fundamental para compreender que o letramento digital não se limita ao uso de ferramentas, mas envolve práticas sociais complexas e situadas.

O letramento digital envolve também competências socioemocionais que permitem compreender normas de convivência, estabelecer relações interpessoais saudáveis e agir de maneira crítica e responsável nos espaços digitais. Ou seja, compreende o conjunto de competências necessárias para interagir de forma ética, responsável, colaborativa e empática em ambientes digitais. Esses elementos são fundamentais para o exercício da cidadania digital e para a construção de interações respeitosas e seguras nos diferentes contextos sociais e profissionais.

A pluralidade do conceito justifica o emprego da expressão letramentos digitais sendo que Lankshear e Knobel (2008) apresentam três razões para essa escolha: a diversidade das práticas digitais; a relevância de uma perspectiva sociocultural sobre as práticas de letramento; e a contribuição de uma visão ampla para compreender a aprendizagem digital. Em sentido convergente, Soares (2002a) sustenta que diferentes tecnologias de escrita produzem diferentes estados ou condições nos sujeitos que as utilizam em suas

práticas de leitura e escrita. O plural, portanto, desloca o foco de uma visão tecnicista, centrada em saber usar o computador, para uma perspectiva social, cultural e crítica, voltada a saber posicionar-se e agir no mundo digital.

A classificação de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) evidencia que o letramento digital combina quatro dimensões complementares. A dimensão da linguagem reúne formas de compreender e produzir mensagens em diferentes formatos e plataformas; a da informação envolve localizar, avaliar, selecionar e organizar dados de modo crítico; a das conexões abrange identidade, participação, colaboração em rede e interculturalidade; e a do redesenho corresponde à capacidade de reinterpretar, combinar e recriar conteúdos. Em conjunto, essas dimensões mostram que o letramento digital articula expressão, análise, participação social e autoria.

Outros pesquisadores como Spires e Bartlett (2012), por exemplo, propõem abordagens mais sintetizadas e estruturam o letramento digital em três competências centrais: *encontrar e consumir conteúdo digital*, *criar conteúdo digital* e *compartilhar conteúdo digital*. Essa perspectiva enfatiza o caráter prático e social das interações digitais e mostra que o letramento envolve aspectos éticos, comunicativos e colaborativos, além da técnica. De forma complementar, Menezes (2010) sustenta que o letramento é amplo e flexível e pode abranger diversas práticas sociais de linguagem, inclusive as mediadas por tecnologias digitais. Nessa concepção, o letramento não se restringe a habilidades instrumentais, mas se

manifesta nas formas pelas quais os sujeitos utilizam a linguagem para agir no mundo, construir sentidos e interagir socialmente.

Desse modo, ao integrar essas diferentes concepções, compreende-se que o letramento digital não se reduz ao uso de ferramentas tecnológicas, mas envolve um conjunto complexo de saberes, competências e atitudes que possibilitam ao indivíduo navegar, participar, produzir e intervir criticamente na cultura digital.

3 DIFERENÇA ENTRE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO DIGITAL

Embora frequentemente confundidos, letramento digital e alfabetização digital apresentam diferenças conceituais importantes e complementares. Segundo Buzato (2018), a alfabetização digital refere-se ao processo de apropriação técnica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ou seja, ao aprendizado de habilidades operacionais básicas, como o uso de dispositivos eletrônicos, programas, aplicativos e ferramentas digitais. Trata-se, portanto, de um nível inicial de familiarização com os meios tecnológicos, no qual o indivíduo aprende a "usar" a tecnologia.

Já o letramento digital ultrapassa o domínio técnico e envolve o uso social, crítico e ético das tecnologias em diferentes contextos. Essa concepção abrange não apenas a capacidade de navegar e interagir no ambiente digital, mas também de compreender as intenções comunicativas, interpretar criticamente informações, produzir conteúdo autorais e participar ativamente de comunidades virtuais. Assim, o letramento digital está relacionado à forma como o

sujeito se posiciona no mundo digital, atuando com autonomia, responsabilidade e consciência cidadã.

Nesse sentido, enquanto a alfabetização digital pode ser vista como uma etapa instrumental, o letramento digital constitui uma prática social mais ampla, que envolve competências cognitivas, comunicativas, éticas e culturais. Essa distinção é fundamental no contexto educacional, pois permite compreender que o simples acesso às tecnologias não garante o desenvolvimento das competências digitais necessárias à participação crítica na sociedade contemporânea.

O letramento digital, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está diretamente relacionado à quinta competência geral, que propõe

> compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Dessa forma, a BNCC reconhece a importância do uso intencional das tecnologias como meio de promover aprendizagens ativas, colaborativas e criativas, em que os estudantes deixam de ser apenas consumidores de informações e passam a ser produtores de conhecimento. Essa perspectiva reforça o papel do educador como mediador do processo de letramento digital, orientando as crianças no uso consciente e responsável das ferramentas tecnológicas digitais, de modo a desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também

valores éticos, empatia, criticidade e autoria — competências essenciais para a formação integral do cidadão na era digital.

4 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICs) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) englobam um amplo conjunto de ferramentas e sistemas tecnológicos utilizados para criar, processar, armazenar, transmitir e compartilhar informações. Incluem-se nesse grupo os computadores, tablets, smartphones, a Internet, softwares, aplicativos educativos, jogos digitais, redes sociais e conteúdos multimídia. Essas tecnologias estão profundamente integradas à vida cotidiana e transformaram as formas de interação, de acesso ao conhecimento e de construção de saberes, exigindo da escola uma revisão constante de suas práticas pedagógicas.

Na Educação Infantil, as TICs assumem um papel cada vez mais relevante, pois proporcionam contato das crianças com múltiplas linguagens e modos de comunicação desde os primeiros anos de escolarização, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico. Por meio do uso intencional e mediado das tecnologias, as crianças exploram, descobrem, experimentam e constroem significados de maneira lúdica e criativa, ampliando suas formas de expressão e compreensão do mundo.

De acordo com Moran (2018), o uso planejado e pedagógico das tecnologias digitais pode estimular a curiosidade, a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico, desde que o professor atue como

mediador consciente, orientando as experiências das crianças para que as TICs não sejam utilizadas de modo meramente recreativo, mas como ferramentas de aprendizagem significativa. Essa mediação docente é essencial para garantir que a tecnologia não substitua a interação humana, mas a potencialize, integrando o digital às experiências concretas e sensoriais próprias da infância.

As TICs, quando incorporadas ao planejamento pedagógico, também possibilitam a integração de atividades interdisciplinares, articulando áreas como linguagem, matemática, ciências e artes. A utilização de recursos digitais — como histórias interativas, jogos educativos, vídeos, músicas e aplicativos de criação — estimula diferentes habilidades, promove a resolução de problemas, a imaginação e o trabalho colaborativo entre as crianças. Além disso, favorece o desenvolvimento do letramento digital desde cedo, preparando-as para lidar criticamente com as tecnologias em etapas futuras da escolarização.

Outro aspecto relevante é a contribuição potencial das TICs para a inclusão digital e social. Ao oferecer oportunidades de acesso e aprendizagem tecnológica a crianças de diferentes contextos socioeconômicos, a escola pode reduzir barreiras de participação na cultura digital e ampliar o acesso ao conhecimento. Para que isso ocorra, porém, a disponibilidade de equipamentos precisa ser acompanhada por mediação pedagógica e por uma abordagem ética, responsável e crítica, que introduza noções de respeito, privacidade, autoria e cooperação nos ambientes digitais.

Assim, o uso das TICs na Educação Infantil deve ser entendido como um meio pedagógico e cultural, e não apenas como um recurso didático. Sua função é ampliar as possibilidades de aprendizagem, fortalecer vínculos, enriquecer o repertório cultural das crianças e desenvolver competências fundamentais para a vida em sociedade. Cabe ao educador o papel de planejar, selecionar e orientar essas experiências, assegurando que o contato com as tecnologias digitais seja significativo, seguro e alinhado às necessidades e aos direitos de aprendizagem da infância.

5 MEDIAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS

Na Educação Infantil, a promoção do letramento digital depende da mediação intencional do professor, pois é nessa etapa que as crianças começam a construir formas de explorar, interpretar e produzir sentidos em diferentes linguagens. Cabe ao educador selecionar, adaptar e integrar as tecnologias ao planejamento pedagógico de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características do desenvolvimento infantil. Desse modo, os recursos digitais deixam de cumprir função meramente recreativa e passam a apoiar experiências significativas de aprendizagem.

De acordo com Almeida e Valente (2011), a mediação pedagógica constitui o elo entre o conhecimento e o aprendiz, sendo o professor o responsável por criar pontes que permitam às crianças compreender, explorar e ressignificar o mundo digital. Essa mediação vai além da simples transmissão de conteúdos: envolve o domínio das ferramentas digitais, mas também uma postura reflexiva, ética e

crítica diante do uso das tecnologias. O docente, portanto, precisa compreender o potencial pedagógico das TICs e saber utilizá-las de maneira coerente com os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Além de integrar as tecnologias de forma planejada, o professor deve considerar as características específicas da infância, como a curiosidade, o brincar e a experimentação, incorporando o digital de modo lúdico e exploratório. Assim, a tecnologia torna-se parte do processo de descoberta, ajudando a desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Essa abordagem humaniza o uso das TICs, transformando-as em instrumentos que ampliam as experiências sensoriais e interativas das crianças.

No entanto, para que essa integração ocorra de maneira efetiva, é indispensável investir na formação continuada dos professores, pois as tecnologias emergem e se transformam constantemente, exigindo atualização e reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas. A formação docente deve possibilitar o desenvolvimento de competências digitais pedagógicas, que vão desde o domínio técnico até a capacidade de selecionar recursos, criar ambientes de aprendizagem interativos e avaliar o impacto das tecnologias na formação das crianças.

Conforme destaca Moran (2018), o professor do século XXI deve atuar como um facilitador e orientador do processo de aprendizagem, estimulando a autonomia, o pensamento crítico e a autoria das crianças. Essa postura implica promover experiências nas

quais os alunos sejam protagonistas, explorando, questionando, produzindo e compartilhando conhecimentos no ambiente digital. O docente, assim, deixa de ser a única fonte de informação e passa a ser um mediador de experiências significativas, capaz de guiar o uso consciente e criativo das tecnologias no cotidiano escolar.

Portanto, o letramento digital na Educação Infantil só se concretiza plenamente quando o professor assume um papel ativo e reflexivo na integração das tecnologias, compreendendo que o objetivo não é apenas ensinar sobre o uso dos dispositivos, mas formar cidadãos críticos, éticos, participativos e preparados para a cultura digital contemporânea.

A perspectiva sociocultural do letramento digital, conforme discutida por Lima et al. (2025), enfatiza que essas práticas estão enraizadas em contextos específicos e em constante transformação. O letramento digital, nesse sentido, não é uma "coisa" que se possui, mas um conjunto de práticas sociais que se desenvolvem e se ressignificam conforme os sujeitos interagem com os ambientes digitais.

6 ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO DIGITAL

A partir dessas concepções, as estratégias pedagógicas precisam traduzir o letramento digital em experiências compatíveis com a infância. Isso significa articular exploração lúdica, mediação docente, produção de sentidos e participação ativa, sem reduzir a aprendizagem ao treinamento técnico ou à exposição passiva a telas. Para promover o letramento digital de forma efetiva, recomenda-se:

1. Capacitação docente: realização de formações continuadas, com foco em habilidades digitais, criação de conteúdos e uso pedagógico de plataformas e recursos tecnológicos;
2. Integração de recursos digitais às experiências infantis: histórias interativas, registros em áudio e vídeo, jogos educativos adequados à faixa etária, aplicativos de criação e atividades colaborativas mediadas pelo professor;
3. Articulação entre experiências digitais e concretas: combinar atividades com recursos tecnológicos a brincadeiras, interações, exploração do ambiente e produção manual, evitando que as telas substituam experiências corporais, sociais e sensoriais;
4. Desenvolvimento inicial do pensamento crítico e da cidadania digital: conversar, em linguagem adequada à faixa etária, sobre cuidado com dados pessoais, respeito nas interações, autoria, veracidade de conteúdos e busca de ajuda de um adulto diante de situações inseguras;
5. Aprendizagem prática: permitir que os alunos experimentem ferramentas digitais, participem de projetos *Maker*, robótica, programação e produção de conteúdos digitais, mesmo em grupos e com infraestrutura limitada.

Essas estratégias permitem que a Educação Infantil desenvolva, desde cedo, competências que possibilitem o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais, preparando crianças e

professores para atuar de forma significativa em uma sociedade cada vez mais mediada pela tecnologia.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta à problemática do estudo, a análise indica que o letramento digital pode ser promovido na Educação Infantil quando as tecnologias são integradas de forma intencional, lúdica, crítica e mediada pelo professor. Nessa perspectiva, o domínio técnico constitui apenas uma dimensão do processo: também são necessárias oportunidades para que as crianças interpretem, produzam e compartilhem conteúdos, desenvolvendo criatividade, autonomia, pensamento crítico e responsabilidade no uso das tecnologias. Assim, a incorporação das TICs amplia as possibilidades de aprendizagem e pode contribuir para a inclusão digital desde os primeiros anos escolares.

A pesquisa também identificou três desafios centrais: formação continuada dos professores, desigualdade de acesso às tecnologias e integração pedagógica significativa dos recursos digitais. Embora muitas crianças já convivam com esses recursos, a familiaridade cotidiana não assegura uso consciente, crítico ou responsável. Cabe à escola criar condições para que elas desenvolvam essas capacidades com mediação adequada e em experiências compatíveis com a infância.

Como limitação deste estudo, destaca-se o caráter bibliográfico e conceitual, sem a realização de pesquisa empírica que pudesse comprovar na prática a eficácia das estratégias propostas. Para

pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos experimentais ou de campo, avaliando o impacto de diferentes metodologias digitais no desenvolvimento do letramento digital infantil, assim como investigações sobre a formação docente e a integração das tecnologias em contextos socioeconômicos diversos.

Em síntese, o letramento digital é uma competência fundamental que deve ser promovida desde a Educação Infantil, envolvendo crianças, professores e instituições em um processo contínuo de aprendizagem, mediação e reflexão sobre o uso das tecnologias na construção do conhecimento e na formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; VALENTE, J. A. **Mediação pedagógica e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAWDEN, D. Origins and concepts of digital literacy. **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 42, n. 1, p. 1-20, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017

BUZATO, M. L. **Alfabetização digital e letramento digital**: conceitos e práticas. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Currículo de Referência em Tecnologia e Computação**. 2025. Disponível em: https://curriculo.cieb.net.br/. Acesso em: 25 out. 2025.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. ***Digital literacies***. London: Pearson Education, 2016.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (eds.). **Digital literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang, 2008.

LIMA, A. J. F. de *et al*. Letramentos digitais: significados, abrangência e convergências*.* **Revista Ensino, Educação & Ciências Exatas**, v. 7, p. 77-87, 2025. Disponível em: https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/ensinoeducacaoecien cias. Acesso em: 19 nov. 2025.

MENEZES, I. L. ***Letramento e práticas sociais****: reflexões sobre a linguagem na era digital.* São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, J. M. ***O professor do século XXI e as tecnologias na educação***. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002a.

SPIRES, H. A. Critical Perspectives on Digital Literacies: Creating a Path Forward. **Media and Communication**, v. 7, i. 2, p. 1-3, 2019.

SPIRES, H.; BARTLETT, M. (2012). **Digital literacies and learning**: Designing a path forward (Friday Institute White Paper Series, No. 5). Raleigh, NC: North Carolina State University. Disponível em: https://www. fi.ncsu.edu/wp-content/uploads/2013/05/digital literacies-and-learning.pdf. Acesso em: 15 mai. 2026.

CAPÍTULO

III

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS

Rodrigo Pereira Viana
Sandra Canal
Francisco das Chagas Galvão de Lima
Karla Fernanda Wunder da Silva

DOI 10.51891/978-65-6054-405-5-03

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS E PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS

Rodrigo Pereira Viana[1]
Sandra Canal[2]
Francisco das Chagas Galvão de Lima[3]
Karla Fernanda Wunder da Silva[4]

DOI: 10.51891/978-65-6054-405-5-03

RESUMO

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental para a garantia do direito de todos os estudantes à participação, à aprendizagem e ao

[1] Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Atua como assistente técnico de Educação Básica na Escola Estadual Professora Maria Antonieta, em Ipatinga, Minas Gerais (MG).

[2] Doutoranda em Educação e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI) e colaboradora do Laboratório das Infâncias da PUCRS (LabInf). Possui graduação em Pedagogia pela FUNPAC e em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É especialista em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral e altas habilidades/superdotação. É docente do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e professora do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Venda Nova do Imigrante (ES).

[3] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada à Educação Integral. Possui graduação em Letras, com habilitação em Português, concluída em 2009, e em Pedagogia, concluída em 2021. É especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e em Ensino de Língua Espanhola (2022). É mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Foi bolsista da CAPES no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), realizando estágio na Universidade de Valência, Espanha, em 2017. Tem experiência na formação de professores da educação básica e na Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Possui experiência profissional na educação básica e superior, na docência, na tutoria a distância e na gestão acadêmica. É coordenador e professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

[4] Professora da Escola de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Pedagogia, com formação em Educação Especial na área da deficiência intelectual, pela PUCRS. Possui pós-graduação em Psicopedagogia, especialização em Autismo, pós-graduação em Neuropsicopedagogia e especialização em Atendimento Educacional Especializado. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pesquisa sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual (2007), e doutora em Educação pela PUCRS, com pesquisa na área do Transtorno do Espectro Autista e da Teoria da Subjetividade (2021). Realizou pós-doutorado pela PUCRS. É professora aposentada da rede municipal de educação de Porto Alegre e diretora da CoNéctar. Atua como conselheira no Conselho Estadual de Educação (2024–2026) e é membro do Instituto Fernando González Rey desde 2025. Suas áreas de interesse incluem Teoria da Subjetividade, educação especial, educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, neuropsicopedagogia, psicopedagogia e formação de professores.

desenvolvimento no contexto escolar. Apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão, persistem desafios relacionados à formação docente, à acessibilidade, à flexibilização curricular e à organização das práticas pedagógicas. Nesse contexto, o estudo tem como objetivo geral analisar práticas e desafios da educação inclusiva na construção de uma escola para todos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em artigos científicos, relatórios de políticas públicas, documentos legais e literatura especializada, com prioridade para publicações dos últimos cinco anos, sem excluir referências clássicas. A análise foi organizada em três eixos: fundamentos legais e teóricos, práticas de inclusão e desafios à efetivação da educação inclusiva. Os resultados evidenciam que a flexibilização curricular, a diversificação das estratégias de ensino, a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, o planejamento colaborativo e a participação da comunidade escolar podem favorecer a inclusão. Entretanto, identificam-se barreiras estruturais, formativas, curriculares e atitudinais, além de dificuldades na implementação das políticas públicas no cotidiano das instituições. Conclui-se que a construção de uma escola para todos exige mais do que garantir matrícula e acesso, sendo necessária a criação de condições efetivas de participação, aprendizagem, convivência e desenvolvimento. Esse processo requer formação continuada, acessibilidade, recursos adequados, articulação entre o ensino comum e a Educação Especial e envolvimento coletivo da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Formação docente. Inclusão escolar. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva emerge como um princípio indispensável nos sistemas educacionais contemporâneos, alicerçando-se no reconhecimento de que todas as crianças e jovens, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, culturais ou socioeconômicas, têm direito ao acesso, à permanência e

à aprendizagem em uma escola comum que responda às suas potencialidades e necessidades. No contexto brasileiro, esse ideal encontra respaldo em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), além de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994). Esses referenciais sustentam a perspectiva de que a escola para todos não se concretiza apenas pela matrícula, mas pela participação efetiva e pelo progresso de cada estudante (Silva; Braga, 2023).

No cenário normativo mais recente, destaca-se o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo como finalidade garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. O Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, posteriormente alterou dispositivos do Decreto nº 12.686/2025, ampliando e detalhando aspectos relacionados à organização da Educação Especial Inclusiva, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à formação dos profissionais e à oferta de apoios educacionais.

Entretanto, a consolidação de uma escola inclusiva ainda enfrenta diversos desafios, que envolvem a formação continuada dos professores, a flexibilização curricular, a adequação da infraestrutura física e pedagógica e o fortalecimento da participação das famílias e da

comunidade escolar. No contexto brasileiro, embora tenham ocorrido avanços nas políticas públicas de educação inclusiva, permanecem dificuldades para assegurar aos estudantes integrantes do público da Educação Especial condições efetivas de acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, a construção de uma escola para todos não depende exclusivamente da existência de dispositivos legais, mas requer a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, a qualificação dos profissionais da educação e a organização de recursos, espaços e estratégias capazes de responder à diversidade presente no cotidiano escolar (Silva; Braga, 2023).

Diante desse cenário, o trabalho busca responder à seguinte questão: quais práticas pedagógicas e institucionais favorecem a educação inclusiva e quais desafios ainda dificultam a construção de uma escola para todos no contexto brasileiro? Embora as normativas tenham avançado, persistem lacunas que comprometem a igualdade de condições de aprendizagem, participação e permanência dos estudantes nas turmas regulares.

O presente estudo teve como objetivo geral analisar práticas e desafios da educação inclusiva na construção de uma escola para todos. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada em artigos científicos, relatórios de políticas públicas, documentos legais e literatura especializada. A seleção priorizou publicações dos últimos cinco anos, sem excluir referências clássicas indispensáveis à compreensão histórica e conceitual do tema. As fontes foram examinadas a partir de três eixos de análise:

fundamentos legais e teóricos, práticas de inclusão e desafios à efetivação da educação inclusiva. Esse procedimento permitiu identificar avanços, lacunas e possibilidades de articulação entre as políticas públicas e o cotidiano escolar (Loiola; Sousa, 2024).

Espera-se que o presente estudo apresente uma contribuição consistente para a discussão teórica e prática da educação inclusiva, propiciando subsídios que possam informar e inspirar a ação de professores, gestores, famílias e demais atores escolares no processo de construção de uma escola verdadeiramente para todos.

2 OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FUNDAMENTOS LEGAIS E TEÓRICOS

A fundamentação teórica está organizada em três eixos complementares. O primeiro apresenta os conceitos de educação inclusiva e seus fundamentos legais e teóricos; o segundo examina práticas pedagógicas e institucionais que favorecem a participação e a aprendizagem; e o terceiro discute as barreiras estruturais, formativas, curriculares e atitudinais que ainda dificultam a efetivação da inclusão escolar. Essa organização permite relacionar o marco normativo às condições concretas de implementação de uma escola para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), instituída pelo Ministério da Educação, representa um marco na consolidação do paradigma inclusivo no Brasil, ao reafirmar o direito de todos os estudantes à educação em classes comuns do ensino comum, com a oferta do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) como complemento ou suplemento à escolarização. Fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), a política rompe com a lógica integracionista e passa a defender a inclusão como princípio estruturante dos sistemas de ensino. Conforme destaca Mantoan (2006), a educação inclusiva implica uma mudança de paradigma que exige a reorganização da escola para atender à diversidade, superando práticas excludentes historicamente consolidadas.

Nessa perspectiva, a política de 2008 definiu como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em sua formulação original, e orientou os sistemas de ensino quanto à formação docente, acessibilidade e articulação intersetorial (Brasil, 2008).

A atualização normativa ocorrida em 2025 amplia e atualiza esse debate. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo que a Educação Especial seja oferecida transversalmente a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com recursos e serviços destinados a apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização. O decreto também reconhece expressamente o estudante com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência para fins da Política Nacional de

Educação Especial Inclusiva e determina que os estudantes integrantes do público da Educação Especial tenham assegurados apoio para sua participação, permanência e aprendizagem em classes e escolas comuns.

Posteriormente, o Decreto nº 12.773/2025 alterou dispositivos do Decreto nº 12.686/2025, reforçando aspectos relacionados à igualdade de oportunidades, à participação e à aprendizagem, à oferta da Educação Especial, à formação continuada dos profissionais, ao Atendimento Educacional Especializado e aos apoios necessários aos estudantes. Entre as alterações, destaca-se a previsão de formação continuada mínima de 360 horas para professores que atuam no AEE, conforme regulamentação do Ministério da Educação, bem como a necessidade de articulação do trabalho do profissional de apoio escolar com o Plano Educacional Individualizado (PEI).

Além disso, a política reafirma que a educação especial deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, promovendo a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Para Glat e Blanco (2007), a inclusão escolar demanda não apenas o acesso físico do estudante à escola comum, mas também condições efetivas de aprendizagem e participação social. Nesse sentido, a Política Nacional de 2008 fortalece o AEE como estratégia de apoio, preferencialmente ofertado em salas de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da escolarização, garantindo suporte pedagógico específico sem

substituir o ensino comum. A regulamentação de 2025 mantém e atualiza essa compreensão, ao estabelecer o AEE como atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista e suplementar à escolarização de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Assim, consolida-se uma concepção de educação pautada nos direitos humanos, na equidade e na valorização das diferenças, reafirmando que a inclusão não é uma concessão, mas um direito assegurado legalmente (Brasil, 2008; Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

A educação inclusiva pode ser entendida como aquela que busca assegurar o direito de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, sensoriais, cognitivas ou socioeconômicas, a frequentar a escola regular, participar de suas atividades e desenvolver-se plenamente. Turci (2023, p. 21) destaca que "a educação inclusiva como direito para quem?" implica revisitar as definições de pertencimento e equidade, uma vez que ainda há predominância de estudos voltados apenas para a educação especial. Nesse sentido, a inclusão não se resume ao ato de matrícula, mas envolve transformação das práticas pedagógicas, da cultura escolar e da organização institucional.

No que tange aos fundamentos legais, o Brasil possui marcos regulamentares que sustentam a educação inclusiva como política pública e direito social. Por exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) afirma o direito à educação em condições de igualdade para pessoas com deficiência,

com vistas à sua participação na sociedade. Araújo (2022, p. 18), em trabalho sobre "Educação inclusiva: reflexões teóricas e legais", ressalta que a operacionalização desse direito impõe desafios relacionados à efetivação das políticas inclusivas no cotidiano escolar. Assim, o arcabouço legal exige que a escola adote medidas de acessibilidade, adaptação curricular, formação docente continuada e monitoramento de resultados.

Nesse percurso normativo, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 representam importantes referências contemporâneas. O primeiro instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, enquanto o segundo promoveu alterações na política instituída, reforçando a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem, a formação dos profissionais da educação e a organização dos serviços e apoios educacionais. Dessa maneira, os novos dispositivos legais deslocam o foco exclusivamente da matrícula para uma perspectiva que contempla as condições necessárias para que o estudante efetivamente participe e aprenda.

Teoricamente, a educação inclusiva apoia-se em perspectivas que enfatizam a diversidade, a participação e a eliminação de barreiras à aprendizagem e à convivência. Oliveira Galvão e Silveira (2023, p. 15) refletem que, mesmo com avanços legais, persistem "linhas abissais" que separam a pessoa com deficiência do acesso pleno à educação, exigindo uma análise crítica da cultura escolar e das práticas cotidianas. Esse panorama teórico implica que a escola seja

pensada como locus de mediação, adaptação e reorganização das práticas para garantir que todos se sintam pertencentes e capazes de aprender.

Uma outra abordagem teórica incide sobre a relação entre educação inclusiva e qualidade de ensino. Segundo Fiorin e Pavão (2016, p. 7), ao se conceber qualidade na educação dentro da perspectiva inclusiva, é necessário "relacionar-se com os preceitos de participação, equidade e melhoria da vida de todas as pessoas". Assim, a inclusão não é um custo adicional ou uma política paralela, mas parte integrante do compromisso da escola com ensino de qualidade para todos, implicando mudanças organizacionais, curriculares e formativas.

A acessibilidade curricular exige participação ativa dos estudantes, adaptação de materiais e flexibilização dos percursos de aprendizagem (Guimarães; Sardagna, 2024). Sua implementação depende da reorganização articulada dos espaços, dos recursos humanos e materiais e da própria cultura escolar, para que as diferenças deixem de ser tratadas como exceções e passem a orientar o planejamento pedagógico. Apesar dos avanços legais e teóricos, persistem resistências culturais, limitações estruturais e práticas fragmentadas; por isso, a construção de uma escola para todos requer engajamento coletivo, formação contínua de professores, planejamento institucional e acompanhamento crítico das ações desenvolvidas (Bueno; Bueno; Portilho, 2023).

A efetivação da inclusão escolar exige que os princípios legais sejam traduzidos em mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais. Isso implica reorganizar espaços, recursos, estratégias de ensino e relações institucionais, de modo que a diversidade seja reconhecida como característica constitutiva da comunidade escolar. Assim, a legislação deixa de representar apenas uma garantia formal e passa a orientar decisões concretas de planejamento, formação profissional, acessibilidade e acompanhamento da aprendizagem.

Os marcos normativos mais recentes reforçam essa compreensão ao estabelecerem a eliminação de barreiras, a acessibilidade, a oferta de apoios individualizados, a articulação intersetorial e a formação continuada dos profissionais da educação como elementos necessários à efetivação da Educação Especial Inclusiva.

Dessa forma, a legislação contemporânea não deve ser compreendida apenas como garantia formal de direitos, mas como referência para a reorganização dos sistemas e das práticas escolares.

3 PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA

As práticas de inclusão na escola envolvem ações pedagógicas que visam assegurar a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades específicas. Um estudo recente sobre práticas pedagógicas na educação inclusiva constatou que “apesar dos obstáculos de infraestrutura e formação docente, observam-se práticas que visam superar uma educação bancária por meio de ações que provocam os

estudantes a serem sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem" (Freitas; Corrêa; Ventura, 2021, p. 14). Nesse sentido, a inclusão se entende não apenas como matrícula de alunos com deficiência na escola comum, mas como reorganização das práticas escolares para garantir aprendizagem, convívio e pertencimento.

Uma prática essencial refere-se à adaptação curricular e à diversificação de estratégias metodológicas para atender às diferentes formas de aprender. Segundo Silva e Pires (2023), professores relatam que a utilização de materiais multimídia, tecnologias assistivas, agrupamentos flexíveis e tarefas com níveis diferenciados de apoio favorece o acesso efetivo dos estudantes com deficiência aos conteúdos e seu avanço de acordo com suas potencialidades. Essa reorganização curricular demonstra que a escola inclusiva deve assumir um papel ativo de mediação e ajuste, em vez de esperar que o estudante se adapte ao modelo existente.

Outra prática que se mostra eficaz é o trabalho colaborativo entre professores de sala comum e especialistas de educação especial ou apoio pedagógico. Em pesquisa recente, constatou-se que "as práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial contribuem para a ampliação das possibilidades de atendimento diferenciado e favorecem o planejamento conjunto de intervenções" (Silva; Pires, 2023, p. 23). Essa colaboração permite planejamento integrado, compartilhamento de responsabilidades e reflexão contínua sobre as necessidades dos alunos e as adaptações necessárias no cotidiano da sala de aula.

Além disso, a participação ativa da comunidade escolar, envolvendo famílias, estudantes, professores e gestores, se configura como fator de qualidade das práticas de inclusão. Conforme apontam Morais et al. (2025, p. 8), “a efetiva inclusão escolar demanda práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos sujeitos, reorganização curricular, trabalho colaborativo e formação docente continuada”. Esse engajamento comunitário possibilita a construção conjunta de caminhos de aprendizagem mais eficazes, promove a cultura de pertencimento e reduz estigmas que ainda cerceiam a diversidade no ambiente escolar.

Não obstante as boas práticas, há entraves que dificultam sua implementação plena, entre eles a falta de infraestrutura adaptada, a formação docente insuficiente e a rigidez dos modelos de avaliação e ensino. Freitas, Corrêa e Ventura (2021, p. 10) identificam “a presença de obstáculos para a garantia da inclusão escolar”, sobretudo aqueles relacionados à infraestrutura e à preparação dos docentes para atuar na área. Essas limitações exigem esforços contínuos de monitoramento, planejamento institucional e investimento em recursos, para que a inclusão se concretize como prática cotidiana e não permaneça apenas como ideal.

Os dispositivos normativos recentes reforçam que as práticas inclusivas devem estar articuladas ao planejamento educacional e aos apoios necessários a cada estudante. O Decreto nº 12.686/2025 estabelece, entre os objetivos do AEE, a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de assegurar acesso,

permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em todas as atividades educacionais. O Decreto nº 12.773/2025, por sua vez, acrescenta disposições relacionadas ao Plano Educacional Individualizado (PEI) e à atuação do profissional de apoio escolar em consonância com o PEI e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

As práticas de inclusão devem ser compreendidas como um processo contínuo de planejamento, implementação, acompanhamento e revisão. Integrada ao cotidiano da escola, a inclusão deixa de constituir um projeto paralelo e passa a orientar o currículo, a avaliação, a organização dos apoios e as relações entre os diferentes integrantes da comunidade escolar. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço de convivência, aprendizagem e participação, capaz de reconhecer as singularidades dos estudantes e de ampliar suas possibilidades de desenvolvimento.

No âmbito organizacional, a inclusão escolar enfrenta barreiras significativas relacionadas à estrutura física e à cultura institucional. Muitas escolas ainda não possuem adaptações arquitetônicas e de acessibilidade que garantam o pleno acesso de todos os alunos, como rampas, banheiros adaptados e sinalizações adequadas. Além disso, a cultura escolar muitas vezes permanece orientada pela homogeneidade, o que dificulta a valorização das diferenças e o acolhimento da diversidade (Oliveira; Barreto; Givigi, 2022). Assim, promover a inclusão requer uma transformação institucional que

envolva o planejamento pedagógico, a gestão escolar e a cultura organizacional.

No que se refere aos fatores formativos, destaca-se a falta de formação continuada específica para os profissionais da educação. Muitos docentes sentem-se inseguros para lidar com as necessidades educacionais específicas de seus alunos, por não terem recebido preparo adequado durante a formação inicial ou em cursos de capacitação (Assis, 2023). Essa lacuna gera resistência e, em alguns casos, práticas excludentes, que impedem o avanço de metodologias inclusivas eficazes. A formação de professores, portanto, deve ser um processo permanente e pautado em práticas colaborativas, que permitam refletir sobre o papel da escola na promoção da equidade.

A formação dos profissionais ganha ainda maior relevância diante da regulamentação de 2025. O Decreto nº 12.773/2025 alterou a regulamentação relativa à formação dos professores que atuam no AEE, estabelecendo formação inicial para o exercício da docência e formação continuada específica para a Educação Especial Inclusiva, com carga horária mínima de 360 horas, nos termos de regulamentação do Ministério da Educação.

A manutenção de um currículo rígido, baseado em conteúdos e avaliações padronizadas, pode excluir estudantes que necessitam de diferentes estratégias de aprendizagem. A implementação de práticas inclusivas requer, portanto, reorganização curricular, adaptação de materiais e uso de recursos variados, para que todos possam acessar o currículo e participar ativamente do processo educativo. Dessa

forma, a flexibilização curricular constitui uma condição essencial para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nesse aspecto, o Decreto nº 12.686/2025 estabelece a garantia de adaptações razoáveis nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, considerando as políticas curriculares, avaliativas e de planejamento. Tal previsão reforça que a resposta às diferenças não deve significar a exclusão do estudante do currículo escolar, mas a criação das condições necessárias para que ele tenha acesso, participação e aprendizagem.

Batista e Cardoso (2024) afirmam que a contemporaneidade impõe novos desafios à educação inclusiva, sobretudo pela permanência de práticas excludentes em muitas instituições escolares, e destacam a necessidade de investimentos em formação docente, acessibilidade e fortalecimento das políticas públicas educacionais. Santos Martins (2025) ressalta que os desafios da inclusão na Educação Especial decorrem, em grande medida, da distância entre a formulação das políticas públicas e sua implementação nas escolas, especialmente na educação infantil e na pré-escola. Jandira (2024), por sua vez, aponta a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social como elemento fundamental para assegurar os direitos sociais dos estudantes com deficiência e fortalecer o Atendimento Educacional Especializado.

A articulação intersetorial também é reforçada pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída em 2025, que estabelece a colaboração entre os entes federativos e a articulação

intersetorial como princípios e diretrizes da política. Essa perspectiva reconhece que a inclusão escolar demanda ações articuladas entre diferentes setores e profissionais, especialmente quando as necessidades dos estudantes ultrapassam os limites da atuação pedagógica isolada.

No campo contextual e cultural, o preconceito e o estigma ainda constituem barreiras significativas. A inclusão escolar não depende apenas da infraestrutura ou das práticas pedagógicas, mas também da mudança de mentalidades e atitudes em relação à diferença. Segundo Capellini et al. (2024), embora os estudantes brasileiros reconheçam avanços nas políticas de inclusão, ainda percebem fortes limitações estruturais e barreiras atitudinais nas escolas públicas. A superação desses obstáculos exige uma abordagem que envolva toda a comunidade escolar, promovendo empatia, respeito e valorização das singularidades humanas.

Outro desafio refere-se à articulação entre escola, família e comunidade, que muitas vezes ocorre de forma fragmentada. O trabalho colaborativo entre esses atores é essencial para sustentar práticas inclusivas de longo prazo. Oliveira, Barreto e Givigi (2022) destacam que a inclusão requer o envolvimento ativo das famílias, bem como o apoio de políticas públicas intersetoriais que garantam os direitos sociais das pessoas com deficiência. Sem esse diálogo constante e participativo, as ações inclusivas tendem a se limitar a iniciativas pontuais, sem promover transformações duradouras no ambiente escolar.

A participação da família e dos estudantes também aparece entre os princípios e objetivos da política nacional atual, reforçando uma concepção de inclusão que não se limita à atuação dos profissionais da educação. A construção de uma escola para todos pressupõe, portanto, a participação dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar na formulação, implementação, acompanhamento e avaliação das ações inclusivas.

Por fim, é importante reconhecer que, apesar dos avanços legais e conceituais, ainda há lacunas estruturais, pedagógicas e financeiras que dificultam a efetivação da inclusão escolar. Conforme ressalta Santos Martins (2025), as políticas públicas avançaram significativamente, mas sua implementação esbarra em falta de recursos, formação inadequada e ausência de monitoramento contínuo. Superar essas barreiras exige comprometimento político, investimento estatal e uma cultura educacional pautada na equidade e na valorização da diversidade. Somente assim será possível consolidar o ideal de uma escola verdadeiramente para todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda constitui um processo em desenvolvimento, marcado por desafios estruturais, pedagógicos e sociais. Verificou-se que a inclusão escolar não se limita à matrícula ou à presença física dos estudantes na escola, mas envolve a garantia de condições efetivas para sua participação, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento ao ambiente escolar. Nesse sentido,

uma escola para todos exige mudanças na organização institucional, nas práticas pedagógicas e nas concepções acerca da diversidade.

Durante o estudo, observou-se que a formação docente constitui um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva. Muitos profissionais ainda encontram dificuldades para responder às diferentes necessidades dos estudantes, o que evidencia a importância de processos permanentes de formação, planejamento e trabalho colaborativo. Além disso, a gestão escolar desempenha papel fundamental na construção de uma cultura institucional que favoreça o respeito às diferenças, a participação e a aprendizagem de todos.

Outro aspecto relevante identificado refere-se às práticas pedagógicas. A pesquisa evidenciou que a flexibilização curricular, a diversificação das estratégias de ensino, o uso de recursos pedagógicos e tecnológicos e a adoção de metodologias que favoreçam a participação dos estudantes podem contribuir para a construção de práticas mais inclusivas. Entretanto, essas ações precisam estar articuladas ao planejamento escolar e às condições concretas de trabalho, de modo que a inclusão não dependa apenas de iniciativas individuais dos professores.

Também se compreendeu que a construção de uma escola inclusiva requer a articulação entre diferentes sujeitos e dimensões do cotidiano escolar. Professores, gestores, profissionais da Educação Especial, estudantes, famílias e comunidade precisam participar desse processo de forma colaborativa. A inclusão, portanto, constitui uma

responsabilidade coletiva, que envolve não apenas o trabalho pedagógico, mas também a organização dos espaços, dos recursos, das relações e das oportunidades de aprendizagem.

Em resposta ao objetivo geral, a análise indica que as práticas inclusivas mais consistentes combinam flexibilização curricular, diversificação das estratégias de ensino, planejamento colaborativo, acessibilidade e participação da comunidade escolar. Sua efetividade, contudo, depende de condições institucionais que incluem formação continuada, recursos adequados, articulação entre o ensino comum e a Educação Especial e acompanhamento sistemático das ações. Os desafios identificados não decorrem apenas da ausência de normas, mas principalmente da distância entre as garantias legais e sua concretização no cotidiano escolar. Construir uma escola para todos exige, portanto, transformar essas garantias em oportunidades reais de participação, aprendizagem, convivência e desenvolvimento.

Nesse sentido, os resultados indicam que a efetivação da educação inclusiva depende de uma transformação que ultrapasse ações pontuais e se incorpore à cultura e ao cotidiano escolar. A escola precisa reconhecer a diversidade como parte constitutiva do processo educativo, superando práticas homogeneizadoras e criando diferentes possibilidades para que os estudantes aprendam e participem das experiências escolares.

Reconhece-se, contudo, que esta pesquisa apresenta limitações por se basear exclusivamente em fontes bibliográficas, sem observar diretamente como as políticas e as práticas inclusivas se concretizam

em diferentes instituições escolares. Estudos futuros poderão comparar realidades regionais e etapas de ensino, incorporando as perspectivas de professores, estudantes, famílias, gestores e profissionais da Educação Especial. Também poderão investigar a implementação dos Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, examinando seus efeitos sobre a formação profissional, o Atendimento Educacional Especializado, os planos individualizados e a organização dos apoios nas escolas.

De modo geral, o estudo contribui ao articular os fundamentos legais da educação inclusiva às práticas pedagógicas e às barreiras que condicionam sua implementação. A análise evidencia que acesso e matrícula são dimensões necessárias, mas insuficientes: a inclusão depende de formação permanente, planejamento colaborativo, acessibilidade, recursos, participação da comunidade escolar e acompanhamento contínuo das aprendizagens. Assim, uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece as diferenças como parte constitutiva do processo educativo e cria condições para que todos os estudantes aprendam, participem, convivam e desenvolvam suas potencialidades com respeito, dignidade e equidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. L. da S. Educação inclusiva: reflexões teóricas e legais. **Anais do X Seminário Nacional EDUCA – PPGE/UNIR**, 2022. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/xseminarioeduca/407085-educacao-inclusiva--reflexoes-teoricas-e-legais/. Acesso em: 6 out. 2026.

ASSIS, Felipe Maia de. The challenges of inclusive special education in regular education. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 4, n. 3, p. 279-299, 2023. DOI: 10.51249/gei.v4i03.1433. Disponível em: https://www.periodicojs.com.br/gei/article/view/1433. Acesso em: 6 out. 2026.

BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. de O. Educação inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www4.planalto.gov.br/legislacao/constituicao. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2025-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2025-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 6 out. 2026.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica13desetembro.pdf. Acesso em: 6 out. 2026.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, e023038, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17822. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822. Acesso em: 6 out. 2026.

CAPELLINI, Vera; MUÑOZ-MARTÍNEZ, Yolanda; GÓMEZ PUERTA, José Marcos; REIS, Verônica Lima dos; ROCHA, Eduardo Pimentel da. Students' perception of the strengths and weaknesses of the inclusive educational model of Brazilian municipal public schools. **Frontiers in Education**, v. 9, 2024. DOI: 10.3389/feduc.2024.1435826. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1435826/full. Acesso em: 6 out. 2026.

FIORIN, B. P.; PAVÃO, S. M. de O. Qualidade na educação na perspectiva da inclusão. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 71, n. 2, 2016. DOI: 10.35362/rie71220. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/20. Acesso em: 6 out. 2026.

FREITAS, A. C.; CORRÊA, L. M.; VENTURA, R. Práticas pedagógicas e desafios para a educação inclusiva. **Revista Comunic@ções**, v. 28, n. 1, 2021. Disponível em: https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/706. Acesso em: 6 out. 2026.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GUIMARÃES, J. T. da L.; SARDAGNA, H. V. Acessibilidade curricular para a educação inclusiva. **Revista e-Curriculum**, v. 22, e59624, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e59624. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59624. Acesso em: 6 out. 2026.

JANDIRA, Dantas dos Santos. Educação inclusiva, atendimento educacional especializado, intersetorialidade: os direitos sociais do estudante com deficiência. **Revista Psicopedagogia**, v. 41, n. 124, p. 104-114, 2024. DOI: 10.51207/2179-4057.20240004. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/70. Acesso em: 6 out. 2026.

LOIOLA, A. E. da C.; SOUSA, A. C. da. Educação inclusiva: uma revisão da literatura sobre práticas e desafios na inclusão de alunos com necessidades especiais. **Anais Eletrônicos XIII EPCC – UNICESUMAR**, 2024. Disponível em: https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/10570/1/678124.pdf. Acesso em: 6 out. 2026.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Assessment of Inclusive Institutional Policies in a Brazilian University. **Education Journal**, v. 12, n. 6, p. 249-257, 2023. DOI: 10.11648/j.edu.20231206.11. Disponível em: https://sciencepublishinggroup.com/article/10.11648/j.edu.20231206.11. Acesso em: 6 out. 2026.

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

MORAIS, L. A.; ALMEIDA, T. S.; SANTOS, F. P. Práticas pedagógicas inclusivas na educação básica: desafios e perspectivas. **Revista Arace – New Science Publications**, v. 3, n. 1, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5845. Acesso em: 6 out. 2026.

OLIVEIRA GALVÃO, A. de; SILVEIRA, C. R. A pessoa com deficiência e a educação inclusiva: uma reflexão a partir das linhas abissais. **Revista Temas em Educação**, v. 33, n. 1, e-rte331202425, 2023. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2024v33n1.67044. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/67044. Acesso em: 6 out. 2026.

OLIVEIRA, Lillian Muniz; BARRETO, Lara Lyss de Almeida; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Challenges for the school inclusion of people with disabilities. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 3, n. 1, e13989, 2022. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/13989. Acesso em: 6 out. 2026.

SANTOS MARTINS, Leticia Rocha dos. Desafios da inclusão na educação especial na pré-escola: entre políticas e práticas educativas. **Revista Científica Interdisciplinar RECINTER21**, v. 2, n. 2, e2232, 2025. DOI: 10.47820/recinter21.v2i2.32. Disponível em: https://recinter21.org/recinter21/article/view/32. Acesso em: 6 out. 2026.

SILVA, J. F.; PIRES, M. R. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista de Educação Especial – UFSM**, v. 36, n. 2, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315. Acesso em: 6 out. 2026.

SILVA, M. R. da; BRAGA, G. de F. Os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Revista Doctum**, 2023. Disponível em:

https://revista.doctum.edu.br/index.php/EDU/article/download/628/570. Acesso em: 6 out. 2026.

TURCI, D. A. Educação inclusiva como direito para quem? Uma revisão da literatura. **SCIAS: Direitos Humanos e Educação**, v. 6, n. 2, p. 223-243, 2023. DOI: 10.36704/sdhe.v6i2.8019. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/8019. Acesso em: 6 out. 2026.

CAPÍTULO

IV

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Sidneia Maria de Oliveira
Sandra Canal
Francisco das Chagas Galvão de Lima
Fabiana Helena da Silva

DOI 10.51891/978-65-6054-405-5-04

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Sidneia Maria de Oliveira[1]
Sandra Canal[2]
Francisco das Chagas Galvão de Lima[3]
Fabiana Helena da Silva[4]

DOI: 10.51891/978-65-6054-405-5-04

RESUMO

A ludicidade constitui uma dimensão fundamental da Educação Infantil, pois o brincar favorece experiências de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância do brincar na Educação Infantil e examinar como brincadeiras e jogos contribuem para o desenvolvimento físico, motor,

[1] Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

[2] Doutoranda em Educação e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI) e colaboradora do Laboratório das Infâncias da PUCRS (LabInf). Possui graduação em Pedagogia pela FUNPAC e em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É especialista em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral e altas habilidades/superdotação. É docente do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e professora do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Venda Nova do Imigrante (ES).

[3] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada à Educação Integral. Possui graduação em Letras, com habilitação em Português, concluída em 2009, e em Pedagogia, concluída em 2021. É especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e em Ensino de Língua Espanhola (2022). É mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Foi bolsista da CAPES no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), realizando estágio na Universidade de Valência, Espanha, em 2017. Tem experiência na formação de professores da educação básica e na Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Possui experiência profissional na educação básica e superior, na docência, na tutoria a distância e na gestão acadêmica. É coordenador e professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

[4] Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), mestre em Ciências Sociais pela mesma instituição e professora do curso de Pedagogia no Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Atuou como professora substituta no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade da UFRRJ. Possui curso de aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e é especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). É membra do Grupo de Pesquisas SOMAH — Socialidades Mais Que Humanas — e do Grupo de Pesquisas Arte, Educação e Sociedade do Centro Universitário FAVENI. É membra da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA).

emocional e cognitivo das crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica, desenvolvida por meio do levantamento, da seleção, da leitura e da análise de estudos científicos sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que as atividades lúdicas favorecem a imaginação, o raciocínio, a expressão corporal, a interação social, a cooperação, a empatia e a elaboração das emoções. Conclui-se que a ludicidade deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo, e não como atividade acessória, exigindo planejamento pedagógico, mediação docente qualificada e formação inicial e continuada que articule fundamentos teóricos e experiências práticas. Dessa forma, torna-se possível promover aprendizagens mais significativas, respeitando o protagonismo infantil e favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação Infantil. Desenvolvimento infantil. Prática pedagógica. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, exerce papel decisivo no desenvolvimento integral da criança. Nesse período, a ludicidade constitui uma linguagem própria da infância e uma via de aprendizagem que mobiliza capacidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais (Silva et al., 2024). Embora o brincar tenha sido historicamente relegado a uma posição secundária nas práticas escolares, estudos como os de Alves (2009) e Soares, Santos e Soares (2021) demonstram que as experiências lúdicas participam da formação da personalidade, da afetividade e do intelecto, contribuindo para o amadurecimento infantil.

Pimentel (2008) salienta que o fazer lúdico cria uma zona de desenvolvimento proximal, a qual permite a maturação das funções psicológicas superiores complexas da criança, além de que, ao criar e compartilhar situações imaginárias, a criança também exercita regras de comportamento, habilidades socioemocionais como a empatia e as bases de convivência fraterna, que são essenciais à construção de um indivíduo na sociedade (Silveira; Lauer; Esquinsani, 2021).

Além do cognitivo, o brincar também desenvolve as habilidades motoras e corporais, o que Camargo e Dornelles (2023) apontam que acontece em meio às expressões da criança, principalmente nas situações de faz de conta, sendo esta também uma forma de linguagem. A ludicidade, neste tocante, acolhe essa expressividade corpórea, demandando, então, para seu desenvolvimento, ambientes que possam instigar essa exploração.

É neste cenário que a escola se constitui enquanto um espaço de livre expressão que, guiada pelos docentes, possibilita o pleno desenvolvimento da criança. Enquanto ferramenta pedagógica, o lúdico, o jogo e a brincadeira se consolidam como atividades saudáveis de interação com seus iguais e com a natureza ao redor, novamente reforçando suas habilidades interpessoais (Oliveira; Teixeira; Costa, 2022) e construindo seu eu no mundo.

É preciso, assim, que o professor assuma essa intencionalidade pedagógica da brincadeira e acolha as criações e o universo de fantasia dos alunos, de forma a fazer com que o aprendizado seja algo mais profundo, considerando que a aquisição do conhecimento se solidifica

de forma mais contundente quando o ensino incorpora as paixões, a alegria e os afetos inerentes ao ato de brincar (Alves, 2009).

No entanto, na transição da educação infantil para as séries iniciais do ensino fundamental, é frequente que se perceba uma marginalização da ludicidade, quando a brincadeira passa a ser substituída por rotinas mais rígidas, focadas em um processo de aprendizado mecânico e reduzindo o lúdico a mero preenchimento de sobras de tempo (Efrem; Going; Sakamoto, 2020). Para Camargo e Dornelles (2023), esse reducionismo do brincar a mera distração ou recompensa evidencia uma lacuna profunda na formação docente, na qual os profissionais encontram dificuldades para articular propostas de jogos de acordo com os conteúdos exigidos pelos componentes curriculares.

Diante desse problema, o artigo justifica-se pela necessidade de compreender a ludicidade como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil, e não como atividade acessória. Seu objetivo geral é analisar a importância do brincar na Educação Infantil e examinar como brincadeiras e jogos contribuem para o desenvolvimento físico, motor, emocional e cognitivo das crianças. Para isso, o estudo investiga os benefícios das práticas lúdicas em comparação com metodologias tradicionais e estáticas de ensino, analisa suas contribuições para o desenvolvimento integral e discute a necessidade de reformular a formação docente e as práticas pedagógicas relacionadas ao uso da ludicidade.

Com base nessa problemática, o estudo orienta-se pela seguinte questão: de que modo a ludicidade, quando integrada intencionalmente às práticas pedagógicas, contribui para o desenvolvimento integral da criança e quais desafios de formação docente dificultam sua incorporação ao cotidiano da Educação Infantil?

Adotou-se uma pesquisa qualitativa, descritiva e fundamentada em revisão bibliográfica. O percurso metodológico compreendeu o levantamento, a seleção, a leitura e a análise de estudos científicos sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas na Educação Infantil. A seleção priorizou produções diretamente relacionadas aos objetivos do estudo, e a análise buscou identificar convergências, divergências, contribuições teóricas e lacunas referentes ao papel do brincar no desenvolvimento integral da criança e na organização do trabalho pedagógico.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela análise de produções acadêmicas já publicadas, possibilitando a sistematização de conhecimentos e a construção de reflexões sobre determinado campo de estudo. Nesse sentido, estudos de natureza teórica permitem ampliar a compreensão de um fenômeno a partir de diferentes perspectivas presentes na literatura científica, contribuindo também para a identificação de questões, aproximações, divergências e lacunas relacionadas ao tema investigado (Flor et al., 2021).

Para a composição do referencial teórico, foram considerados artigos científicos, trabalhos acadêmicos e outras publicações relacionadas diretamente ao objeto de estudo, priorizando materiais que apresentassem discussões sobre ludicidade, brincadeiras, jogos, desenvolvimento infantil, formação docente e práticas pedagógicas. A seleção ocorreu por meio de leitura exploratória e seletiva das produções identificadas, seguida da análise dos conteúdos considerados pertinentes aos objetivos da pesquisa. Conforme Gonçalves (2019), a revisão bibliográfica requer leitura, seleção e organização das produções que apresentam contribuições relevantes para a compreensão do tema, permitindo a construção de um referencial teórico articulado e coerente.

Desse modo, a análise do material selecionado possibilitou reunir diferentes perspectivas sobre a presença da ludicidade na Educação Infantil, especialmente no que se refere às suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional da criança, bem como aos desafios relacionados à formação e à atuação docente. A partir dessa análise, buscou-se estabelecer relações entre os diferentes estudos encontrados e os objetivos propostos, de modo a construir uma reflexão fundamentada sobre a importância do lúdico como elemento integrante das práticas pedagógicas.

2 O CONCEITO DE LUDICIDADE E SEUS ELEMENTOS

De acordo com Soares, Santos e Soares (2021), a ludicidade é um fenômeno complexo que deve ir além da noção de passatempo,

devendo ser considerado também como uma linguagem essencial da infância. Diante dessa reflexão inicial, entende-se que a conceituação de ludicidade é ampla, abrangendo muito mais do que jogos ou brincadeiras isoladas, sendo ainda, para Oliveira (2023), o estado interno de motivação e a atitude de plenitude do sujeito ao realizar atividades de forma criativa.

A ludicidade abrange diferentes formas de experiência, entre elas o uso de brinquedos, os jogos e as brincadeiras. Esses elementos podem proporcionar prazer, interação social e criação de significados, contribuindo para o desenvolvimento do sujeito (Oliveira; Teixeira; Costa, 2022). Contudo, a ludicidade não se reduz à presença desses recursos: ela também envolve a disposição criativa e o engajamento do indivíduo na atividade, dimensão que canaliza a fantasia e a capacidade de invenção humanas (Soares; Santos; Soares, 2021).

Por essa razão, Queiroz, Maciel e Branco (2006) apontam que o brincar é mais que entretenimento passageiro, sendo uma atividade estruturante, na qual a criança elabora significados e expressa sua compreensão de mundo, sendo um estado de espírito e de doação, momento em que o sujeito se abre para novas descobertas e exterioriza sentimentos, medos e angústias (Silva et al., 2024). Para maior compreensão de como a ludicidade se apresenta no cotidiano, é preciso distinguir seus elementos, sendo estes o brinquedo, o jogo e a brincadeira.

Para Barros (2019), o brinquedo é um objeto repleto de significado, que permite que a criança represente aspectos de sua

realidade cotidiana, como no caso dos bonecos, o que "pode representar os cuidados que sua mãe tem com ela, ao pentear os cabelos, ou trocar as roupas, ou colocar para dormir. A mesma pode ter presenciado ou vivido tais momentos" (Barros, 2019, p. 365). Nesse contexto, o brinquedo pode, assim, ser um suporte para a apropriação de representações sociais diversas.

O jogo distingue-se principalmente pela presença de regras estruturadas, que exigem da criança subordinação voluntária às normas, autorregulação, atenção compartilhada e manejo da impulsividade (Barros, 2019; Soares; Santos; Soares, 2021). A brincadeira, por sua vez, tende a ser mais flexível: suas regras podem surgir espontaneamente da situação imaginária construída pelos participantes (Pimentel, 2008). Enquanto a brincadeira favorece a experimentação e a reformulação das ações com maior liberdade, o jogo insere a criança em um sistema explícito de limites, escolhas e resultados. Por caminhos distintos, ambos contribuem para o amadurecimento cognitivo e socioemocional (Barros, 2019; Silveira; Lauer; Esquinsani, 2021).

3 A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Sabendo então que esses elementos lúdicos são ferramentas de construção da mente e corpo do sujeito, sua inserção no âmbito educacional é natural. Conforme argumentos de Silva et al. (2024), a brincadeira captura a atenção das crianças, sendo um instrumento educativo indispensável para o aperfeiçoamento das práticas

pedagógicas na educação infantil. Para Oliveira (2023), as atividades lúdicas criam um ambiente de descontração que incentiva a criança, de forma que a construção do seu aprendizado passa a ser feita de maneira prazerosa, e não coercitiva.

> [...] o lúdico pode corroborar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que pode tornar a prática pedagógica mais harmônica (maior proximidade entre criança e professora), menos aterrorizante porque mais clara e compreensível. Consequentemente, mais prazerosa. O caminho para tornar o aprendizado mais significativo é constituir uma prática pedagógica mais prazerosa, portanto, mais lúdica. É mais gostoso e divertido aprender o alfabeto, por exemplo, brincando, do que sentando numa carteira decorando as letras. (Alves, 2009, p. 60)

O lúdico também faz parte do desenvolvimento social, emocional e até mesmo na formação da identidade democrática da criança, segundo Silveira, Lauer e Esquinsani (2021). Para os autores, os jogos coletivos e as brincadeiras exigem que a criança assimile a atitude do outro e desenvolva a capacidade de cooperação mútua, pois é na experimentação dos diversos papéis sociais apresentados durante a brincadeira que a criança exercita o respeito às perspectivas alheias, criando assim os valores essenciais para a convivência em sociedade. Esse desenvolvimento também acontece mesmo nos momentos de possíveis conflitos que são tão presentes nos jogos, pois ensinam o sujeito a lidar com emoções impulsivas, forjando sua capacidade de resiliência, empatia e o amadurecimento emocional frente às perdas e vitórias (Soares; Santos; Soares, 2021).

As práticas lúdicas também favorecem o desenvolvimento motor e a consciência corporal, pois oferecem oportunidades de movimento, exploração e descoberta especialmente relevantes na Educação Infantil (Camargo; Dornelles, 2023). Segundo Soares, Santos e Soares (2021), jogos que envolvem correr, pular, engatinhar e desviar de obstáculos contribuem para a construção de noções espaciais, lateralidade, equilíbrio e força. Atividades de motricidade fina, como encaixe, recorte e manipulação de materiais, por sua vez, favorecem a coordenação visomotora e a concentração, capacidades mobilizadas em diferentes situações de aprendizagem e da vida cotidiana.

Frente aos benefícios para o desenvolvimento do indivíduo, Camargo e Dornelles (2023) entendem que, no ambiente escolar, o brincar não deve ser associado à bagunça e desordem, mas sim compreendido como um momento viabilizador de aprendizagem e desenvolvimento, onde a motricidade opera de forma indissociável das conquistas afetivas e cognitivas. As autoras ainda fazem um alerta frente às práticas que podem restringir as crianças, onde são colocadas de forma contida e imóveis em suas mesas, o que poda o desenvolvimento que poderia ser melhor direcionado, caso o docente se aproprie da ludicidade enquanto ferramenta pedagógica.

4 O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS LÚDICAS

Alves (2009) salienta que a efetividade do brincar como motor de desenvolvimento demanda uma atuação qualificada do professor

como mediador estratégico das práticas lúdicas, pois não basta somente dar espaço para a brincadeira, é preciso interagir, escutar e compartilhar do universo fantasioso da criança, inserindo o aprendizado nesse contexto. Nessa dinâmica, o educador deve intervir de forma sensível e não destrutiva, incitando a curiosidade e propondo desafios adequados sem sufocar a liberdade de escolha e o protagonismo infantil (Queiroz; Maciel; Branco, 2006). É uma mediação que exige profunda compreensão de que o educador não deve impor arbitrariamente a brincadeira, tampouco utilizá-la como mero disfarce técnico para transmitir conteúdos de forma mecanicista, mas sim criar zonas de interação onde a criança se sinta desafiada a superar seus próprios limites de maneira autêntica (Pimentel, 2008; Alves, 2009).

Camargo e Dornelles (2023) refletem sobre a urgência de desconstruir o formato engessado do brincar, que costumeiramente é utilizado para preencher períodos ociosos na rotina, operando como um mero passatempo desprovido de propósito formativo, sendo que a ludicidade pode ser aplicada na prática pedagógica com um vasto repertório de atividades, que integram diferentes linguagens e saberes (Silva et al., 2024).

Oliveira (2023) e Silva et al. (2024) apontam diversas formas do fazer lúdico, como a contação de histórias e a dramatização, que instigam a imersão da criança no mundo da fantasia, estimulando a apropriação do patrimônio cultural e a identificação de papéis sociais de forma rica e envolvente. As cantigas de roda, a dança e a mímica são

atividades que promovem a linguagem, o raciocínio rítmico e a coordenação coletiva de forma extremamente natural (Silva et al., 2024; Soares; Santos; Soares, 2021). Barros (2019) também ressalta as atividades que trabalham as funções motoras, como a construção com blocos, o desenho livre e a modelagem que, ao requererem paciência e partilha de recursos, trabalham também a inteligência emocional e o senso de comunidade.

Assim, entende-se que o currículo da educação infantil aplicado com práticas lúdicas ganha maior densidade e significado formativo, oferecendo ferramentas para que o professor utilize metodologias diversificadas que integrem a música, o teatro e o jogo simbólico como as principais vias de acesso ao intelecto infantil (Silva et al., 2024; Barros, 2019). Porém, infelizmente essa não é a realidade de grande parte das escolas que, segundo Efrem, Going e Sakamoto (2020), enfrentam um tensionamento entre a brincadeira e a estruturação formal do ensino.

Efrem, Going e Sakamoto (2020) destacam que principalmente na transição da educação infantil para a etapa de alfabetização acontece uma marginalização da ludicidade, justificada por uma suposta incompatibilidade com as demandas sérias da escolarização. Nesse modelo mais repressivo, a ludicidade acaba sendo limitada e perde sua essência, sendo aceita pelos professores apenas quando reduzida a uma função prática de repetição de conteúdos. Para Alves (2009), isso é indicativo de que o potencial educativo da ludicidade, especialmente no desenvolvimento da imaginação e das interações

criativas, fica comprometido nesse contexto, pois a criança perde a oportunidade de usar o brincar como forma de expressão e de compreensão da sua própria realidade, tendo seu comportamento natural limitado por uma postura passiva diante das atividades em sala de aula.

Frente a isso, Camargo e Dornelles (2023) criticam a postura de profissionais que negligenciam o planejamento pedagógico, deixando que as brincadeiras sejam momentos marcados por desorganização e falta de mediação do professor. Nessas situações, o lúdico perde seu sentido pedagógico e deixa de ser um espaço de exploração e aprendizagem, passando a servir apenas como um recurso para o adulto se ocupar com tarefas burocráticas, sem interação efetiva com a turma (Camargo; Dornelles, 2023), o que afasta completamente a ludicidade de sua vertente pedagógica.

A imposição de regras implícitas e restritivas durante essas supostas atividades livres, como a exigência de permanecer sempre sentado e o uso limitado de materiais, reduz a mobilidade das crianças e transforma a ideia de liberdade em mais um mecanismo de controle dentro do ambiente escolar (Camargo; Dornelles, 2023). Queiroz, Maciel e Branco (2006) apontam que essa é uma perigosa lacuna metodológica, onde a escola falha em assumir seu papel ético de organizar ambientes lúdicos férteis que equilibrem a livre iniciativa infantil com a mediação atenta do professor.

Para que esse cenário tenha mudança, é preciso pensar também na formação do professor, enquanto agente condutor do

aprendizado. De acordo com Silva et al. (2024), uma melhor formação docente para o uso efetivo da ludicidade na educação infantil está ligada à formação teórica e prática, enquanto Alves (2009) salienta que essa resistência com o uso do lúdico em sala de aula está diretamente ligada a falhas na formação inicial do profissional, que muitas vezes não oferece aos futuros pedagogos uma base consistente sobre o desenvolvimento infantil e o papel da brincadeira no processo de aprendizagem.

Assim, para que as escolas superem uma visão limitada da ludicidade e passem a valorizar plenamente a expressão da criança, é fundamental que a formação lúdica seja incorporada como um eixo essencial nos cursos de formação docente. Isso permite que os profissionais reconheçam a importância do brincar com base teórica e científica, além de repensarem suas próprias resistências (Silva et al., 2024; Oliveira; Teixeira; Costa, 2022) frente a práticas que são tão importantes e construtivas para o aprendizado. Desenvolver uma pedagogia verdadeiramente lúdica exige que o professor atue como um observador atento das infâncias, preparado para compreender os saberes que emergem nas interações, no movimento e na imaginação, integrando o ensinar ao brincar de forma significativa (Efrem; Going; Sakamoto, 2020).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da revisão bibliográfica indicam que a ludicidade, quando sustentada por planejamento e mediação docente, constitui um eixo estruturante do desenvolvimento infantil, e não uma

atividade complementar de lazer. As fontes convergem ao caracterizar o brincar como linguagem da infância e como experiência que articula aprendizagem, movimento, imaginação, interação social e elaboração emocional. Ao mesmo tempo, evidenciam uma tensão recorrente entre esse potencial formativo e práticas escolares que restringem o lúdico a momentos ociosos ou à repetição de conteúdos.

Silva et al. (2024) e Soares, Santos e Soares (2021) convergem ao apontar que o brincar é um traço intrínseco da infância, sendo fonte de energia e de construção de personalidade. Para Oliveira (2023), o lúdico é o estado interno de motivação e plenitude, o que demonstra que as brincadeiras transcendem o uso cotidiano, sendo algo de realização subjetiva. Assim, a discussão inicial desses achados corrobora a tese de que a inserção de práticas lúdicas no ambiente escolar não deve constituir mera ocupação de tempo dos alunos, mas sim uma possibilidade pedagógica fundamental para a formação integral na primeira infância.

No que tange aos impactos no desenvolvimento cognitivo, a literatura demonstra que o lúdico atua como um potente catalisador das funções psicológicas do indivíduo, promovendo condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento. Para Pimentel (2008), o jogo protagonizado, conhecido como faz de conta, é capaz de inserir a criança em uma zona de desenvolvimento que exige complexas operações mentais. Esse achado dialoga diretamente com as perspectivas de Queiroz, Maciel e Branco (2006), que evidenciam o papel do pensamento simbólico sobre a realidade imediata, quando a

percepção do objeto passa a ser guiada pelo significado atribuído a ele durante a brincadeira.

A dimensão social e emocional também aparece nos resultados como uma área significativamente impactada pelas metodologias lúdicas, o que reforça o papel da escola na formação do indivíduo. Silveira, Lauer e Esquinsani (2021) apontam que os jogos coletivos funcionam como espaços importantes para o desenvolvimento do respeito ao próximo, ao ensinar a criança a considerar diferentes pontos de vista em uma situação. Em consonância com essa perspectiva, Soares, Santos e Soares (2021) destacam que a vivência de regras e a resolução de conflitos nos jogos contribuem para o desenvolvimento da resiliência e do controle da impulsividade diante de frustrações e conquistas.

A análise do referencial indica que experiências lúdicas ricas e frequentes oferecem oportunidades relevantes para o exercício da cooperação, da empatia e da consideração por diferentes perspectivas (Silveira; Lauer; Esquinsani, 2021). A literatura também associa o movimento corporal à aprendizagem infantil, razão pela qual Camargo e Dornelles (2023) consideram pedagogicamente inadequado contê-lo em nome de uma disciplina baseada na imobilidade. Em conjunto, esses achados mostram que interação social e expressão corporal não constituem dimensões periféricas do brincar, mas condições importantes para o desenvolvimento infantil.

A análise desses dados evidencia uma contradição no ambiente escolar, que mostra que, embora estudos apontem que a motricidade

está diretamente ligada ao desenvolvimento cognitivo e emocional (Soares; Santos; Soares, 2021), a rotina escolar ainda tende a reprimir a movimentação natural das crianças. Frente a isso, entende-se que o espaço educativo precisa ser reorganizado, tanto em sua estrutura quanto em suas práticas, para se tornar mais dinâmico e adequado às necessidades da criança, valorizando o movimento e a ludicidade como um todo, como parte fundamental do processo de aprendizagem (Camargo; Dornelles, 2023; Queiroz; Maciel; Branco, 2006).

Nesse contexto, o professor assume papel decisivo tanto para o sucesso quanto para o fracasso da inserção da ludicidade no cotidiano escolar. Para Alves (2009), a atuação do professor no contexto lúdico envolve envolvimento, interação e valorização do universo imaginativo da criança, de forma a não comprometer a espontaneidade do momento de brincar. Barros (2019) corrobora ao pontuar que o educador deve ser mediador desse processo, organizando o ambiente e os recursos para incentivar a autonomia e conduzir a atividade, embora seja um desafio alcançar esse equilíbrio.

A mediação docente exige equilíbrio entre intervenção e autonomia infantil. Queiroz, Maciel e Branco (2006) alertam que a interferência excessiva pode limitar o protagonismo da criança, enquanto Camargo e Dornelles (2023) criticam práticas de "brincar livre" sem planejamento ou acompanhamento. Portanto, o professor precisa observar as interações, organizar condições favoráveis à exploração e propor desafios pertinentes, intervindo apenas quando sua ação amplia as possibilidades de aprendizagem, sem interromper

desnecessariamente a lógica construída pelas crianças (Alves, 2009; Oliveira; Teixeira; Costa, 2022).

Os estudos também identificam práticas capazes de integrar a ludicidade ao currículo da Educação Infantil. A contação de histórias, a dramatização e as cantigas de roda favorecem a imaginação, a linguagem e a participação coletiva (Silva et al., 2024), enquanto blocos de construção, modelagem e desenho livre mobilizam capacidades motoras, cognitivas e socioemocionais (Barros, 2019; Oliveira, 2023). Mais do que oferecer um repertório de atividades, essas contribuições indicam que a escolha do recurso lúdico deve estar vinculada às experiências de aprendizagem que o professor pretende promover.

Apesar dos benefícios teóricos e práticos da ludicidade, a literatura também apontou contradições e limitações, especialmente na transição para o ensino fundamental. Efrem, Going e Sakamoto (2020) destacam que a brincadeira imaginativa passa a ser deixada de lado nesse período escolar do sujeito, sendo substituída por práticas mais rígidas, baseadas na ideia equivocada de que aprender e se divertir não são compatíveis. Alves (2009) também critica esse processo, ao observar que, em muitos casos, o lúdico é reduzido a uma ferramenta apenas para repetição de conteúdos, perdendo seu sentido mais amplo.

Assim, partindo dessas análises, percebe-se que o ambiente escolar ainda é influenciado por uma lógica centrada no adulto, que valoriza o silêncio, o controle e a passividade, em detrimento da

expressão e participação ativa das crianças (Efrem; Going; Sakamoto, 2020; Camargo; Dornelles, 2023). Essa separação entre aprender e brincar aparece, assim, como um dos principais desafios apontados pelos estudos, indicando a necessidade de mudanças mais profundas nas práticas escolares.

Diante dos desafios identificados, os estudos destacam fragilidades na formação inicial e continuada de professores. Silva et al. (2024) associam a resistência ao uso pedagógico do lúdico à insuficiente abordagem do desenvolvimento infantil durante a graduação. Quando o tema é tratado sem aprofundamento teórico e sem articulação com situações de planejamento, mediação e avaliação, os futuros docentes encontram dificuldades para integrar o brincar ao currículo, o que favorece seu uso episódico ou como simples preenchimento da rotina (Alves, 2009; Silva et al., 2024).

Para que os benefícios cognitivos, motores e sociais do brincar sejam efetivamente alcançados, Oliveira, Teixeira e Costa (2022) defendem a necessidade de mudanças mais profundas na formação acadêmica. Assim, o domínio consistente sobre a ludicidade se torna fundamental para que o professor atue de forma qualificada no desenvolvimento das crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância da ludicidade no desenvolvimento e na aprendizagem na educação infantil, investigando como brincadeiras e jogos podem ser integrados de forma intencional às práticas pedagógicas. Essa é uma discussão

que se justifica diante das práticas escolares que separam a educação da brincadeira, em vez de utilizar o lúdico como ferramenta para viabilizar o conhecimento e, por meio de experiências significativas, desenvolver as diversas habilidades e competências do sujeito. Nesse sentido, os resultados do estudo permitem reafirmar que as atividades lúdicas não devem ser compreendidas como simples passatempo, mas como experiências que possibilitam à criança expressar-se, interagir, criar, experimentar e construir conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo.

A revisão da literatura evidenciou que a ludicidade contribui significativamente para o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos. As brincadeiras de faz de conta e os jogos com regras estimulam o raciocínio, favorecendo processos de representação, imaginação, atenção e elaboração de significados. O movimento corporal nas atividades lúdicas também se mostra parte importante da aprendizagem, enquanto o brincar coletivo favorece o desenvolvimento social, contribuindo para a cooperação, a empatia, o respeito, a resolução de conflitos e o reconhecimento das diferenças.

Diante dessa análise, evidencia-se a importância da ludicidade na primeira infância e sua contribuição para diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. A brincadeira participa da formação de valores sociais ao criar situações em que a criança aprende a conviver, cooperar e considerar perspectivas distintas. No contexto escolar, portanto, o lúdico ultrapassa uma função meramente didática e

constitui um espaço de expressão, criação, interação e vivência da infância.

Essas reflexões trazem implicações diretas para a prática pedagógica, apontando a necessidade de reorganizar o espaço, o tempo e a atuação docente, ressignificando o brincar enquanto passatempo e reconhecendo-o como uma dimensão integrada ao processo educativo. A ludicidade deve estar presente em diferentes momentos do cotidiano escolar, integrando-se ao currículo e favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Para isso, é preciso superar práticas que ainda desvalorizam o brincar, cenário no qual o professor assume o papel de mediador, planejando situações de aprendizagem que incentivem a exploração, a criatividade, a interação e a autonomia, sem comprometer a espontaneidade da criança.

Em resposta ao objetivo geral, conclui-se que a ludicidade constitui uma dimensão relevante das práticas pedagógicas na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas. Em relação aos objetivos específicos, a análise permitiu identificar benefícios do lúdico em comparação com práticas excessivamente rígidas e centradas na transmissão de conteúdos; compreender suas contribuições para as dimensões cognitiva, motora, social e emocional; e reconhecer a necessidade de fortalecer a formação docente para que o professor possa planejar, mediar e avaliar experiências lúdicas de maneira intencional e qualificada.

Assim, a principal contribuição deste estudo consiste em demonstrar que valorizar o brincar requer mais do que disponibilizar brinquedos ou reservar períodos livres na rotina escolar. Requer organizar ambientes, tempos e mediações que reconheçam a criança como sujeito ativo e articulem brincar, aprender, interagir e desenvolver-se no cotidiano da Educação Infantil. Ao evidenciar a distância entre esse princípio e práticas ainda centradas no controle, a revisão também reforça a necessidade de formação docente que prepare o professor para planejar, acompanhar e avaliar experiências lúdicas sem reduzir sua espontaneidade.

Por se tratar de uma revisão bibliográfica de caráter descritivo, os resultados expressam as tendências identificadas no conjunto de produções selecionadas e não permitem generalizações sobre todas as instituições ou práticas docentes. Além disso, a ausência de dados empíricos produzidos diretamente em contextos escolares limita a análise das condições concretas em que as propostas lúdicas são planejadas, mediadas e avaliadas. Essas limitações indicam a necessidade de pesquisas de campo que confrontem os referenciais teóricos com experiências de professores e crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de (org.). **(Im)pertinências da educação: trabalho educativo em pesquisa**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. p. 45-72. Disponível em: https://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf**.** Acesso em: 15 jan. 2026.

BARROS, Marcele Cristina Pereira. A ludicidade na educação infantil: as contribuições no desenvolvimento infantil. **Revista Even. Pedagóg.**, Sinop, v. 10, n. 1, p. 362-376, jan./jul. 2019. Disponível em**:** https://periodicos.unemat.br/reps/article/view/10205. Acesso em: 22 fev. 2026.

CAMARGO, Daiana; DORNELLES, Leni Vieira. Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e77386, 2023. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77386**.** Acesso em: 28 fev. 2026.

EFREM, Tiago; GOING, Luana Carramillo; SAKAMOTO, Cleusa. O brincar e a escola: um estudo sobre o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil, v. 40, n. 98, p. 22-34, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v40n98/a04v40n98.pdf**.** Acesso em: 05 mar. 2026.

FLOR, Tainá de Oliveira; GONÇALVES, Antônio José da Silva; VINHOLI JÚNIOR, Airton José; TRAJANO, Valéria da Silva. Revisões de literatura como métodos de pesquisa: aproximações e divergências. In: **VI Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências (CONAPESC Digital)**, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76913**.** Acesso em: 16 mar. 2026.

GONÇALVES, Jonas Rodrigo. Como escrever um artigo de revisão de literatura. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, ano II, v. II, n. 5, ago./dez. 2019. Disponível em: https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/122**.** Acesso em: 18 mar. 2026.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. **Revista OWL (OWL Journal)**, Campina Grande, v. 1, n. 2, ago. 2023. Disponível em: https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/48**.** Acesso em: 10 mar. 2026.

OLIVEIRA, Islânia; TEIXEIRA, Magda Vanessa; COSTA, Naelle. A importância da ludicidade na educação infantil. **Campo do Saber**, v. 8, n. 1, p. 61-72, jan./jun. 2022. Disponível em: https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/463**.** Acesso em: 30 jan. 2026.

OLIVEIRA, Natalícia Batista Alexandre. **A importância da ludicidade na educação infantil**. 2023. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Itapina, Colatina, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/server/api/core/bitstreams/131ed90b-3f6c-479d-ba21-8dc4abf4d67b/content. Acesso em: 02 mar. 2026.

PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-133, 1º sem. 2008. Disponível em: https://pepsic.scielo.org/scielo.php?pid=S1414-69752008000100007&script=sci_arttext**.** Acesso em: 02 fev. 2026.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcngKVp6rLnwQ/**.** Acesso em: 22 fev. 2026.

SILVA, Leticia Gabriele de Carvalho et al. Ludicidade na educação infantil: importância, práticas e impactos no desenvolvimento integral da criança. **Cadernos da Fucamp**, v. 35, p. 19-34, 2024. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3582**.** Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da; LAUER, Munir José; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, v. 102, n. 262, 2021. Disponível em:

https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4175**.** Acesso em: 26 jan. 2026.

SOARES, Talyta Brennda Rodrigues; SANTOS, Poliana Bonfim; SOARES, Brunna Rodrigues. As facetas da ludicidade na educação infantil: uma revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, e178101522871, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/22871/19979**.** Acesso em: 11 fev. 2026.

CAPÍTULO

V

O PROCESSO EDUCACIONAL DOS DISCENTES EM SITUAÇÃO DE INTERNAÇÃO POR MEIO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

Paloma Souza Reis Ferreira
Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva
Francisco das Chagas Galvão de Lima

DOI 10.51891/978-65-6054-405-5-05

O PROCESSO EDUCACIONAL DOS DISCENTES EM SITUAÇÃO DE INTERNAÇÃO POR MEIO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR

Paloma Souza Reis Ferreira[1]
Sandra Canal[2]
Karla Fernanda Wunder da Silva[3]
Francisco das Chagas Galvão de Lima[4]

DOI: 10.51891/978-65-6054-405-5-05

RESUMO

A Pedagogia Hospitalar constitui uma importante estratégia para garantir o direito à educação de crianças e adolescentes durante a hospitalização, considerando suas condições clínicas, emocionais e sociais. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da atuação do

[1] Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Minas Gerais (MG).

[2] Doutoranda em Educação e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI) e colaboradora do Laboratório das Infâncias da PUCRS (LabInf). Possui graduação em Pedagogia pela FUNPAC e em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É especialista em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral e altas habilidades/superdotação. É docente do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e professora do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Venda Nova do Imigrante (ES).

[3] Professora da Escola de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Pedagogia, com formação em Educação Especial na área da deficiência intelectual, pela PUCRS. Possui pós-graduação em Psicopedagogia, especialização em Autismo, pós-graduação em Neuropsicopedagogia e especialização em Atendimento Educacional Especializado. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pesquisa sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual (2007), e doutora em Educação pela PUCRS, com pesquisa na área do Transtorno do Espectro Autista e da Teoria da Subjetividade (2021). Realizou pós-doutorado pela PUCRS. É professora aposentada da rede municipal de educação de Porto Alegre e diretora da CoNéctar. Atua como conselheira no Conselho Estadual de Educação (2024–2026) e é membro do Instituto Fernando González Rey desde 2025. Suas áreas de interesse incluem Teoria da Subjetividade, educação especial, educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, neuropsicopedagogia, psicopedagogia e formação de professores.

[4] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada à Educação Integral. Possui graduação em Letras, com habilitação em Português, concluída em 2009, e em Pedagogia, concluída em 2021. É especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e em Ensino de Língua Espanhola (2022). É mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Foi bolsista da CAPES no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), realizando estágio na Universidade de Valência, Espanha, em 2017. Tem experiência na formação de professores da educação básica e na Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Possui experiência profissional na educação básica e superior, na docência, na tutoria a distância e na gestão acadêmica. É coordenador e professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

pedagogo hospitalar na garantia da continuidade educacional de crianças e adolescentes hospitalizados. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da Pedagogia Hospitalar, identificar as atribuições desse profissional no ambiente hospitalar, discutir a relação entre educação e saúde e refletir sobre os impactos desse atendimento no desenvolvimento cognitivo, social e emocional educacional de crianças e adolescentes hospitalizados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvida a partir do levantamento, da seleção e da análise de artigos científicos, livros, trabalhos acadêmicos e documentos normativos relacionados à Pedagogia Hospitalar e à articulação entre educação e saúde. Os resultados da análise evidenciam que o atendimento pedagógico hospitalar contribui para a continuidade da escolarização, a preservação dos vínculos com a escola de origem e a adaptação das atividades às condições de saúde dos estudantes. Também se destacam o acolhimento, a escuta pedagógica e as atividades lúdicas como estratégias que favorecem a autoestima, a interação social e o bem-estar emocional durante a internação. Conclui-se que a Pedagogia Hospitalar ultrapassa a transmissão de conteúdos escolares, constituindo uma prática educativa humanizada que reconhece o estudante como sujeito de direitos e em desenvolvimento. Para a efetividade desse atendimento, são necessárias práticas pedagógicas flexíveis e individualizadas, formação específica do pedagogo e articulação entre profissionais da saúde, família e escola de origem.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar. Direito à educação. Escolarização. Desenvolvimento integral. Humanização.

1 INTRODUÇÃO

A hospitalização não suspende o direito à educação, mas exige que sua garantia assuma formas compatíveis com as condições clínicas, emocionais e sociais do estudante. Nesse cenário, a Pedagogia Hospitalar possibilita a continuidade da escolarização por meio de práticas flexíveis e individualizadas, articuladas às rotinas de

tratamento. Mais do que evitar perdas curriculares, esse atendimento preserva a identidade do aluno como sujeito de aprendizagem e sustenta seus vínculos com a escola durante o afastamento temporário.

A pesquisa examina a atuação do pedagogo hospitalar na continuidade da escolarização de crianças e adolescentes submetidos a tratamento médico. O foco recai sobre a classe hospitalar como espaço de aprendizagem, inclusão e humanização e sobre as práticas de acolhimento, escuta e adaptação pedagógica desenvolvidas conforme as condições de cada estudante. Nessa perspectiva, o pedagogo hospitalar atua na interface entre educação e saúde, articulando o atendimento realizado no hospital à preservação dos vínculos com a escola de origem.

A investigação parte do seguinte problema: de que maneira a atuação do pedagogo hospitalar contribui para a continuidade do processo educativo e para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes durante a hospitalização? A questão orienta a análise das estratégias empregadas para preservar vínculos escolares, adaptar a aprendizagem às condições de saúde e reduzir os efeitos educacionais, sociais e emocionais do afastamento da escola.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar a importância da atuação do pedagogo hospitalar na garantia da continuidade educacional de crianças e adolescentes hospitalizados. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da Pedagogia Hospitalar, identificar as atribuições desse profissional no

ambiente hospitalar, discutir a relação entre educação e saúde e refletir sobre os impactos desse atendimento no desenvolvimento cognitivo, social e emocional educacional de crianças e adolescentes hospitalizados.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a Pedagogia Hospitalar como instrumento de efetivação do direito à educação em contextos de tratamento de saúde. A interrupção da rotina escolar pode intensificar o isolamento, comprometer a aprendizagem e fragilizar vínculos sociais; por isso, o atendimento pedagógico precisa articular continuidade curricular, acolhimento e adaptação às condições do aluno. Ao examinar essa atuação, o estudo também amplia o debate sobre a formação do pedagogo para espaços não escolares e sobre práticas interdisciplinares capazes de integrar educação e saúde.

Além disso, a pesquisa contribui para o debate acadêmico e profissional sobre a formação e atuação do pedagogo em espaços não escolares, evidenciando que a educação pode ocorrer em diferentes ambientes e circunstâncias. Ao analisar a relação entre educação e saúde, busca-se reforçar a importância de práticas interdisciplinares que valorizem o estudante em sua integralidade, garantindo não apenas a continuidade dos conteúdos escolares, mas também o fortalecimento da autoestima, da autonomia e dos vínculos sociais durante o tratamento.

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, tendo como objeto de análise a

atuação pedagógica desenvolvida com crianças e adolescentes em situação de hospitalização. A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de reunir e analisar produções acadêmicas e documentos que discutem a Pedagogia Hospitalar, a classe hospitalar, a continuidade do processo educativo e a articulação entre educação e saúde.

O levantamento reuniu artigos científicos, livros, trabalhos acadêmicos e documentos normativos diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. A seleção considerou produções sobre as atribuições do pedagogo hospitalar, a continuidade da escolarização durante a internação, as dimensões emocionais e sociais do atendimento e a humanização do ambiente hospitalar. Esse recorte orientou a análise temática das contribuições e dos limites atribuídos pela literatura à atuação pedagógica em contextos de saúde.

Após esta introdução, o capítulo examina os fundamentos legais e conceituais da Pedagogia Hospitalar, as atribuições do pedagogo e a articulação interdisciplinar entre educação e saúde. Em seguida, discute os efeitos do atendimento pedagógico sobre a aprendizagem, os vínculos escolares e as dimensões emocionais e sociais dos estudantes hospitalizados. Por fim, a conclusão retoma o problema e os objetivos da pesquisa à luz da literatura analisada.

2 A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HOSPITALAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO DISCENTE

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988),

fundamento que impede que a hospitalização seja tratada como causa legítima de exclusão escolar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) reforça a proteção integral e a prioridade atribuída ao desenvolvimento de crianças e adolescentes. Em conjunto, esses marcos sustentam juridicamente a oferta de acompanhamento educacional durante o tratamento de saúde, ainda que não descrevam, por si sós, a organização concreta da classe hospitalar.

A proteção geral do direito à educação foi posteriormente detalhada por normas voltadas às situações de internação e afastamento escolar. A Resolução Conanda nº 41/1995 reconheceu direitos da criança e do adolescente hospitalizados, enquanto a Lei nº 9.394/1996 consolidou as bases nacionais da educação. Esse percurso normativo favoreceu a compreensão de que educação e saúde devem atuar de forma articulada para assegurar inclusão, continuidade escolar e desenvolvimento integral durante a doença.

A educação ocorre em espaços formais e não formais e deve alcançar também crianças e adolescentes temporariamente afastados da escola por razões de saúde. Nesse contexto, a Pedagogia Hospitalar busca preservar a continuidade da aprendizagem por meio de intervenções compatíveis com as condições do estudante. Essa atuação exige conhecimentos pedagógicos específicos, capacidade de adaptação e preparação para as rotinas e restrições próprias do ambiente hospitalar.

> A Pedagogia Hospitalar é uma área que, ao longo das últimas décadas, tem se consolidado como um campo importante dentro da educação, sendo responsável por

> contribuir para que crianças e adolescentes em tratamento médico continuem a ter acesso à educação. Nesse contexto, surge a necessidade de se compreender quem é o profissional responsável por esse atendimento e qual é seu campo de atuação. A Pedagogia Hospitalar exige conhecimentos pedagógicos articulados a competências relacionadas ao contexto hospitalar, que vão além do simples ensino de conteúdos escolares. Trata-se de um trabalho que requer sensibilidade, dedicação e constante adaptação às especificidades do ambiente hospitalar e às condições de saúde dos estudantes atendidos (Nascimento; Ferreira, 2025, p. 13).

Matos e Mugiatti (2017, p. 37) definem a Pedagogia Hospitalar como "um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando em ambiente hospitalar e/ou domiciliar". A definição destaca a flexibilidade do atendimento e sua extensão para além da classe hospitalar. Em consonância, o Ministério da Educação estabelece que o atendimento pedagógico-educacional em ambientes de saúde pode ocorrer tanto em classes hospitalares quanto no domicílio do paciente (Brasil, 2002). Assim, a classe hospitalar deve ser compreendida como um espaço de ensino organizado segundo as rotinas de tratamento e as necessidades educacionais do estudante, e não como simples reprodução da sala de aula convencional.

Deste modo, Matos e Mugiatti (2017) salientam o caráter inovador desse campo, destacando sua articulação com diferentes áreas do conhecimento e com as equipes especializadas. A partir dessa definição, verifica-se que a Pedagogia Hospitalar se compromete com

a interseção entre os conteúdos formais da educação e as demandas da saúde: em síntese, trata-se de estender o processo escolar ao ambiente hospitalar, preservando a trajetória de aprendizagem do estudante mesmo durante o período de enfermidade. Como nota Silva et al. (2021), a Pedagogia Hospitalar situa-se em uma inter-relação entre os profissionais da equipe médica e a educação, promovendo ações pedagógicas articuladas às necessidades apresentadas pelo estudante durante o tratamento.

No âmbito didático e relacional, o pedagogo hospitalar precisa incorporar uma dimensão afetiva singular. Gasparotto (2011, apud Silva e Iocca, 2013) observa que, para a criança internada, o professor atuante no hospital assume uma importância que ultrapassa a função tradicional de ensinar, constituindo-se como referência de apoio e vínculo durante o período de internação. Nesse sentido, Lorente e Lizasoain (1992) destacam que a atuação pedagógica no ambiente hospitalar também deve considerar as emoções da criança, contribuindo para seu bem-estar durante o tratamento.

> O pedagogo hospitalar é o profissional encarregado de planejar, coordenar e realizar atividades educativas com crianças e adolescentes internados ou em tratamento médico, com o objetivo de minimizar os impactos da doença nos processos de aprendizagem. Dada a especificidade do trabalho realizado por esse profissional, sua formação vai além dos saberes tradicionais da pedagogia, pois ele deve ser capaz de lidar com a complexidade do ambiente hospitalar, entender as limitações físicas e emocionais dos alunos e adaptar suas práticas pedagógicas para atender a essas necessidades (Nascimento; Ferreira, 2025, p. 13).

A Pedagogia Hospitalar, portanto, ultrapassa o repasse de conteúdo: ela envolve a escuta pedagógica e o cuidado educacional e relacional. Rejane Fontes, por exemplo, define a escuta pedagógica como uma estratégia para acolher as necessidades da criança hospitalizada e criar condições para que ela atribua novos significados à experiência vivenciada durante a internação (Fontes, 2005).

Essa perspectiva indica que o espaço educacional no hospital pode atenuar parte dos efeitos emocionais da enfermidade. Ao favorecer a expressão de sentimentos, a preservação da subjetividade e a manutenção da autoestima, a escuta pedagógica oferece à criança recursos para interpretar a experiência da internação. Fontes (2005) destaca, nesse sentido, a contribuição da educação para a ressignificação da vivência hospitalar e para o bem-estar infantil.

A complexidade do ambiente hospitalar exige que a atuação pedagógica seja integrada ao trabalho de outros profissionais. Fontes (2008) identifica, entre as possibilidades de intervenção, atividades lúdicas, recreativas e educativas que auxiliam a criança a compreender o hospital e fortalecer sua confiança. Matos e Mugiatti (2017), por sua vez, defendem a articulação do pedagogo com áreas como enfermagem, psicologia e fisioterapia. Essa cooperação permite compatibilizar os objetivos educacionais com as condições clínicas e emocionais do estudante, sem confundir as responsabilidades específicas de cada profissão.

O caráter colaborativo do atendimento também é contemplado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

que orientam a articulação entre os sistemas de ensino e de saúde no atendimento aos estudantes hospitalizados (Brasil, 2001).

Estudos sobre o atendimento pedagógico hospitalar associam essa integração ao maior envolvimento dos estudantes nas atividades educativas e a formas menos disruptivas de vivenciar a internação. Ao preservar referências da rotina escolar e oportunidades de interação, o atendimento pode reduzir a sensação de afastamento da sala de aula e do convívio social e favorecer a autoestima de crianças e adolescentes. Esses efeitos, contudo, dependem da continuidade, da adequação e das condições concretas em que o atendimento é oferecido.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, a Pedagogia Hospitalar também contribui para manter a continuidade do aprendizado e das habilidades cognitivas. Matos e Mugiatti (2017) observam que o contato sistemático com o educador permite à criança manter vínculos com sua vida escolar cotidiana, de modo que não se sinta afastada de sua condição de estudante durante a internação. Esse vínculo pedagógico facilita o reingresso na escola de origem após a alta, reduzindo possíveis perdas decorrentes da interrupção temporária da escolarização. Além disso, esses autores defendem que o atendimento hospitalar transcende o conteúdo formal, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, social e psicológico das crianças e adolescentes em tratamento.

No ambiente hospitalar, a atuação pedagógica pode assumir formas distintas, como aulas adaptadas, atividades em brinquedotecas

e oficinas lúdicas. As aulas preservam a continuidade curricular; as atividades recreativas e lúdicas ajudam a organizar a rotina, estimular a sociabilidade e favorecer o bem-estar. Embora essas ações possam se complementar, sua finalidade precisa ser definida conforme as condições clínicas e os objetivos educacionais de cada estudante. Matos e Mugiatti (2017) destacam que a humanização do ambiente e o uso de recursos lúdicos podem atenuar a severidade da experiência hospitalar e ampliar o conforto emocional dos internos.

As brinquedotecas também podem constituir espaços importantes para a realização de atividades lúdicas e recreativas, contribuindo para minimizar sentimentos de ansiedade, medo e estresse e favorecendo a humanização do atendimento às crianças hospitalizadas (Sousa, 2023).

É importante ressaltar que a ruptura abrupta do vínculo escolar é em si um fator de sofrimento para o aluno internado. Soares e Souza (2023), por exemplo, identificaram que crianças e adolescentes hospitalizados expressam frequentemente sentimentos de tristeza e saudade em razão do afastamento da escola. A ruptura da rotina escolar pode, portanto, ampliar a vulnerabilidade emocional do estudante durante a internação. Nessa perspectiva, a Pedagogia Hospitalar emerge não apenas como garantia de direito formal, mas como estratégia de cuidado educacional e psicossocial.

Ao manter o estudante em contato com o currículo, ainda que de forma flexível e individualizada, o atendimento pedagógico hospitalar busca reduzir o impacto negativo dessa ruptura,

oferecendo à criança uma atividade motivadora e possibilitando a manutenção de vínculos com sua vida escolar e social. Como discutem Soares e Souza (2023), a hospitalização não deve ser vista como um rompimento do elo entre a criança e a escola, nem como perda do direito de estudar. A partir daí, a atuação do pedagogo é pensada como parte do cuidado integral: ele atua simultaneamente na dimensão educativa e no acolhimento emocional, contribuindo para preservar vínculos e favorecer a continuidade do desenvolvimento do estudante.

Em conjunto, os estudos analisados indicam que a contribuição da Pedagogia Hospitalar se organiza em quatro dimensões interdependentes: a continuidade da escolarização, a adaptação das práticas às condições de saúde, o acolhimento emocional e a articulação entre hospital, família e escola. A efetividade do atendimento depende não apenas da atuação individual do pedagogo, mas também de condições institucionais que favoreçam o planejamento interdisciplinar e a comunicação com a escola de origem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a relevância da Pedagogia Hospitalar como uma área de atuação que garante a continuidade do processo educativo de crianças e adolescentes durante os períodos de hospitalização. A partir das discussões realizadas, foi possível identificar que o ambiente hospitalar não deve representar uma interrupção definitiva da trajetória escolar, mas um espaço em que práticas pedagógicas adaptadas podem ser

desenvolvidas considerando as condições físicas, emocionais e sociais dos estudantes.

A análise evidencia que o pedagogo hospitalar contribui para assegurar a continuidade educacional ao preservar vínculos com a escola, adaptar atividades às condições de saúde e sustentar oportunidades de aprendizagem durante a internação. Essa contribuição responde ao objetivo geral da pesquisa e demonstra que a garantia do direito à educação depende de práticas flexíveis, individualizadas e articuladas ao contexto do tratamento.

Os objetivos específicos também foram contemplados ao longo da pesquisa. Foi possível compreender os fundamentos da Pedagogia Hospitalar, identificar as principais atribuições do pedagogo hospitalar e analisar a relação entre os processos educativos e o cuidado em saúde. Além disso, a pesquisa demonstrou que as práticas realizadas nesse contexto favorecem não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também aspectos emocionais, sociais e relacionais dos estudantes atendidos.

A análise desenvolvida permitiu responder ao problema de pesquisa ao demonstrar que a atuação do pedagogo hospitalar possui grande importância para reduzir os impactos causados pelo afastamento escolar durante a hospitalização. Por meio de estratégias pedagógicas flexíveis, atividades adaptadas e uma abordagem humanizada, esse profissional contribui para que a criança ou adolescente mantenha sua relação com o conhecimento, preserve sua

autoestima e encontre no processo educativo um elemento de apoio durante o tratamento.

Também foi possível compreender que o trabalho do pedagogo hospitalar exige uma formação diferenciada e uma atuação interdisciplinar, pois o ambiente hospitalar apresenta características próprias que demandam sensibilidade, planejamento e diálogo constante com profissionais da saúde. Dessa maneira, a Pedagogia Hospitalar ultrapassa a função tradicional de ensino, assumindo um papel de acolhimento, escuta e promoção do desenvolvimento integral do estudante.

Os resultados da análise também permitem afirmar que a continuidade do processo educativo durante a hospitalização não significa simplesmente reproduzir a rotina escolar dentro do hospital. Trata-se de reorganizar tempos, espaços, recursos e estratégias pedagógicas de acordo com as condições de cada estudante, preservando seu direito de aprender e sua condição de sujeito em desenvolvimento.

A Pedagogia Hospitalar garante continuidade educacional quando articula três funções: preserva os vínculos do estudante com a escola, adapta o ensino às condições impostas pelo tratamento e oferece acolhimento capaz de sustentar sua participação no processo de aprendizagem. Sua relevância, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, pois envolve autonomia, sociabilidade, autoestima e reconhecimento do estudante como sujeito de direitos. Para que essa atuação produza resultados, é necessária a cooperação

entre o pedagogo, a equipe de saúde, a família e a escola de origem, com respeito às singularidades de cada criança e adolescente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995.** Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Brasília, DF, 1995. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/legislacao/resolucoes/2178/. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://bibliotecadigital.gestao.gov.br/handle/123456789/910. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 6 out. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf. Acesso em: 6 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/documentos/politica-nacional-de-educacao-especial/. Acesso em: 6 out. 2026.

FONTES, Rejane de S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital.** Revista Brasileira de

Educação, n. 29, p. 119-138, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gJN94n3wRvTyCZnPnnJzQzv/. Acesso em: 6 out. 2026.

FONTES, Rejane de Souza. **Da classe à Pedagogia Hospitalar: a educação para além da escolarização.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1395. Acesso em: 6 out. 2026.

LORENTE, Aquilino Polaino; LIZASOAIN, O. **La pedagogía hospitalaria en Europa: la historia reciente de un movimiento pedagógico innovador.** Psicothema, v. 4, n. 1, p. 49-67, 1992. Disponível em: https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7101. Acesso em: 6 out. 2026.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Disponível para consulta bibliográfica em: https://books.google.com/books/about/Pedagogia_hospitalar.html?id=rYowDwAAQBAJ. Acesso em: 6 out. 2026.

NASCIMENTO, Jeane Gomes do; FERREIRA, Ruth de Oliveira. **O lugar da pedagogia hospitalar no projeto do curso e no interesse manifesto dos estudantes para produção dos trabalhos de conclusão de curso (TCC).** 2025. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/16855. Acesso em: 6 out. 2026.

SILVA, Mariana Oliveira Leite et al. **Interfaces da Pedagogia Hospitalar e outras áreas do conhecimento em saúde.** Interfaces Científicas – Educação, v. 10, n. 3, p. 377-392, 2021. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9674. Acesso em: 6 out. 2026.

SILVA, Silvia Pereira da; IOCCA, Fátima Aparecida da Silva. **Pedagogia no ambiente hospitalar: a visão dos profissionais da saúde.** Eventos Pedagógicos, v. 4, n. 2, p. 200-210, 2013. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/reps/article/view/9425. Acesso em: 6 out. 2026.

SOARES, Katia Cristina Dambiski; SOUZA, Gabriely Mariê Araujo de. **Pedagogia hospitalar: educação e acolhimento.** Caderno Intersaberes, v. 12, n. 42, p. 206-219, 2023. Disponível em: https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2891. Acesso em: 6 out. 2026.

SOUSA, Aline Alves. **O trabalho do pedagogo em espaços hospitalares: desafios e possibilidades.** 2023. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/6111. Acesso em: 6 out. 2026

CAPÍTULO

VI

DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS ACOLHEDORES

Maria José Guimarães Macedo Ferreira
Francisco das Chagas Galvão de Lima
Sandra Canal
Karla Fernanda Wunder da Silva

DOI 10.51891/978-65-6054-405-5-06

DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS ACOLHEDORES

Maria José Guimarães Macedo Ferreira[1]
Francisco das Chagas Galvão de Lima[2]
Sandra Canal[3]
Karla Fernanda Wunder da Silva[4]

DOI: 10.51891/978-65-6054-405-5-06

RESUMO

A diversidade cultural e a inclusão escolar constituem aspectos fundamentais para a construção de ambientes educativos acolhedores, democráticos e

[1] Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Reside em São João dos Patos, Maranhão (MA).

[2] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada à Educação Integral. Possui graduação em Letras, com habilitação em Português, concluída em 2009, e em Pedagogia, concluída em 2021. É especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e em Ensino de Língua Espanhola (2022). É mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Foi bolsista da CAPES no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), realizando estágio na Universidade de Valência, Espanha, em 2017. Tem experiência na formação de professores da educação básica e na Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Possui experiência profissional na educação básica e superior, na docência, na tutoria a distância e na gestão acadêmica. É coordenador e professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

[3] Doutoranda em Educação e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI) e colaboradora do Laboratório das Infâncias da PUCRS (LabInf). Possui graduação em Pedagogia pela FUNPAC e em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É especialista em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral e altas habilidades/superdotação. É docente do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e professora do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Venda Nova do Imigrante (ES).

[4] Professora da Escola de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Pedagogia, com formação em Educação Especial na área da deficiência intelectual, pela PUCRS. Possui pós-graduação em Psicopedagogia, especialização em Autismo, pós-graduação em Neuropsicopedagogia e especialização em Atendimento Educacional Especializado. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pesquisa sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual (2007), e doutora em Educação pela PUCRS, com pesquisa na área do Transtorno do Espectro Autista e da Teoria da Subjetividade (2021). Realizou pós-doutorado pela PUCRS. É professora aposentada da rede municipal de educação de Porto Alegre e diretora da CoNéctar. Atua como conselheira no Conselho Estadual de Educação (2024–2026) e é membro do Instituto Fernando González Rey desde 2025. Suas áreas de interesse incluem Teoria da Subjetividade, educação especial, educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, neuropsicopedagogia, psicopedagogia e formação de professores.

comprometidos com o respeito às diferenças. Este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as estratégias relacionadas à diversidade cultural e à inclusão no ambiente escolar, por meio de uma revisão bibliográfica. Os objetivos específicos são: identificar os desafios na implementação de práticas inclusivas e de valorização da diversidade cultural nas escolas; investigar abordagens teóricas e metodológicas sobre inclusão e diversidade cultural; e avaliar estratégias pedagógicas apontadas na literatura para promover um ambiente escolar inclusivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, nos últimos dez anos. Os resultados evidenciaram quatro desafios principais: formação docente insuficiente, limitações de infraestrutura e recursos pedagógicos, dificuldades na implementação de políticas educacionais inclusivas e permanência de preconceitos e resistências culturais. Como estratégias para enfrentar esses desafios, destacaram-se a formação continuada dos professores, a construção de currículos que valorizem a pluralidade cultural, o uso de tecnologias e recursos acessíveis, a implementação de políticas institucionais inclusivas e a participação ativa da comunidade escolar. Conclui-se que a construção de ambientes educativos acolhedores exige ações articuladas e contínuas, capazes de reconhecer e valorizar as diferenças culturais, combater a discriminação e assegurar condições equitativas de participação e aprendizagem para todos os alunos.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Inclusão escolar. Formação docente. Práticas pedagógicas. Educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade cultural e a inclusão no ambiente escolar são temas de grande relevância no século XXI, pois refletem a complexidade e a riqueza das sociedades contemporâneas. O mundo globalizado está cada vez mais interconectado, trazendo para o ambiente escolar uma variedade de culturas, etnias, religiões, línguas

e tradições. Esta diversidade, se bem gerida, pode enriquecer o processo educativo, proporcionando aos alunos uma experiência mais completa e significativa. No entanto, também apresenta desafios significativos que precisam ser enfrentados para garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário à educação e oportunidades de desenvolvimento.

Assim, a diversidade cultural no ambiente escolar pode ser observada de várias formas. Alunos de diferentes origens étnicas e culturais trazem consigo uma vasta gama de experiências e perspectivas que podem enriquecer o currículo e a dinâmica da sala de aula. Por exemplo, a inclusão de literatura, história e arte de diversas culturas no currículo escolar pode ajudar os estudantes a desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor. Além disso, a presença de diferentes línguas e dialetos nas escolas pode ser uma oportunidade para promover o bilinguismo e o respeito pelas diferentes formas de expressão linguística (Santos, 2019).

A inclusão, por outro lado, refere-se ao esforço de garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Isto inclui não apenas alunos de diferentes origens culturais, mas também aqueles com deficiência, altas habilidades ou outras necessidades educacionais específicas. A inclusão vai além de simplesmente colocar todos os alunos na mesma sala de aula; envolve a adaptação dos métodos de ensino e dos recursos educacionais para atender às necessidades de todos. Isso pode incluir o uso de tecnologias assistivas, a adaptação do currículo

e a formação de professores para lidar com diversas necessidades específicas (Abdalla, 2020).

Um dos desafios recorrentes na literatura é a formação insuficiente de parte dos professores para atuar com a diversidade em sala de aula. Sem preparação específica e apoio institucional, os educadores podem encontrar dificuldades para adaptar métodos de ensino às diferentes habilidades e origens culturais dos estudantes. Soma-se a isso a escassez de recursos e de suporte especializado, sobretudo em escolas públicas que não dispõem de materiais e tecnologias necessários à educação inclusiva (Santos, 2019).

Apesar desses desafios, há perspectivas promissoras para a diversidade cultural e a inclusão no ambiente escolar no século XXI. A crescente conscientização sobre a importância desses temas tem levado a um maior investimento em formação de professores e no desenvolvimento de currículos inclusivos. Além disso, muitas escolas estão implementando programas de mentoria e apoio que visam ajudar os alunos de minorias culturais e estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas a terem sucesso acadêmico e social.

Desta forma, a tecnologia também tem um papel crucial a desempenhar na promoção da inclusão e da diversidade no ambiente escolar. Ferramentas digitais e recursos online podem ser utilizados para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, oferecendo conteúdos personalizados e acessíveis. Além disso, plataformas de aprendizagem podem facilitar a aprendizagem

colaborativa entre alunos de diferentes culturas, promovendo a compreensão e o respeito mútuo.

Portanto, a diversidade cultural e a inclusão no ambiente escolar são temas complexos que exigem um esforço contínuo e coordenado por parte de educadores, administradores escolares, famílias e alunos. Embora existam muitos desafios a serem enfrentados, a literatura aponta estratégias capazes de fortalecer a construção de ambientes educativos mais acolhedores, participativos e comprometidos com a valorização das diferenças.

Diante desse contexto, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas na implementação de práticas inclusivas que respeitem a diversidade cultural e quais estratégias pedagógicas são apontadas pela literatura como relevantes para a promoção de ambientes escolares inclusivos no século XXI? Parte-se do pressuposto de que a formação insuficiente dos educadores, a resistência cultural e as limitações de recursos dificultam a adoção dessas práticas. Em contrapartida, a formação continuada, a construção de currículos inclusivos e a participação ativa da comunidade escolar podem favorecer ambientes mais acolhedores e respeitosos das diferenças culturais.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios e as estratégias relacionadas à diversidade cultural e à inclusão no ambiente escolar, por meio de uma revisão bibliográfica. Os objetivos específicos são: identificar os desafios na implementação de práticas inclusivas e de valorização da diversidade cultural nas

escolas; investigar abordagens teóricas e metodológicas sobre inclusão e diversidade cultural; e avaliar estratégias pedagógicas apontadas na literatura para promover um ambiente escolar inclusivo.

Este estudo utilizou-se de uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica, para investigar os desafios e as estratégias relacionadas à diversidade cultural e inclusão no ambiente escolar. A pesquisa assumiu caráter descritivo, buscando organizar e analisar informações presentes na literatura sobre o fenômeno investigado (Gil, 2002).

Para a revisão bibliográfica, foram selecionados artigos acadêmicos, livros, teses e dissertações publicados preferencialmente nos dez anos anteriores à realização da pesquisa. Foram incluídos estudos que abordavam diretamente os desafios enfrentados pelas escolas na implementação de práticas inclusivas e as estratégias pedagógicas destinadas à valorização da diversidade cultural e à inclusão escolar. A busca foi realizada no Google Scholar e em outras fontes acadêmicas da área da Educação. Após a identificação inicial dos trabalhos, procedeu-se à leitura e à seleção daqueles que apresentavam maior pertinência temática e adequação aos objetivos do estudo.

2 TEORIAS E PRÁTICAS DE DIVERSIDADE CULTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A diversidade cultural no ambiente escolar é um reflexo da sociedade contemporânea, que é marcada pela pluralidade de

culturas, etnias, religiões e línguas. As teorias de diversidade cultural buscam explicar e promover a compreensão e a valorização dessa multiplicidade dentro do contexto educacional. De acordo com Oliveira (2019), uma das principais abordagens teóricas é o multiculturalismo, que defende a incorporação das diversas culturas presentes na sociedade no currículo escolar, visando a uma educação que respeite e valorize as diferenças culturais. James Banks, um dos principais teóricos do multiculturalismo, argumenta que a educação multicultural é essencial para preparar os estudantes para a cidadania global, promovendo a compreensão mútua e a coesão social.

A implementação de um currículo multicultural é uma das práticas fundamentais para promover a diversidade cultural no ambiente escolar. Este currículo deve incluir conteúdos que reflitam a diversidade cultural dos alunos, abordando histórias, literaturas, artes e conhecimentos de diferentes culturas. Além disso, deve ser flexível e adaptável às necessidades específicas de cada comunidade escolar. A inclusão de perspectivas culturais diversas no currículo não só enriquece o processo educativo, mas também ajuda a combater estereótipos e preconceitos, promovendo um ambiente de respeito e igualdade (Oliveira, 2019).

Outra prática importante é a formação contínua dos educadores para desenvolver sua competência cultural. Isso envolve a capacitação dos professores para reconhecer e valorizar as diferenças culturais dos alunos, além de desenvolver habilidades para mediar conflitos culturais e promover um ambiente de sala de aula

inclusivo. A competência cultural dos educadores é crucial para criar um ambiente escolar onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Programas de formação e desenvolvimento profissional que incluem módulos sobre diversidade cultural e inclusão podem equipar os professores com as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios de uma sala de aula diversificada.

A gestão escolar também desempenha um papel crucial na promoção da diversidade cultural. As políticas escolares devem refletir o compromisso com a inclusão e a valorização da diversidade. Isso inclui a adoção de políticas claras contra discriminação e preconceito, bem como a implementação de práticas que promovam a participação de todas as comunidades culturais na vida escolar. A liderança escolar deve estar comprometida com a criação de um ambiente inclusivo, onde as vozes de diferentes grupos culturais sejam ouvidas e respeitadas, valorizando as experiências e identidades presentes no contexto escolar (Oliveira, 2019).

A interação entre estudantes de diferentes origens culturais é outra área importante de prática. Atividades que promovam a cooperação e o trabalho em grupo entre alunos de diferentes culturas podem ajudar a construir pontes de compreensão e respeito mútuo. Projetos colaborativos, discussões em grupo e eventos culturais são exemplos de atividades que podem promover a interação positiva entre alunos de diversas origens. Essas práticas não só enriquecem a experiência educacional dos alunos, mas também contribuem para a formação de uma sociedade mais coesa e inclusiva.

Além das práticas dentro da sala de aula, é importante considerar o papel da comunidade escolar na promoção da diversidade cultural. A participação ativa dos pais e da comunidade local pode enriquecer o ambiente escolar e fortalecer as práticas de inclusão. Escolas que estabelecem parcerias com organizações comunitárias e culturais podem oferecer aos alunos experiências educacionais mais amplas e diversificadas. Essas parcerias podem incluir visitas a locais culturais, participação em eventos comunitários e projetos conjuntos que envolvem a escola e a comunidade (Oliveira, 2019).

O impacto da diversidade cultural no desempenho acadêmico dos alunos é um aspecto que merece atenção. A literatura analisada indica que ambientes escolares que valorizam as diferenças culturais podem favorecer o sentimento de pertencimento, a participação e o envolvimento dos estudantes com o processo educativo. Quando os alunos se sentem valorizados e respeitados por suas diferenças culturais, eles tendem a ter maior motivação e engajamento na aprendizagem. Além disso, a exposição a diferentes perspectivas culturais pode ampliar o pensamento crítico e a criatividade dos alunos, contribuindo para experiências educativas mais amplas e significativas.

Em geral, a promoção da diversidade cultural no ambiente escolar envolve uma combinação de teorias e práticas que visam criar um ambiente educativo inclusivo e respeitoso. A implementação de currículos multiculturais, a formação contínua dos educadores, a

gestão escolar inclusiva, a interação positiva entre estudantes de diferentes culturas, a participação da comunidade e a avaliação contínua são elementos fundamentais para o sucesso dessas iniciativas. Essas práticas não apenas beneficiam os alunos, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Oliveira, 2019).

3 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A inclusão no ambiente escolar é um objetivo essencial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, alcançar uma inclusão plena apresenta diversos desafios que precisam ser abordados de forma estratégica. Entre os principais desafios está a discriminação e o preconceito, que ainda são prevalentes em muitas escolas (Dantas da Silva et al., 2023).

Nas últimas décadas, o assunto da inclusão no ambiente escolar tem ganhado destaque; é essencial garantir que todos os alunos tenham acesso à educação, independentemente de suas condições sociais, cognitivas ou físicas. O objetivo das políticas educacionais inclusivas é garantir que todos os alunos tenham acesso ao aprendizado de forma equitativa e sem discriminação. Para isso, os ambientes devem ser adaptados às necessidades dos alunos. Isso significa promover a acessibilidade física e oferecer várias abordagens de ensino que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Dantas da Silva et al., 2023).

A inclusão de alunos com deficiência não se restringe à presença física na sala de aula, mas requer participação ativa e significativa nas atividades acadêmicas e sociais. Para viabilizá-la, os professores necessitam de formação continuada e de preparação para empregar métodos pedagógicos adequados à diversidade. Também são necessários recursos didáticos especializados, tecnologias assistivas e apoio de profissionais, como psicólogos e terapeutas ocupacionais (Sunde, 2018).

É importante destacar que a inclusão escolar também requer o trabalho de todos na escola, como pais, alunos, professores, gestores e outros membros da equipe. É fundamental desenvolver uma cultura de respeito, empatia e cooperação, onde todos se sintam responsáveis pelo sucesso da inclusão. A conscientização sobre as necessidades e oportunidades dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem pode ajudar a tornar o ambiente de aprendizagem mais acolhedor e encorajador. Ações que podem aumentar a inclusão na escola incluem projetos de integração, atividades colaborativas e programas de tutoria entre alunos.

Estudantes de minorias étnicas, culturais e aqueles com deficiência frequentemente enfrentam barreiras que dificultam seu pleno engajamento e sucesso acadêmico. Para combater esses problemas, é fundamental que as escolas adotem políticas claras e eficazes contra a discriminação, promovendo um ambiente de respeito e equidade.

Um desafio significativo para a inclusão é a formação inadequada dos professores. Muitos educadores não recebem a preparação necessária para lidar com a diversidade em sala de aula, o que pode resultar em práticas pedagógicas que não atendem às necessidades de todos os alunos. Para superar esse desafio, é essencial investir em programas de formação contínua que capacitem os professores a reconhecer e valorizar as diferenças culturais e as deficiências dos alunos. A formação deve incluir estratégias de ensino inclusivo, gestão de sala de aula diversificada e métodos de avaliação que considerem as variadas habilidades e características socioculturais dos estudantes (Dantas da Silva et al., 2023).

A falta de recursos e infraestrutura adequados é outro obstáculo comum à inclusão escolar. Muitas escolas, especialmente as públicas, não têm acesso a materiais didáticos apropriados, tecnologias assistivas ou ambientes físicos adaptados para alunos com deficiências. Para enfrentar esse desafio, é necessário um investimento significativo em recursos educacionais e infraestrutura. Governos e instituições devem priorizar a alocação de recursos para garantir que todas as escolas tenham os meios necessários para apoiar uma educação inclusiva. Parcerias com organizações não governamentais e empresas também podem ajudar a suprir essa carência de recursos.

Conforme Almeida et al. (2021), a criação de políticas educacionais inclusivas é uma estratégia fundamental para promover a inclusão. Essas políticas devem ser baseadas em princípios de

igualdade, acessibilidade e respeito às diferenças. As diretrizes devem incluir medidas específicas para apoiar alunos com deficiência, tais como a contratação de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, e a implementação de planos educacionais individualizados. Além disso, as políticas devem promover a diversidade cultural e linguística, assegurando que os currículos e materiais didáticos reflitam a pluralidade da sociedade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão bibliográfica identificou mais de 50 trabalhos publicados entre 2015 e 2024 sobre diversidade cultural e inclusão no ambiente escolar, em contextos nacionais e internacionais. Desse conjunto, cinco estudos foram selecionados para análise aprofundada por apresentarem maior relevância, pertinência temática e adequação aos objetivos da pesquisa.

Foram excluídos os estudos que não abordavam diretamente a relação entre diversidade cultural e inclusão escolar, que apresentavam informações insuficientes sobre o problema investigado ou que não contribuíam para os objetivos específicos da revisão. A aplicação desses critérios resultou no conjunto de cinco trabalhos sintetizados a seguir.

Tabela 1 – Resumo dos trabalhos selecionados

ANO	AUTOR	OBJETIVO	PRINCIPAIS IDEIAS
2019	Santos, Camila Elidia Messias dos	Investigar os desafios enfrentados pela escola em relação aos alunos da educação especial,	A inclusão de alunos da educação especial depende de melhorias na infraestrutura escolar e

		considerando desde a infraestrutura física até as práticas pedagógicas.	na capacitação pedagógica dos professores.
2020	Santos, Everton Rodrigo	Analisar a relação entre Estado, políticas públicas e democracia no contexto da diversidade cultural e inclusão social no Brasil.	As políticas públicas voltadas para a inclusão social e a diversidade cultural são fundamentais, mas enfrentam desafios de implementação e resistência cultural.
2021	Almeida, Elaine Vieira; Cantuária, Laiane Lima dos Santos; Goulart, Joana Corrêa	Estudar os desafios que os avanços tecnológicos do século XXI impõem aos professores em sala de aula.	A tecnologia é uma ferramenta importante para a inclusão, mas requer capacitação contínua dos professores e infraestrutura adequada.
2020	Abdalla, Maria de Fátima Barbosa	Analisar as expectativas em relação à profissão docente diante das proposições das políticas educacionais para a diversidade cultural.	A formação dos professores deve ser adequada às demandas da diversidade cultural, e as políticas educacionais precisam ser implementadas de forma eficaz.
2019	Oliveira, Marcos Antônio de	Apresentar uma experiência desenvolvida no Câmpus Amajari do Instituto Federal de Roraima, considerando a presença indígena e a inserção de aspectos das comunidades originárias nos componentes curriculares, com o objetivo de valorizar a diversidade cultural da região.	A valorização da diversidade cultural no ambiente escolar pode ocorrer por meio da incorporação de conhecimentos, experiências e aspectos das comunidades locais ao currículo e às práticas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

A análise conjunta dos trabalhos sintetizados na tabela evidencia que os desafios da diversidade cultural e da inclusão escolar

se distribuem entre dimensões pedagógicas, estruturais, políticas e socioculturais. Embora os estudos tenham objetos distintos, eles convergem ao apontar que a formação docente, a disponibilidade de recursos, a efetivação de políticas públicas e o reconhecimento das diferenças culturais são condições interdependentes para a construção de ambientes escolares inclusivos.

O estudo de Santos (2019) investiga os desafios que as escolas enfrentam ao tentar incluir alunos da educação especial. Os principais obstáculos identificados no trabalho da autora são a infraestrutura inadequada e a falta de capacitação pedagógica dos professores. Conforme Santos (2019), investimentos em infraestrutura e formação contínua dos educadores constituem aspectos essenciais para o fortalecimento de práticas inclusivas.

Já Santos (2020) examina a relação entre o Estado, políticas públicas e democracia no contexto da diversidade cultural e inclusão social. O autor enfatiza a importância das políticas públicas para a inclusão social, mas aponta a resistência cultural e a falta de recursos como desafios significativos. O estudo ressalta que a implementação efetiva dessas políticas depende da vontade política e de um compromisso contínuo com a educação inclusiva.

Almeida et al. (2021) analisam os impactos dos avanços tecnológicos sobre a atuação dos professores em sala de aula e identificam a necessidade de infraestrutura adequada e de capacitação docente contínua. Segundo os autores, a inclusão digital

ocupa lugar relevante na educação contemporânea e depende de investimentos em formação profissional e recursos tecnológicos.

Abdalla (2020) analisa as expectativas em relação à formação docente diante das políticas educacionais para a diversidade cultural. A autora enfatiza que os professores precisam de formação específica e contínua para lidar adequadamente com a diversidade cultural em sala de aula. A pesquisa destaca a importância de políticas educacionais que apoiem os professores na promoção de um ambiente escolar inclusivo e culturalmente sensível.

Na pesquisa de Oliveira (2019), é apresentada uma experiência desenvolvida no Câmpus Amajari do Instituto Federal de Roraima, marcada pela presença de estudantes indígenas e pela busca de inserção de aspectos das comunidades originárias locais em diferentes componentes curriculares. O estudo evidencia que a valorização da diversidade cultural pode ser incorporada às práticas pedagógicas e ao currículo escolar, aproximando os conteúdos escolares das experiências e dos contextos socioculturais dos estudantes. Dessa forma, a pesquisa contribui para compreender que o reconhecimento das diferentes culturas presentes na escola constitui uma estratégia importante para a construção de práticas educativas mais inclusivas e culturalmente sensíveis (Oliveira, 2019).

A análise conjunta dos cinco estudos permite identificar quatro eixos principais de desafios: formação docente insuficiente; limitações de infraestrutura e recursos; dificuldades de implementação de políticas inclusivas; e resistência cultural e preconceitos. Esses

elementos aparecem associados à necessidade de construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer as diferenças e ampliar a participação dos estudantes.

Em relação às estratégias, destacam-se a formação continuada dos professores, a adequação dos recursos e da infraestrutura escolar, o uso pedagógico das tecnologias, a construção de currículos sensíveis à diversidade cultural e a participação da comunidade escolar. Os resultados indicam, portanto, que a inclusão não depende de uma única ação, mas de um conjunto articulado de medidas pedagógicas, institucionais e sociais.

Dessa maneira, os resultados respondem ao objetivo geral ao evidenciar que os principais desafios para a construção de ambientes educativos inclusivos estão relacionados tanto às condições estruturais das escolas quanto às práticas e concepções dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao mesmo tempo, as estratégias identificadas apontam caminhos para uma educação que valorize as diferenças culturais, promova a participação e assegure melhores condições de aprendizagem para todos os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu analisar os principais desafios e as estratégias relacionados à diversidade cultural e à inclusão no ambiente escolar com base em uma revisão bibliográfica. Os estudos examinados indicam que a construção de ambientes educativos acolhedores não resulta de uma medida isolada, mas da articulação

entre formação docente, condições estruturais, recursos pedagógicos, práticas inclusivas e valorização das diferenças culturais.

A análise dos estudos selecionados permitiu identificar como principais desafios a insuficiência da formação dos professores, a falta de recursos e infraestrutura adequados, as dificuldades na implementação de políticas educacionais e a permanência de preconceitos, estereótipos e resistências culturais. Esses fatores podem dificultar a participação e a aprendizagem dos estudantes e limitar a construção de uma escola efetivamente inclusiva.

Em relação às estratégias, destacaram-se a formação continuada dos educadores, a utilização de recursos tecnológicos e pedagógicos acessíveis, a construção de práticas curriculares que contemplem diferentes culturas, a participação da comunidade escolar e o desenvolvimento de ações institucionais voltadas ao respeito às diferenças. Tais estratégias demonstram que a inclusão precisa ser compreendida como um processo coletivo e contínuo, que envolve diferentes dimensões da experiência escolar.

Como limitação, o estudo analisou um conjunto reduzido de trabalhos e concentrou-se em uma revisão bibliográfica, o que não permite generalizar os resultados para todos os contextos escolares. Pesquisas futuras podem ampliar as bases consultadas, incorporar estudos empíricos e examinar como as estratégias identificadas são implementadas em diferentes redes de ensino e comunidades escolares.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa**. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente?** In: ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (org.). *Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020. p. 27-57. Disponível em: https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2021/06/PESQUISA-EDUCACAO-VERSAO-EBOOK-COMPLETO-1.pdf Acesso em: 6 out. 2026.

ALMEIDA, Elaine Vieira de; CANTUÁRIA, Laiane Lima dos Santos; GOULART, Joana Corrêa**.** Os avanços tecnológicos no século XXI: desafios para os professores na sala de aula. **REEDUC – Revista de Estudos em Educação**, v. 7, n. 2, p. 296-322, 2021. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11738 Acesso em: 6 out. 2026.

DANTAS DA SILVA, Erica; MILAN, Davi; PARESCHI, Claudinei Zagui**.** Prática docente e inclusão do aluno superdotado no âmbito escolar: uma análise dos desafios e estratégias educacionais. **Building the Way – Revista do Curso de Letras da UEG/Itapuranga**, v. 13, n. 1, p. 394-413, 2023. DOI: 10.31668/buildingtheway.v13i1.13943. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/13943 Acesso em: 6 out. 2026.

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

OLIVEIRA, Marcos Antonio de**.** Diversidade cultural no ambiente escolar: a questão indígena no Câmpus Amajari-IFRR. **Manduarisawa – Revista Eletrônica Discente do Curso de História da UFAM**, v. 3, n. 1, p. 98-109, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/manduarisawa/article/view/5553 Acesso em: 6 out. 2026.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos**. Da infraestrutura física às práticas pedagógicas: desafios da escola frente ao aluno público-**

alvo da Educação Especial. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181630 Acesso em: 6 out. 2026.

SANTOS, Everton Rodrigo**. Estado, políticas públicas e democracia no Brasil. In: SANFELICE**, Gustavo Roese; BASSANI, Patricia Scherer (org.). *Diversidade Cultural e Inclusão Social*. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2020. p. 46-58.

SUNDE, Rosário Martinho**.** Inclusão escolar: um desafio entre teoria e prática curricular em Moçambique. **REIN – Revista Educação Inclusiva**, v. 2, n. 2, p. 40-50, 2018. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/pt_BR/article/view/42 Acesso em: 6 out. 2026.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) E AS ORGANIZADORAS

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) E AS ORGANIZADORAS

Organizadoras: Sandra Canal e Karla Fernanda Wunder da Silva

Alberto José Ferreira de Lima · *Autor*

Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Possui graduação em Ciência da Computação, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, com estágio sanduíche na Universidade de Valência, Espanha. É membro da Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências, do grupo de pesquisa Cultura Digital, Violências e Educação e do grupo de Teoria Crítica da Universidade de Valência. Seus atuais interesses de pesquisa estão voltados para as abordagens interdisciplinares entre cultura digital, violências e educação. E-mail: albertojfl@gmail.com

Ellen Cristina de Menezes · *Autora*

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Gerente de Organização Escolar da EE Joaquim Lúcio Cardoso Filho, em Santo André, São Paulo. E-mail: elncris@yahoo.com.br

Fabiana Helena da Silva · *Autora*

Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), mestre em Ciências Sociais pela mesma instituição e professora do curso de Pedagogia no Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Atuou como professora substituta no Departamento de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade da UFRRJ. Possui curso de aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e é especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). É membra do Grupo de Pesquisas SOMAH — Socialidades Mais Que Humanas — e do Grupo de Pesquisas Arte, Educação e Sociedade do Centro Universitário FAVENI. É membra da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA). E-mail: fabianasilva@ufrrj.br

Francisco das Chagas Galvão de Lima · *Autor*

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada à Educação Integral. Possui graduação em Letras, com habilitação em Português,

concluída em 2009, e em Pedagogia, concluída em 2021. É especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e em Ensino de Língua Espanhola (2022). É mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Foi bolsista da CAPES no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), realizando estágio na Universidade de Valência, Espanha, em 2017. Tem experiência na formação de professores da educação básica e na Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Possui experiência profissional na educação básica e superior, na docência, na tutoria a distância e na gestão acadêmica. É coordenador e professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). E-mail: francisco.lima@unifaveni.com.br

Karla Fernanda Wunder da Silva · *Autora e organizadora*
Professora da Escola de Humanidades, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Pedagogia, com formação em Educação Especial na área da deficiência intelectual, pela PUCRS. Possui pós-graduação em Psicopedagogia, especialização em Autismo, pós-graduação em Neuropsicopedagogia e especialização em Atendimento Educacional Especializado. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pesquisa sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual (2007), e doutora em Educação pela PUCRS, com pesquisa na área do Transtorno do Espectro Autista e da Teoria da Subjetividade (2021). Realizou pós-doutorado pela PUCRS. É professora aposentada da rede municipal de educação de Porto Alegre e diretora da CoNéctar. Atua como conselheira no Conselho Estadual de Educação (2024–2026) e é membro do Instituto Fernando González Rey desde 2025. Suas áreas de interesse incluem Teoria da Subjetividade, educação especial, educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, deficiência intelectual, neuropsicopedagogia, psicopedagogia e formação de professores. E-mail: karla.wunder001@pucrs.br

Maria José Guimarães Macedo Ferreira · Autora
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Reside em São João dos Patos, Maranhão (MA). E-mail: maria.guimaraesmacedo@gmail.com

Paloma Souza Reis Ferreira · Autora
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Minas Gerais (MG). E-mail: palomaferreira808@gmail.com

Rodrigo Pereira Viana · Autor
Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Atua como assistente técnico de Educação Básica na Escola Estadual Professora Maria Antonieta, em Ipatinga, Minas Gerais (MG). E-mail: rodrigo_pviana@outlook.com

Sandra Canal · Autora e organizadora
Doutoranda em Educação e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (NEPIEI) e colaboradora do Laboratório das Infâncias da PUCRS (LabInf). Possui graduação em Pedagogia pela FUNPAC e em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É especialista em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral e altas habilidades/superdotação. É docente do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e professora do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Venda Nova do Imigrante (ES). E-mail: sandra.canal@edu.pucrs.br

Sidneia Maria de Oliveira · Autora
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). E-mail: sidneiaoliveira2002@gmail.com

Tatiana Mota dos Reis · Autora
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI). Atua como coordenadora pedagógica na EMEI Maria Olinda Pinheiro Lima, em Carangola, Minas Gerais (MG). E-mail: Tatiireis@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade, 73, 76, 77, 78, 81, 83, 87, 88, 142, 148, 151, 156

Acolhimento, 81, 123, 124, 132, 134, 143, 149, 155

Adaptação curricular, 76, 79

Alfabetização digital, 56, 57

Ambiente escolar, 24, 29, 33, 37, 41, 42, 45, 80, 84, 85, 104, 107, 109, 111, 112, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 154, 155

Aprendizagem significativa, 59

Atendimento Educacional Especializado (AEE), 70, 73, 74, 75, 81, 82, 83, 88

Autoconsciência, 24, 34, 35, 39

Autorregulação emocional, 24, 26, 29, 34, 35, 36, 39, 40, 102

B

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 57

Bem-estar docente, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45

Brincadeira, 63, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 114

Brincar, 61, 96, 97, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116

Burnout, 28, 38

C

Cidadania digital, 54, 63

Classe hospitalar, 123, 125, 126, 127

Clima escolar, 33, 41

Competências socioemocionais, 20, 40, 54

Comunicação, 20, 25, 26, 32, 33, 36, 40, 41, 52, 56, 58, 132

Constituição Federal de 1988, 42, 70, 73, 126

COVID-19, 38

Criança hospitalizada, 129, 131

Cultura digital, 53, 56, 59, 62

Currículo, 32, 53, 57, 71, 72, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 98, 106, 112, 113, 115, 123, 124, 131, 132, 141, 142, 143, 145, 148, 151, 154, 155, 156

D

Declaração de Salamanca, 70, 73

Deficiência, 70, 73, 74, 75, 76, 79, 83, 84, 141, 149, 150, 151

Desenvolvimento infantil, 50, 60, 61, 98, 99, 100, 102, 108, 109, 110, 113, 114, 130

Desenvolvimento integral, 50, 53, 96, 98, 99, 115, 123, 125, 126, 134

Direito à educação, 70, 76, 123, 124, 126, 133

Discriminação, 146, 148, 149

Diversidade cultural, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 154, 155

E

Educação especial, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 87, 88, 129, 153

Educação inclusiva, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 79, 83, 86, 87, 88, 142, 150, 153

Educação Infantil, 50, 51, 53, 58, 60, 62, 64, 65, 83, 96, 98, 99, 100, 102, 104, 106, 107, 112, 114, 115, 116

Empatia, 24, 25, 26, 30, 32, 34, 35, 36, 39, 58, 84, 97, 103, 110, 114, 149

Escola regular, 75, 79

Escuta pedagógica, 25, 30, 105, 123, 129, 134

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 126

Estatuto da Pessoa com Deficiência, 70, 76

Estresse ocupacional, 20, 21, 28, 29, 37, 38, 40, 43, 131

Exaustão emocional, 28, 29

Exclusão, 83, 126

F

Formação continuada, 29, 31, 45, 50, 61, 64, 71, 74, 78, 82, 87, 143, 149, 155, 156

Formação docente, 23, 26, 61, 65, 73, 76, 79, 80, 82, 83, 86, 98, 99, 100, 107, 108, 113, 115, 116, 141, 142, 153, 154, 155

G

Gestão da sala de aula, 26, 27, 30, 40

Gestão escolar, 22, 72, 80, 81, 86, 87, 88, 146, 148, 149

Goleman, Daniel, 24, 30, 35, 39, 43

H

Habilidades sociais, 24, 30, 35, 39

Humanização, 61, 123, 125, 131, 133

I

Identidade cultural, 55, 103, 123, 146

Inclusão escolar, 72, 75, 78, 80, 81, 84, 85, 144, 149, 150, 151, 153

Indisciplina, 26, 30, 36

Infraestrutura escolar, 63, 71, 79, 80, 84, 150, 153, 154, 155, 156

Inteligência emocional, 20, 22, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 106

Interação social, 20, 30, 101, 109, 110

Internação hospitalar, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 133

J

Jogos, 58, 59, 63, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 114

L

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 70, 73, 126

Letramento, 50, 51, 52, 54, 55, 56

Letramento digital, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 64, 65

Libâneo, José Carlos, 25, 30, 36, 39, 41, 43

Ludicidade, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115

Lúdico, 53, 58, 61, 62, 64, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 129, 131

M

Mantoan, Maria Teresa Eglér, 73

Matos, Elizete Lúcia Moreira, 127, 129, 130, 131

Mediação docente, 26, 30, 44, 50, 51, 53, 59, 60, 62, 64, 65, 77, 79, 104, 105, 107, 109, 111, 113
Metodologia, 51, 65, 82, 86, 98, 106, 110
Moran, José Manuel, 59, 62
Motivação, 24, 26, 35, 44, 101, 109, 147
Multiculturalismo, 55, 145, 148

P

Pedagogia Hospitalar, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134
Pedagogo hospitalar, 123, 125, 128, 133, 134
Pesquisa bibliográfica, 22, 72, 99, 100, 109, 116, 125, 144, 151, 155, 156
Política Nacional de Educação Especial, 70, 72, 74, 76, 84
Políticas públicas, 29, 71, 72, 83, 84, 85, 153
Prática pedagógica, 22, 24, 26, 33, 38, 39, 44, 50, 58, 60, 61, 71, 72, 75, 79, 80, 84, 85, 86, 88, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 114, 115, 128, 132, 150, 154
Preconceito, 84, 145, 146, 148, 154, 156
Professor-aluno, relação, 20, 30

R

Recursos tecnológicos, 50, 59, 60, 63, 64, 153, 156
Relações interpessoais, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 33, 41, 43, 44, 54, 97
Resiliência, 103, 110

S

Soares, Magda, 52, 54, 96, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 131, 132
Sofrimento docente, 21, 28, 38, 131

T

Tardif, Maurice, 27, 35, 37, 38, 39, 40, 43
Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), 56, 58, 59, 60, 61, 64
Tecnologias digitais, 50, 51, 52, 55, 57, 59, 60, 64
Trabalho docente, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 34, 35, 36, 37, 38, 43
Transtorno do Espectro Autista (TEA), 70, 74, 75

V

Valorização profissional, 23, 29, 45, 54, 75, 81, 84, 85, 108, 111, 112, 116, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 154, 155
Vínculo afetivo, 30, 60, 123, 124, 125, 128, 130, 131, 132, 133, 134

Z

Zabala, Antoni, 25, 41, 43

A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DO BEM-ESTAR NA PRÁTICA DOCENTE

São Paulo- SP.
Telefone: +55(11) 5107- 0941
https://periodicorease.pro.br
contato@periodicorease.pro.br

A INFLUÊNCIA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DO BEM-ESTAR NA PRÁTICA DOCENTE

ISBN: 978-65-6054-405-5
CBL
9 786560 544055