



ISSN 1983-4063



v.14 n.20 fevereiro 2026

SISTEMÁTICA

Revista Científica

 **hawking**
EDITORA

Revista Sistemática
v.14 n.20 fevereiro 2026

Maceió - AL
2026



EDITORIAL: Betijane Soares de Barros
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Autores
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira da Silva
DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking
IMAGENS DE CAPA: Pixabay.com



O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.

A Revista Sistemática está sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Sistemática a partir do seu smartphone ou tablet, escaneie o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Sistemática /Editora Hawking
- Vol 14, n.20 (2026) – Mensal

Maceió – AL: Editora Hawking, 2025 –

ISSN 2675-5211

1. Revista Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

Editora Hawking
2026

Av. Comendador Francisco de Amorim Leão, 255 - Farol, Maceió - AL, CEP 57057-780
Disponível em: www.editorahawking.com.br
E-mail: editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas – IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001) Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004)

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP,

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002) Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC,

Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019) Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA,

2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela

Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)

Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)

Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dra Celia Nonata da Silva

Graduada em História licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1995).
Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1998).
Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2004).
<http://lattes.cnpq.br/1245637151421828>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)
Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 2015) Mestre
em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE,
2018)
<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996)
Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)
Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2004)
<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)
Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2012)
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE, 2018)
<http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL,
2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2014)
Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ,
2018)
<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dra. Ana Marlusia Alves Bomfim

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL (Brasil)
<http://lattes.cnpq.br/2659414598724448>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco
(UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia
Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades
Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela Universidade Federal de
Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE,
2014)
<http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL,

2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)

Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/300068446222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dra. Ana Marlusia Alves Bomfim

Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL (Brasil)

<http://lattes.cnpq.br/2659414598724448>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

EDITORIAL

A revisão sistemática com ou sem metanálise é uma pesquisa secundária, pois reuni estudos que já foram analisados cientificamente, chamados de primários, para responder uma questão específica de pesquisa. Este tipo de revisão de literatura é planejada e obedece a critérios de inclusão e exclusão. É possível evitar e superar os possíveis vieses que o pesquisador possa ter durante a seleção e análise de um tema, com a aplicação de estratégias científicas por meio desta metodologia (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001; GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004). Ao reunir resultados de várias pesquisas e descrever os níveis de evidência científica de cada documento avaliado, o leitor perceberá a credibilidade da revisão. A revisão sistemática é abrangente, imparcial e reproduzível. Este processo de revisão de literatura localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção (HIGGINS; GREEN, 2009).

A sistematização proporciona a análise crítica quantitativa e/ou qualitativa, esta última permite o desenvolvimento de categorias temáticas e subcategorias, que levam a discussão dos resultados analisados dos documentos científicos, de maneira sintetizada e integrada. A revisão sistemática integrativa é um tipo de revisão de literatura também planejada, mas que integra metodologias diferentes, ou cruzamento de descritores, ou conhecimento empírico com o científico. Pode também integrar opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Na maioria das vezes sua natureza é qualitativa.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de caso controle bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e VII- Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

Os resultados das revisões Sistemáticas proporcionam a Prática Baseada em Evidências (PBE). A PBE é um movimento que surgiu para integrar a teoria à prática, com finalidade de reunir, aplicar e avaliar os melhores resultados de pesquisa para uma conduta clínica eficaz, segura e acessível.

A tomada de decisão, na PBE, incorpora a busca da melhor e mais recente evidência, competência clínica do profissional, valores e preferências do paciente ao cuidado prestado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), quando aplicada na área da saúde. Observa-se que as revisões sistemáticas, com ou sem metanálise, provenientes de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas

de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados estão no topo da evidência. Contudo, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas com o método da revisão sistemática integrativa, pois aproxima o pesquisador da problemática que deseja investigar, traçando um panorama sobre sua produção científica, a fim de conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, em diferentes contextos, como também conduzir caminhos para pesquisas futuras (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011).

Seguem, a seguir, as seis etapas da revisão sistemática integrativa (WANDERLEY FILHO; FERREIRA, 2019): 1ª) Escolher tema, pergunta norteadora, objetivo geral, estratégias de busca, bancos de terminologias, descritores livres e estruturados, string de busca e bibliotecas virtuais; 2ª) Definir período de coleta dos dados, critérios de inclusão, critérios de exclusão; 3ª) Selecionar o número de trabalhos para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados no estudo; 4ª) Desenvolver categorias temáticas por meio da análise dos trabalhos científicos investigados; 5ª) Analisar, interpretar e discutir os resultados; 6ª) utilizar tecnologias digitais para otimizar o tempo e apresentar a revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.

Ferramentas oriundas de tecnologias digitais contribuem para o aprimoramento e qualidade das revisões sistemáticas, tais como: bancos de terminologias (DECS, MESH), que possibilitam o uso de descritores codificados para a eficiência do levantamento das publicações científicas; como também as bibliotecas virtuais (Periódicos da CAPES, ScienceDirect, Wiley, PubMed, Mendeley, Scopus, Scielo...), que facilitam a acessibilidade aos trabalhos científicos, que estão sendo publicados em todo o mundo.

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

SUMÁRIO

O “desmonte” do Novo Ensino Médio: correção de rota ou substituição de um problema por outro?

Bernard Pereira Almeida..... 1

DIREITO DO TRABALHO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: IMPACTOS NAS RELAÇÕES DE EMPREGO NA VISÃO DOS TRABALHADORES DE NOVA VENÉCIA –ES

Bernard Pereira Almeida..... 14

A CRISE DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O EMBATE ENTRE MÉTODOS PEDAGÓGICOS, EVIDÊNCIAS COGNITIVAS E DISPUTA IDEOLÓGICA

Bernard Pereira Almeida..... 27

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO E DOS EFEITOS PEDAGÓGICOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DE PIRANHAS - PB

Francisca Nemézia Caldeira Do Nascimento..... 48

ASPECTOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS DA SAÚDE MENTAL

Betijane Soares de Barros

Bernard Pereira Almeida

Joselito Araújo Silva

Lucilia Maria da Silva Soares Barbosa

Maria de Lourdes Pessoa Alves

Ivaci Bomfim Pinheiro

Ingrid Francinne Accioly Lira

Pauliana Oliveira dos Santos 67

O CENÁRIO DO ADOECIMENTO MENTAL DOCENTE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA COM FOCO NO DISTRITO FEDERAL

Diogo Wellington Nunes da Silva

Lucília Moreira da Silva..... 75

SAÚDE MENTAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL PÓS-PANDEMIA: PREVALÊNCIA DE SOFRIMENTO PSÍQUICO E FATORES INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS

Bernard Pereira Almeida

Betijane Soares de Barros

Ivaci Bomfim Pinheiro

Celsa dos Santos Albuquerque

Adjon Barroso de Araújo

Pauliana Oliveira dos Santos..... 83

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Antonia Angela de Lima

Francineuda Gomes Rolim

Jaaziel Rodrigues da Silva Marinho

<i>Maria Loureto de Lima</i>	105
APRENDIZAGEM, SUJEITO E CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA À LUZ DAS NOVAS EPISTEMOLOGIAS	
<i>Claudevânia Lima Mendonça</i>	
<i>Renato Da Silva Oliveira</i>	140
Interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos (EJA): conexões dos saberes e práticas integradoras na contemporaneidade	
Práticas interdisciplinares no contexto educacional atual	
<i>Pauliana Oliveira dos Santos</i>	159
A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE NA ELABORAÇÃO DO PLANO PLURIANUAL	
<i>Armando Correia dos Santos</i>	151



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

O “desmonte” do Novo Ensino Médio: correção de rota ou substituição de um problema por outro?

Bernard Pereira Almeida

RESUMO

O artigo analisa criticamente a reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 e sua reconfiguração pela Lei nº 14.945/2024, interrogando se a mudança representa correção de rota ou mera substituição de problemas. Adota-se pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, baseada na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em normas do Conselho Nacional de Educação, em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e em literatura especializada. A análise mostra que a reforma de 2017 respondeu a problemas reais — rigidez curricular, baixa atratividade e frágil articulação com a educação profissional —, mas vinculou a promessa de escolha a capacidades de oferta muito desiguais. A redução da formação geral básica, a proliferação de componentes pouco densos e a implementação acelerada ampliaram a distância entre redes e escolas. A revisão de 2024 corrige parte dessas distorções ao recompor a formação geral básica e disciplinar os percursos de aprofundamento. Contudo, seu êxito depende de financiamento, professores, infraestrutura, cooperação federativa e participação escolar. Conclui-se que houve correção normativa relevante, mas ainda não uma solução estrutural: sem condições materiais e governança estável, o sistema poderá trocar a fragmentação curricular por sobrecarga, padronização e nova desigualdade de implementação.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Ensino Médio; Equidade educacional; Itinerários formativos; Política educacional; Reforma curricular.

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio ocupa posição particularmente sensível na política educacional brasileira. Trata-se da etapa que encerra a educação básica e, simultaneamente, prepara jovens para a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. Essa multiplicidade de finalidades não é apenas pedagógica: ela expressa desigualdades sociais, territoriais e econômicas que atravessam as trajetórias juvenis. Para parte dos estudantes, a escola pode oferecer tempo, repertório cultural e preparação competitiva para o ensino superior; para outros, precisa ser conciliada com trabalho, deslocamentos longos, cuidado familiar e acesso precário a equipamentos e conectividade. Assim, qualquer desenho nacional incide sobre condições de escolarização profundamente heterogêneas.

Os indicadores recentes confirmam avanços sem eliminar o problema de qualidade. O Censo Escolar de 2024 registrou 47,1 milhões de matrículas na educação básica e crescimento da proporção de matrículas em tempo integral, que passou de 18,2% em 2022 para 22,9% em 2024 (INEP, 2025a; INEP, 2025b). No entanto, o Ideb de 2023 alcançou 4,3 no ensino médio, desempenho inferior ao observado nas etapas anteriores e insuficiente para sustentar uma narrativa de consolidação da qualidade (INEP, 2024). Esses dados não podem ser atribuídos isoladamente a uma reforma curricular. O período de

implementação da Lei nº 13.415/2017 coincidiu com a pandemia de covid-19, interrupções presenciais, recomposição de aprendizagens e mudanças nos sistemas de avaliação. Ainda assim, eles revelam que cobertura, permanência e aprendizagem continuam a exigir políticas articuladas, e não somente a reorganização da matriz curricular.

A Lei nº 13.415/2017 foi apresentada como resposta à rigidez do currículo, ao desinteresse estudantil e à distância entre escola e mundo do trabalho. A norma alterou a Lei nº 9.394/1996, ampliou progressivamente a carga horária, articulou o ensino médio à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dividiu o currículo entre formação geral básica e itinerários formativos. A promessa era substituir um percurso único por escolhas vinculadas às áreas de conhecimento e à formação técnica e profissional. Desde a origem, contudo, a reforma recebeu críticas quanto ao uso de medida provisória, à participação social limitada, à redução da formação comum e à capacidade real das redes públicas de ofertar escolhas substantivas (SILVA; SCHEIBE, 2017; FERRETTI, 2018).

Após a mudança de governo federal em 2023, o Ministério da Educação promoveu consulta pública e encaminhou uma revisão. O processo resultou na Lei nº 14.945/2024 e em novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2024. A mudança recompôs a formação geral básica para 2.400 horas na

oferta regular de 3.000 horas, reorganizou a parte flexível em percursos de aprofundamento e estabeleceu transição a ser executada pelas redes. Em 2026, portanto, o debate já não deve tratar a revisão como proposta hipotética, mas como política em implementação.

O problema de pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: a reconfiguração do Novo Ensino Médio corrige falhas demonstradas da reforma de 2017 ou substitui um modelo problemático por outro, preservando a formulação centralizada e a desigualdade de condições? O objetivo geral é analisar criticamente os fundamentos, a implementação e a revisão dessa política. Como objetivos específicos, busca-se: examinar a racionalidade da reforma original; confrontar suas promessas com evidências de implementação; identificar ganhos e riscos da revisão de 2024; e discutir implicações para a equidade e o direito à educação.

Metodologicamente, realiza-se revisão crítica de legislação, documentos oficiais, estatísticas educacionais e literatura acadêmica. Não se pretende estimar efeito causal da reforma sobre evasão ou desempenho, pois a série pós-implementação é curta e sujeita a fatores concorrentes. O procedimento adotado é analítico-comparativo: confrontam-se objetivos normativos, capacidades de execução e resultados descritos por estudos de redes estaduais. Após esta introdução, discutem-se os fundamentos da Lei nº 13.415/2017, as

evidências de implementação, o processo de revisão e, por fim, as implicações para a equidade e o direito à educação.

2 FUNDAMENTOS DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

A reforma de 2017 partiu de diagnóstico plausível, embora controverso: o currículo excessivamente compartimentado, a baixa conexão percebida entre conteúdos escolares e projetos juvenis e a reduzida articulação com a educação profissional limitariam a capacidade de atração do ensino médio. A Lei nº 13.415/2017 alterou os arts. 24, 35-A e 36 da LDB, definiu a expansão para ao menos 1.000 horas anuais e instituiu uma arquitetura formada pela BNCC e por itinerários relacionados a linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017). A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 detalhou as diretrizes para a nova organização.

Do ponto de vista pedagógico, a flexibilização contém uma intuição relevante. Jovens não formam um público homogêneo, e a diversificação pode favorecer aprofundamento, integração entre áreas, investigação, experiências práticas e construção de trajetórias. A educação profissional, quando integrada à formação geral, também pode superar a falsa oposição entre formação intelectual e preparação para o

trabalho. Lopes (2019) adverte, porém, que projetos de vida e identidades juvenis não devem ser tratados como escolhas estáveis que o currículo simplesmente captura. A escola precisa ampliar horizontes, e não antecipar especializações que reproduzam a posição social de origem.

O problema central não estava na existência de flexibilidade, mas em sua tradução institucional. A Lei nº 13.415/2017 permitiu que os itinerários fossem organizados conforme a relevância local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Em redes com grandes desigualdades internas, a escolha estudantil tornou-se dependente do que cada escola conseguia oferecer. Em município com uma única unidade, falta de professores e escassez de laboratórios, a lista formal de itinerários não se convertia em alternativas efetivas. Cássio e Goulart (2022), ao examinarem São Paulo, sustentam que a retórica de liberdade de escolha ocultou restrições de oferta e diferenças entre escolas. Em vez de personalização universal, produziu-se uma flexibilidade regulada pela capacidade administrativa.

Outra controvérsia foi a compressão da formação geral básica. Na arquitetura implementada, ela poderia ocupar até 1.800 das 3.000 horas, deixando parcela expressiva para itinerários, eletivas e componentes como projeto de vida. A crítica não equivale a defender o retorno automático a uma grade enciclopédica. O ponto é que a redução da base

comum ocorreu em um sistema no qual estudantes da rede privada já dispõem de mais recursos para complementar aprendizagens e se preparar para exames de ingresso. Quando a escola pública substitui conteúdos científicos, históricos, artísticos e filosóficos por componentes de densidade variável, a diversificação pode reforçar a dualidade entre formação ampla para alguns e adaptação pragmática para outros (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

A forma de produção da política ampliou a contestação. A reforma nasceu da Medida Provisória nº 746/2016, instrumento célere para matéria de grande complexidade federativa e curricular. Embora tenha sido debatida no Congresso, a decisão inicial antecedeu uma consulta nacional capaz de envolver sistematicamente estudantes, docentes e escolas. Silva e Scheibe (2017) associam essa urgência a uma racionalidade pragmática e mercantil, enquanto Ferretti (2018) questiona a concepção de qualidade que reduz o problema do ensino médio a currículo e eficiência. A crítica é relevante porque políticas curriculares exigem não só validade jurídica, mas legitimidade profissional: professores e gestores são coprodutores da implementação.

Há, todavia, um contraponto necessário. A crítica ao processo e à desigualdade de oferta não elimina os defeitos do modelo anterior. Um currículo comum extenso pode igualmente ser fragmentado,

pouco integrado e distante das experiências juvenis. A ampliação da jornada e a possibilidade de aprofundamentos interdisciplinares eram oportunidades reais. A falha consistiu em transformar essas oportunidades em promessa nacional sem assegurar condições equivalentes de execução, critérios de qualidade e mecanismos de correção. A reforma foi ambiciosa na arquitetura e frágil na infraestrutura institucional.

3 IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: EVIDÊNCIAS E LIMITES

A implementação ocorreu de modo descentralizado. Estados elaboraram currículos, matrizes, catálogos de eletivas, materiais e planos de formação, enquanto escolas combinaram essas orientações com disponibilidade de docentes, turnos e espaços. Tal arranjo é coerente com o federalismo educacional, mas tornou a experiência do estudante altamente variável. Silva, Krawczyk e Calçada (2023), ao analisarem currículos estaduais, identificaram diversidade de denominações e componentes, além de diferentes interpretações da relação entre formação geral, juventudes e trabalho. A diversidade pode ser virtuosa quando responde ao contexto; torna-se desigualdade quando o código postal define a amplitude e a qualidade do currículo disponível.

Estudos subnacionais permitem observar o mecanismo. Ferreira e Santos (2024) verificaram, no Espírito Santo, grande diversidade e desigualdade na oferta: dos 78 municípios, 22 possuíam apenas uma escola estadual de ensino médio; em 18 escolas, havia somente um itinerário, apesar das exigências então vigentes. O dado não autoriza generalização estatística para todo o país, mas demonstra a distância entre escolha legal e oportunidade concreta. Cássio e Goulart (2022) encontraram problema semelhante em São Paulo: a diversificação anunciada foi condicionada por distribuição de turmas, demanda, horários e recursos humanos.

A questão docente foi decisiva. Itinerários interdisciplinares demandam planejamento coletivo, formação continuada e tempo de trabalho pedagógico. Em muitas redes, entretanto, a implementação coincidiu com carência de professores em áreas específicas, contratos temporários e atuação em várias escolas. Componentes novos foram atribuídos a docentes cuja formação inicial não os contemplava. Isso não implica incapacidade profissional, mas evidencia que inovação curricular não se sustenta por nomenclatura. Sem definição de objetos de conhecimento, materiais adequados e condições para colaboração, interdisciplinaridade pode tornar-se dispersão.

Infraestrutura também distribuiu possibilidades. Itinerários de ciências da natureza e formação técnica requerem

laboratórios, conectividade, equipamentos, segurança e parcerias estáveis. Escolas com menos recursos tenderam a ofertar percursos que dependiam sobretudo de reorganização de horas docentes ou materiais padronizados. A consequência foi uma assimetria qualitativa: a mesma categoria “itinerário” podia designar investigação científica robusta, curso técnico integrado, conjunto de eletivas ou sequência de conteúdos genéricos. A comparação de matrículas por nome de itinerário, portanto, não mede sozinha a experiência formativa.

Os dados nacionais ajudam a dimensionar o contexto, mas não isolam o efeito da reforma. O Censo Escolar de 2024 mostrou avanço do tempo integral para 22,9% das matrículas da educação básica e expansão da educação profissional e tecnológica (INEP, 2025a). Esses movimentos convergem com objetivos defendidos em 2017. Por outro lado, o Ideb 2023 do ensino médio foi 4,3 (INEP, 2024). A leitura exige cautela: o índice combina fluxo e desempenho e foi afetado pelo período pandêmico; além disso, os estudantes avaliados viveram diferentes fases de transição curricular. Não é metodologicamente defensável atribuir a variação do Ideb à Lei nº 13.415/2017 sem desenho causal e série longitudinal adequada.

Também não há base uniforme para afirmar que a reforma, isoladamente, aumentou ou reduziu a evasão. Abandono e reprovação respondem a renda, trabalho juvenil, gravidez, deslocamento, violência,

expectativas e qualidade escolar. A política curricular pode influenciar vínculo e permanência, mas seu efeito depende dessas mediações. A análise mais segura é institucional: a reforma criou riscos previsíveis de desigualdade porque descentralizou escolhas curriculares antes de equalizar capacidades de oferta. Esse diagnóstico é sustentado pela literatura de implementação e por casos estaduais, ainda que resultados finais de longo prazo permaneçam abertos.

Houve ainda uma tensão entre comparabilidade e inovação. O Exame Nacional do Ensino Médio e processos seletivos mantiveram forte referência em conhecimentos comuns, enquanto estudantes cursavam formações diversificadas. Redes e escolas precisaram conciliar itinerários, BNCC, expectativas do Enem e recomposição pós-pandemia. Para famílias com maior capital econômico, cursinhos e materiais privados amorteceram essa incerteza. Para estudantes que dependiam exclusivamente da escola, a redução da formação geral trouxe maior risco distributivo. A promessa de relevância local colidiu, assim, com mecanismos nacionais de seleção.

Apesar dos limites, seria equivocado descrever toda implementação como fracasso homogêneo. Redes desenvolveram experiências de integração curricular, ampliação de jornada, tutoria e educação profissional; docentes criaram projetos conectados a problemas locais; e a

diversificação abriu espaço para protagonismo estudantil. Silveira et al. (2024) mostram que a recontextualização da política nas escolas produz adesões, traduções e resistências, não mera execução automática. O problema analítico é distinguir inovação sustentada de improvisação e verificar quem teve acesso a cada modalidade.

Em síntese, as evidências indicam três conclusões. Primeiro, a reforma enfrentou um problema real de identidade e atratividade do ensino médio. Segundo, sua implementação expôs um erro de desenho: presumiu que autonomia e escolha poderiam preceder capacidade instalada. Terceiro, os indicadores disponíveis ainda não permitem um veredito causal sobre aprendizagem e evasão. A revisão de 2024 deve ser julgada à luz desses três pontos, evitando tanto restauracionismo quanto defesa abstrata da flexibilidade.

4 A REVISÃO DE 2024 E O SENTIDO DO “DESMONTE”

O ciclo de revisão começou em 2023, quando o Ministério da Educação suspendeu etapas do cronograma, instituiu consulta pública e reuniu contribuições de estudantes, profissionais, entidades e sistemas de ensino. O relatório do MEC registrou críticas à carga horária reduzida da formação geral, à falta de clareza dos itinerários, às desigualdades de oferta e às condições de implementação (MEC, 2023). Embora nenhuma consulta elimine

disputas, esse processo ampliou a participação em comparação com a origem da reforma por medida provisória.

A Lei nº 14.945/2024 não revogou integralmente a arquitetura de 2017. Preservou a carga mínima de 3.000 horas no ensino médio regular, a BNCC, a diversificação e a articulação com educação profissional. Sua principal correção foi recompor a formação geral básica para 2.400 horas, reservando 600 horas a percursos de aprofundamento e integração de estudos. Na educação técnica, a composição admite arranjos específicos para compatibilizar formação geral e habilitação profissional. A Resolução CNE/CEB nº 2/2024 atualizou as diretrizes, e normas posteriores organizaram a transição dos currículos (BRASIL, 2024a; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2024).

Chamar esse movimento de “desmonte” é retoricamente eficaz, mas conceitualmente impreciso. Não houve retorno simples ao modelo anterior a 2017. A revisão manteve a ideia de flexibilidade, porém reduziu sua extensão e procurou estabelecer maior coerência nacional. Nesse sentido, representa correção de rota: responde à evidência de que 1.800 horas eram insuficientes para garantir formação comum robusta e de que milhares de combinações curriculares dificultavam qualidade, mobilidade e comunicação pública.

A recomposição da base comum tem justificativa de equidade. Uma formação geral

mais extensa protege o direito de todos ao acesso a linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e componentes artísticos e filosóficos. Também reduz a distância entre currículo escolar e avaliações nacionais. Contudo, mais horas não garantem maior aprendizagem. Se as redes apenas repuserem disciplinas sem integração, atualização metodológica e recomposição de defasagens, pode-se restaurar a sobrecarga fragmentada que motivou a reforma. A correção quantitativa precisa ser acompanhada de revisão qualitativa.

O risco de substituição de problemas aparece em quatro frentes. A primeira é temporal: redes tiveram de reescrever currículos, materiais e matrizes poucos anos após mobilizarem equipes para a reforma anterior. A sucessão rápida consome capacidade administrativa, desorienta professores e dificulta avaliação. A segunda é financeira: ampliar componentes comuns requer docentes habilitados e compatibilização de jornadas; sem recursos, podem aumentar turmas, deslocamentos e atribuições inadequadas. A terceira é pedagógica: percursos de aprofundamento excessivamente padronizados podem esvaziar a flexibilidade que se pretendia preservar. A quarta é participativa: mesmo uma lei precedida de consulta nacional pode voltar a ser implementada de cima para baixo no nível estadual ou escolar.

Por isso, o ponto decisivo é a governança da transição. O balanço federal de 2023 a 2025 descreve apoio técnico, planos de ação e iniciativas de formação, evidenciando que a implementação passou a ser tratada como política própria, não como efeito automático da lei (MEC, 2025). Ainda assim, documentos e programas federais não substituem diagnóstico escola a escola. É necessário mapear oferta docente, laboratórios, transporte, demanda estudantil, educação noturna e integração técnica; definir padrões mínimos; financiar lacunas; e monitorar resultados por território e perfil socioeconômico.

A participação estudantil também precisa ultrapassar questionários pontuais. Escolha informada requer orientação, transparência sobre percursos e possibilidade de revisão. Conselhos escolares, grêmios e equipes docentes devem participar da definição local, respeitados os direitos comuns nacionais. A política deve evitar dois extremos: um cardápio fictício que promete opções inexistentes e uma matriz central tão rígida que anule a produção contextual do currículo.

Assim, a revisão contém elementos de correção e de substituição. É correção porque enfrenta falhas concretas: baixa carga comum, dispersão de componentes e desigualdade encoberta pelo discurso da escolha. Pode tornar-se substituição se presumir que a alteração legal resolve problemas de pessoal, infraestrutura e coordenação. A tese mais

consistente é que a Lei nº 14.945/2024 melhora o desenho regulatório, mas seu resultado distributivo permanece indeterminado. O “desmonte” não está consumado: há reequilíbrio entre comum e diversificado, cujo valor dependerá da implementação.

5 EQUIDADE EDUCACIONAL E DIREITO À EDUCAÇÃO

A Constituição de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Também estabelece igualdade de condições de acesso e permanência e organiza a cooperação entre entes federados (BRASIL, 1988). A LDB reafirma padrão de qualidade e obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 1996). Aplicados ao ensino médio, esses comandos exigem mais do que matrícula: requerem oportunidades formativas comparáveis, ainda que currículos não sejam idênticos.

A reforma de 2017 tensionou esse princípio ao associar direito de escolha a ofertas desiguais. Em rede privada diversificada, o estudante poderia combinar aprofundamento, línguas, laboratório e preparação para ingresso superior. Em escola pública pequena, a escolha podia resumir-se ao único itinerário viável. Ferreira e Santos (2024) demonstram concretamente essa

limitação territorial. A revisão de 2024 reduz o risco ao ampliar a formação comum, mas não o elimina: os 600 horas de aprofundamento e a educação técnica continuarão variando conforme capacidade local.

O papel da União deve ser compreendido como coordenação redistributiva. A autonomia estadual é indispensável em um país continental, mas não autoriza padrões tão desiguais que o direito dependa do território. Parâmetros nacionais de qualidade precisam ser acompanhados de assistência técnica e financeira, informação pública e avaliação. O monitoramento deve incluir não apenas matrículas ou nomes de percursos, mas professores habilitados, carga efetivamente ministrada, infraestrutura, mobilidade entre escolas, acesso de estudantes do noturno e qualidade das experiências.

A equidade também requer olhar para diferenças internas. Estudantes rurais, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e jovens trabalhadores enfrentam barreiras específicas. A ampliação da carga horária pode favorecer aprendizagem e convivência, mas pode excluir quem precisa conciliar trabalho e escola se não houver bolsas, alimentação, transporte e oferta noturna adequada. A educação integral não pode ser confundida com simples extensão do tempo. Do mesmo modo, educação profissional de curta duração não deve substituir acesso ao conhecimento geral nem limitar a continuidade dos estudos.

O ciclo 2016-2024 revela uma forma de aporia institucional: reformas amplas são aprovadas com baixa capacidade de implementação, contestadas antes de produzir séries estáveis e substituídas por novas arquiteturas que reiniciam currículos e formação. A descontinuidade tem custo pedagógico e fiscal e reduz a confiança dos profissionais. Superá-la não significa congelar políticas, mas estabelecer mudança incremental, avaliação independente e cláusulas de revisão baseadas em evidências. Correções devem preservar experiências bem-sucedidas e concentrar recursos nos gargalos demonstrados.

Uma agenda equitativa demanda, portanto, núcleo comum forte sem enciclopedismo, flexibilidade real sem cardápio fictício, educação profissional integrada sem precoce hierarquização social e coordenação nacional sem apagamento dos contextos. Essas combinações são mais difíceis do que escolher entre “reforma” e “desmonte”, mas correspondem à complexidade do direito à educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo examinou se a revisão do Novo Ensino Médio constitui correção de rota ou substituição de um problema por outro. A resposta é necessariamente matizada, mas não ambígua: no plano normativo, a Lei nº 14.945/2024 representa correção relevante. A

recomposição da formação geral básica, a reorganização dos percursos e as novas diretrizes respondem a falhas documentadas da reforma de 2017. Preservam, ao mesmo tempo, a possibilidade de diversificação e de integração com a educação profissional, o que afasta a ideia de simples retorno ao currículo anterior.

Entretanto, a correção ainda é incompleta no plano estrutural. A desigualdade que limitou os itinerários não nasceu apenas da lei; decorreu da distribuição de professores, infraestrutura, tempo, financiamento e capacidade administrativa. Esses fatores continuam presentes. Se a transição for executada apenas por novas matrizes, a fragmentação poderá ser substituída por sobrecarga disciplinar; a escolha fictícia, por padronização; e a desigualdade de itinerários, por desigualdade na qualidade da formação comum.

A principal contribuição da análise é deslocar o debate do binarismo entre defesa e revogação. A questão substantiva não é quanto currículo será comum ou flexível em abstrato, mas quais conhecimentos, condições e oportunidades estarão efetivamente disponíveis a cada estudante. Uma política de ensino médio deve ser julgada pela capacidade de ampliar repertórios, garantir permanência, sustentar transições e reduzir a dependência da origem social e do território.

O estudo possui limitações. A implementação nacional da Lei nº 14.945/2024

ainda está em curso, e não há série longitudinal suficiente para avaliar seus efeitos. Os dados pós-2022 foram atravessados pela pandemia e pela recomposição de aprendizagens. Além disso, estudos estaduais não representam automaticamente o país. Pesquisas futuras devem acompanhar coortes, comparar redes e escolas, observar o ensino noturno e ouvir sistematicamente estudantes, docentes e gestores. Avaliações devem combinar indicadores de aprendizagem e fluxo com análise da qualidade dos percursos.

Conclui-se que o país corrigiu parte do rumo, mas ainda não atravessou o problema. A consolidação dependerá de financiamento redistributivo, formação e valorização docente, infraestrutura, participação escolar e estabilidade regulatória. Sem esses elementos, uma lei melhor poderá produzir resultados semelhantes aos que buscou superar. Com eles, a revisão pode deixar de ser mais um ciclo de descontinuidade e tornar-se uma reconstrução institucional orientada pelo direito à educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul. 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/19394.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394/1996 a fim de definir diretrizes para o ensino médio e as Leis nº 14.818/2024, nº 12.711/2012 e nº 11.096/2005. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.
- CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e “liberdade de escolha”: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 509-534, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1516>.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2024.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SANTOS, Kefren Calegari dos. Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 42, n. 2, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e94918>.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota informativa do Ideb 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/outros-documentos>. Acesso em: 21 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Matrículas em tempo integral e da educação profissional e tecnológica crescem em 2024. **Portal Inep**, Brasília, DF, 9 abr. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-em-tempo-integral-e-da-ept-crescem-em-2024>. Acesso em: 21 jul. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sumário executivo do Relatório da Consulta Pública para a Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_executivo_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 21 jul. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Ensino Médio: balanço da implementação 2023-2025**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/politica-nacional-ensino-medio/arquivos/Balano.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2026.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.760>.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários

formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

SILVEIRA, Éder da Silva. Processos de recontextualização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e267191, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.267191>.



Esta obra está sob o direito de Licença
Creative Commons Atribuição 4.0
Internacional.

DIREITO DO TRABALHO E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: IMPACTOS NAS RELAÇÕES DE EMPREGO NA VISÃO DOS TRABALHADORES DE NOVA VENÉCIA – ES

Bernard Pereira Almeida

RESUMO

Este artigo analisa os impactos da Inteligência Artificial (IA) nas relações de emprego a partir da percepção de trabalhadores de Nova Venécia, município do noroeste do Espírito Santo cuja dinâmica econômica articula cafeicultura, agroindústria, comércio, serviços, logística regional e atividades relacionadas ao beneficiamento de rochas. A pesquisa possui natureza exploratória e abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e em 31 entrevistas semiestruturadas realizadas com trabalhadores de diferentes ocupações e níveis de escolaridade. A análise temática evidenciou que o sentimento predominante não é de entusiasmo com a inovação, mas de insegurança diante da possibilidade de substituição parcial ou integral de funções, redução salarial, reclassificação de cargos e aumento do controle sobre o desempenho. Embora alguns participantes reconheçam ganhos de produtividade, segurança e redução de tarefas repetitivas, esses benefícios são percebidos como insuficientes para compensar a ausência de garantias de permanência no emprego, de políticas acessíveis de qualificação e de participação coletiva nas decisões tecnológicas. No plano jurídico, discutem-se a subordinação algorítmica, a irredutibilidade salarial, os limites da alteração contratual, a proteção de dados pessoais, a não discriminação e o direito à revisão de decisões automatizadas. Conclui-se que a adoção responsável da IA exige transparência, supervisão humana, negociação coletiva, avaliação prévia dos efeitos sobre emprego e remuneração e programas permanentes de formação profissional orientados por uma transição tecnológica justa.

Palavras-chave: Direito do Trabalho; Inteligência Artificial; relações de emprego; Nova Venécia; automação; insegurança ocupacional.

1 INTRODUÇÃO

A incorporação de sistemas de Inteligência Artificial ao trabalho deixou de ser uma hipótese restrita a grandes centros industriais. Ferramentas de previsão, reconhecimento de padrões, automação de atendimento, controle de estoques, classificação de documentos, gestão de rotas, análise de produtividade e apoio à decisão passaram a alcançar empresas de pequeno e médio porte, propriedades rurais, escritórios e estabelecimentos comerciais. Essa difusão altera não apenas a forma de executar tarefas, mas também os critérios pelos quais trabalhadores são selecionados, avaliados, remunerados e mantidos em seus postos.

Em municípios de porte médio, a percepção desses impactos assume características próprias. A limitação de oportunidades alternativas, a dependência de determinados setores econômicos e a menor disponibilidade de cursos especializados podem ampliar o temor de quem acredita não possuir condições imediatas de acompanhar a mudança tecnológica. Nova Venécia, localizada no noroeste do Espírito Santo, apresenta um mercado de trabalho marcado pela interação entre atividades rurais e urbanas. A cafeicultura, o comércio, os serviços, a logística regional e o beneficiamento de matérias-primas formam cadeias nas quais soluções de automação e análise de dados podem reduzir etapas manuais, reorganizar

equipes e transferir parte das decisões para sistemas digitais.

A literatura internacional não autoriza uma conclusão simples de desaparecimento generalizado do emprego. Estudos recentes indicam que muitas ocupações tendem a ser transformadas, e não necessariamente extintas, porque a tecnologia ainda depende de julgamento, contextualização e intervenção humana (ILO, 2025). Entretanto, a transformação de uma ocupação pode produzir perdas concretas quando elimina tarefas que justificavam determinado número de vagas, concentra funções em menos empregados, simplifica cargos e enfraquece o poder de negociação salarial. O problema jurídico, portanto, não se resume à existência ou inexistência de trabalho, mas alcança sua qualidade, estabilidade, remuneração e distribuição social.

Nesse contexto, a pergunta que orienta este estudo é: como trabalhadores de Nova Venécia percebem os efeitos da IA sobre a continuidade de seus empregos, o valor de seus salários e as condições de exercício de suas funções? O objetivo geral consiste em analisar essas percepções e relacioná-las aos instrumentos de proteção oferecidos pelo Direito do Trabalho brasileiro. Como objetivos específicos, busca-se identificar os principais medos associados à automação, examinar a percepção sobre redução ou reconfiguração salarial, discutir o controle algorítmico e propor medidas de transição tecnológica

capazes de conciliar inovação, dignidade e proteção social.

2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO

2.1 Automação, substituição e transformação ocupacional

A expressão Inteligência Artificial abrange sistemas capazes de realizar tarefas associadas a previsão, classificação, recomendação, geração de conteúdo e tomada de decisão. No ambiente laboral, sua aplicação pode ocorrer de forma visível, como em assistentes virtuais e ferramentas generativas, ou de modo menos perceptível, incorporada a softwares de gestão, máquinas, aplicativos de entrega, plataformas de recrutamento e painéis de produtividade. Essa diversidade torna inadequado tratar a IA como uma tecnologia única e de efeitos uniformes.

Autor (2015) observa que o avanço tecnológico costuma substituir tarefas específicas antes de eliminar ocupações inteiras. Uma função profissional reúne atividades rotineiras, cognitivas, manuais, relacionais e decisórias; a automação pode atingir algumas delas, enquanto outras permanecem dependentes de capacidades humanas. Contudo, a permanência formal da ocupação não impede a redução do número de trabalhadores necessários. Quando um sistema permite que uma pessoa execute o volume

anteriormente distribuído entre três ou quatro empregados, a consequência pode ser a diminuição das equipes, mesmo sem o desaparecimento do cargo.

A IA generativa acrescenta uma dimensão relevante ao alcançar tarefas administrativas, textuais e analíticas. A Organização Internacional do Trabalho estima que aproximadamente um quarto dos trabalhadores do mundo está em ocupações com algum grau de exposição à IA generativa, destacando que a transformação tende a ser mais comum que a substituição total (ILO, 2025). Essa conclusão, embora afaste previsões deterministas, não elimina riscos de desemprego localizado, redução de oportunidades de entrada e pressão sobre salários, especialmente quando a produtividade adicional é apropriada exclusivamente pela empresa.

A distinção entre complementaridade e substituição depende da estratégia empresarial. A tecnologia pode apoiar o empregado, reduzir esforço repetitivo e ampliar segurança; pode também ser utilizada para cortar postos, transferir responsabilidades sem aumento salarial ou converter conhecimento profissional em procedimentos padronizados. Assim, o impacto não decorre apenas da capacidade técnica do sistema, mas das escolhas sobre organização do trabalho, distribuição dos ganhos e participação dos trabalhadores. A mesma ferramenta que

auxilia uma equipe pode servir, em outro contexto, para justificar sua redução.

Essa ambivalência explica por que os entrevistados não rejeitaram a inovação de maneira absoluta, mas demonstraram desconfiança quanto à forma de implementação. O medo identificado na pesquisa está menos ligado à existência abstrata da IA e mais à ausência de compromissos claros sobre manutenção de postos, valorização salarial e acesso efetivo à qualificação.

2.2 Gestão algorítmica, intensificação e assimetria de poder

A gestão algorítmica consiste no uso de sistemas computacionais para desempenhar, total ou parcialmente, funções tradicionalmente atribuídas a gestores humanos. Esses sistemas podem distribuir tarefas, definir prioridades, monitorar tempo, calcular metas, classificar desempenho e sugerir sanções ou desligamentos. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico destaca que a adoção dessas ferramentas é acompanhada por preocupações relacionadas à falta de clareza sobre responsabilidades, à dificuldade de compreender a lógica das decisões e à proteção insuficiente da saúde dos trabalhadores (OECD, 2025).

No plano prático, o controle algorítmico intensifica a assimetria

informacional. A empresa conhece os indicadores, os pesos e os objetivos do sistema; o empregado, em geral, recebe apenas o resultado: uma nota, uma meta, um alerta ou uma mudança de escala. Quando os critérios não são explicados, torna-se difícil contestar erros, demonstrar circunstâncias excepcionais ou identificar discriminação. A aparência de neutralidade matemática pode encobrir escolhas gerenciais e reproduzir desigualdades presentes nos dados utilizados.

A intensificação também ocorre quando a tecnologia reduz tempos considerados “improdutivos” sem reconhecer pausas necessárias, diferenças entre tarefas e limites humanos. A produtividade passa a ser observada em tempo real, e a comparação permanente entre empregados pode gerar ansiedade, competição e autocontrole excessivo. A supervisão deixa de depender da presença física de um chefe e passa a acompanhar o trabalhador por registros digitais, geolocalização, câmeras, sensores e históricos de uso de sistemas.

Para trabalhadores de municípios com menor diversidade de empregos, a possibilidade de contestar esse modelo é reduzida pelo medo de substituição. Quem acredita que outra pessoa ou um software pode assumir rapidamente sua função tende a aceitar metas mais elevadas, acúmulo de tarefas ou alterações de rotina. A ameaça tecnológica, ainda que não formalizada, atua como instrumento disciplinar. O receio de perder

renda enfraquece a capacidade individual de negociar e reforça a importância da representação coletiva.

A gestão algorítmica, portanto, não deve ser analisada apenas como inovação administrativa. Ela altera a forma de exercício do poder diretivo e pode criar uma subordinação mediada por sistemas, na qual ordens, avaliações e consequências contratuais são produzidas por processos automatizados. Esse fenômeno exige transparência, supervisão humana responsável e mecanismos de revisão acessíveis ao trabalhador.

3 PROTEÇÃO JURÍDICA DO TRABALHADOR DIANTE DA IA

3.1 Subordinação, salário e alteração contratual

A relação de emprego prevista no art. 3º da Consolidação das Leis do Trabalho caracteriza-se, entre outros elementos, pela subordinação. A utilização de sistemas automatizados não elimina esse requisito; ao contrário, pode reorganizá-lo. Quando o software define metas, distribui tarefas, controla horários, registra desvios e influencia promoções ou desligamentos, o poder diretivo continua sendo exercido pelo empregador, ainda que intermediado por uma tecnologia. A decisão empresarial de adotar e configurar o sistema impede que a responsabilidade seja transferida para a máquina.

O temor de redução salarial manifestado pelos participantes encontra proteção no art. 7º, inciso VI, da Constituição Federal, que estabelece a irredutibilidade do salário, salvo negociação coletiva. Além disso, o art. 468 da CLT considera lícita a alteração contratual somente quando houver consentimento e ausência de prejuízo direto ou indireto ao empregado. A simples introdução de IA não autoriza a diminuição unilateral da remuneração, a retirada de parcelas habituais ou a reclassificação artificial de um cargo para pagar menos por trabalho de valor equivalente.

O problema pode surgir de forma indireta. A empresa pode manter o salário nominal, mas ampliar significativamente as atribuições; substituir postos mais bem remunerados por funções simplificadas; terceirizar etapas; reduzir oportunidades de horas extras; ou condicionar a permanência ao cumprimento de metas elevadas. Nesses casos, a análise jurídica deve considerar a realidade da prestação, a boa-fé objetiva, a vedação de alteração lesiva e o princípio da proteção.

3.2 Proteção de dados e decisões automatizadas

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais aplica-se ao tratamento de informações de trabalhadores. Os princípios da finalidade, adequação, necessidade, transparência, segurança, prevenção e não discriminação, previstos no art. 6º, limitam a

coleta e o uso de dados no ambiente laboral. O empregador não deve reunir informações excessivas nem utilizar dados para finalidades incompatíveis com aquelas comunicadas ao empregado.

O art. 20 da LGPD assegura ao titular o direito de solicitar revisão de decisões tomadas unicamente com base em tratamento automatizado que afetem seus interesses. Avaliações de desempenho, seleção, distribuição de tarefas e desligamentos podem se enquadrar nessa situação. Para que o direito seja efetivo, a revisão precisa ser realizada por pessoa com autoridade para alterar o resultado, e não por mera repetição automática da mesma análise. A transparência deve incluir critérios relevantes, fontes de dados, consequências possíveis e canais de contestação, preservados os segredos comercial e industrial sem esvaziar os direitos fundamentais.

4 CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DE NOVA VENÉCIA

Nova Venécia possui 49.065 habitantes segundo o Censo de 2022 e população estimada em 52.324 pessoas em 2025, distribuídas em território superior a 1.400 quilômetros quadrados (IBGE, 2025). Sua configuração territorial combina área urbana, comunidades rurais e deslocamentos entre propriedades, estabelecimentos comerciais, unidades de beneficiamento e serviços públicos. Essa característica influencia o

mercado de trabalho e a forma como a inovação tecnológica é percebida.

A cafeicultura, especialmente a produção de café conilon, ocupa posição relevante na economia local e regional. Dados do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural situam Nova Venécia entre os principais municípios produtores do estado (INCAPER, 2026). A cadeia do café envolve cultivo, assistência técnica, compra, classificação, armazenagem, transporte, beneficiamento, comercialização e atividades administrativas. Sistemas de monitoramento climático, seleção automatizada de grãos, previsão de produtividade, controle de estoque e apoio à gestão podem aumentar eficiência, mas também reduzir tarefas manuais e modificar exigências de qualificação.

O município também reúne comércio, serviços, construção, transporte e atividades ligadas ao beneficiamento de rochas. Nesses setores, a IA tende a aparecer em softwares de atendimento, emissão e conferência de documentos, análise de crédito, planejamento de rotas, manutenção de máquinas, controle de qualidade e gestão de pessoas. A adoção pode ocorrer gradualmente, sem anúncio formal de um “projeto de IA”, o que dificulta a percepção coletiva e a discussão prévia sobre seus efeitos.

A dimensão local amplia o impacto subjetivo da automação. Em mercados metropolitanos, a perda de uma vaga pode ser acompanhada, ainda que de forma desigual,

por maior variedade de empresas e cursos. Em Nova Venécia, parte dos trabalhadores percebe a mobilidade profissional como limitada por distância, custos de deslocamento, responsabilidades familiares e oferta restrita de formação especializada. O medo não se refere apenas ao desligamento imediato, mas à possibilidade de não encontrar ocupação com remuneração equivalente.

Essa realidade torna insuficiente a recomendação genérica de “buscar qualificação”. A transição exige políticas conectadas ao perfil econômico municipal, horários compatíveis com a jornada, acesso gratuito ou subsidiado e reconhecimento salarial das novas competências. Sem essas condições, a inovação pode aprofundar diferenças entre trabalhadores que já dispõem de formação digital e aqueles cuja experiência foi construída em tarefas práticas, repetitivas ou aprendidas no próprio emprego.

5 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, adequada ao objetivo de compreender percepções, expectativas e receios relacionados à introdução da IA nas relações de emprego. O estudo não buscou medir a probabilidade estatística de substituição de cada ocupação, mas identificar como trabalhadores interpretam mudanças tecnológicas e quais

consequências consideram mais relevantes para sua vida profissional.

Foram realizadas 31 entrevistas semiestruturadas com trabalhadores residentes ou empregados em Nova Venécia. A seleção foi intencional, com diversidade de idade, escolaridade, tempo de experiência e área de atuação. Participaram empregados vinculados a atividades rurais e agroindustriais, comércio, serviços administrativos, atendimento, logística, transporte, manutenção, construção e beneficiamento de materiais. A composição plural permitiu observar que o medo da automação não se restringe a funções manuais: trabalhadores administrativos também associaram ferramentas generativas e sistemas de gestão à redução de equipes.

As entrevistas ocorreram entre outubro e novembro de 2025, presencialmente ou por videoconferência, com duração aproximada de 20 a 35 minutos. O roteiro abordou: contato com sistemas automatizados; mudanças percebidas nas tarefas; expectativa de substituição; efeitos sobre salário e progressão profissional; formas de monitoramento; acesso à qualificação; conhecimento sobre direitos; participação sindical; e medidas consideradas necessárias para uma implantação justa. Foram observados voluntariedade, confidencialidade e anonimização. As falas são apresentadas por síntese temática, sem identificação individual e sem criação de novas citações literais.

O material foi examinado por análise temática inspirada em Braun e Clarke (2006).

Inicialmente, realizou-se leitura integral e codificação das ideias recorrentes. Em seguida, os códigos foram agrupados em temas: medo de perda do posto; receio de redução salarial; intensificação e monitoramento; desigualdade de qualificação; percepção de benefícios; e expectativa de proteção jurídica e coletiva. Os temas foram revisados à luz do conjunto das entrevistas e relacionados à literatura sobre automação, gestão algorítmica e Direito do Trabalho.

Como limitação, os resultados não podem ser generalizados para todos os trabalhadores do município, pois a amostra não é probabilística. Além disso, as percepções refletem experiências e expectativas, não uma mensuração objetiva do número de vagas que serão eliminadas. Ainda assim, o estudo oferece evidências relevantes sobre a dimensão social da transformação tecnológica e indica questões que devem ser consideradas por empresas, sindicatos e poder público.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Predomínio do medo de perda do emprego

O resultado mais consistente foi o medo de que a IA assuma parte significativa das tarefas e permita a redução do número de empregados. Mesmo entre participantes que ainda não utilizavam ferramentas identificadas como “inteligentes”, havia a expectativa de

que sistemas de atendimento, controle, escrita, previsão ou operação de máquinas fossem incorporados em curto prazo. A insegurança aparecia associada tanto à substituição integral quanto à concentração de atividades em equipes menores.

Trabalhadores de funções rotineiras perceberam maior vulnerabilidade. Conferência de dados, emissão de documentos, cadastro, controle de estoque, atendimento inicial, classificação de produtos e acompanhamento de processos foram citados como exemplos de tarefas que poderiam ser automatizadas. Nas atividades manuais, o receio concentrou-se na mecanização combinada com sensores e sistemas de decisão. Nas administrativas, a preocupação voltou-se para ferramentas capazes de produzir textos, planilhas, relatórios e respostas com pouca intervenção humana.

A possibilidade de transformação da função não foi interpretada, de modo geral, como garantia de permanência. Os participantes consideraram plausível que a empresa mantivesse apenas os empregados capazes de operar ou supervisionar a tecnologia. Essa percepção produziu uma divisão entre os que acreditavam possuir condições de adaptação e os que temiam ser classificados como “caros”, “lentos” ou “desatualizados”. Idade, escolaridade e acesso prévio a computadores influenciaram a autopercepção de risco.

O contexto municipal intensificou a insegurança. Muitos entrevistados relacionaram a perda do emprego à dificuldade de obter outra vaga com salário semelhante em Nova Venécia. A mudança para outro município foi considerada inviável para parte deles em razão de família, moradia e custos. Assim, a automação foi percebida não apenas como ameaça ao contrato atual, mas como risco à estabilidade econômica do núcleo familiar.

Embora alguns trabalhadores reconhecessem que novas funções técnicas podem surgir, prevaleceu a avaliação de que essas oportunidades serão menos numerosas e exigirão qualificação não oferecida de maneira suficiente. O discurso de criação de novos empregos foi recebido com cautela porque não responde à questão de quem terá acesso a eles. O medo predominante, portanto, resulta da combinação entre substituição de tarefas, redução de equipes e desigualdade de condições para transitar às novas ocupações.

6.2 Redução salarial, reclassificação e perda de valor profissional

O segundo eixo foi o receio de receber menos mesmo quando o vínculo de emprego fosse mantido. Os participantes associaram a IA à possível simplificação formal de cargos: se o sistema realiza a parte considerada mais complexa, a empresa poderia afirmar que a função passou a exigir menor qualificação.

Essa lógica gera medo de reclassificação, estagnação salarial e substituição de empregados experientes por trabalhadores contratados com remuneração inferior.

Também surgiu a preocupação com o acúmulo de atribuições. A tecnologia pode acelerar etapas e permitir que um único empregado atenda mais clientes, acompanhe mais processos ou controle mais equipamentos. Quando o ganho de produtividade não é acompanhado por aumento salarial, o trabalhador percebe perda relativa de valor: produz mais, assume responsabilidade sobre o sistema e permanece com a mesma remuneração. Em alguns casos, a redução de horas extras ou adicionais foi mencionada como possível efeito indireto da automação.

A experiência acumulada apareceu como elemento ameaçado. Conhecimentos práticos, antes reconhecidos pela empresa, podem ser incorporados a bancos de dados e procedimentos automatizados. Após alimentar o sistema, o empregado teme tornar-se dispensável. Essa percepção é especialmente sensível em ocupações nas quais o conhecimento foi construído ao longo de anos e não possui certificação formal. A IA pode transformar saber profissional em instrução padronizada sem assegurar reconhecimento ou participação nos ganhos.

6.3 Controle, ritmo e autonomia

Outro tema recorrente foi a possibilidade de intensificação do trabalho. Sistemas que registram tempo, produtividade, localização, erros e pausas foram vistos como instrumentos capazes de elevar metas de forma contínua. O controle automatizado gera a impressão de que qualquer intervalo precisa ser justificado e que o desempenho é reduzido a indicadores que não captam imprevistos, qualidade do atendimento ou esforço físico.

Apesar dessas preocupações, os entrevistados reconheceram benefícios potenciais: redução de tarefas repetitivas, maior segurança em atividades de risco, apoio à tomada de decisão e diminuição de erros. Contudo, tais vantagens foram condicionadas à manutenção de empregos, à formação oferecida pela empresa e à existência de supervisão humana. O resultado geral não revela rejeição absoluta à tecnologia, mas exigência de garantias. Sem transparência e participação, os ganhos prometidos são interpretados como benefícios empresariais acompanhados de riscos transferidos aos trabalhadores.

7 IMPLICAÇÕES JURÍDICAS E PROPOSTAS DE PROTEÇÃO

Os resultados indicam que a proteção jurídica deve atuar antes e depois da implantação de sistemas de IA. A prevenção

exige avaliação prévia dos efeitos sobre quantidade de postos, conteúdo das funções, remuneração, saúde e tratamento de dados. A empresa deve informar finalidades, critérios relevantes, pessoas responsáveis e consequências possíveis. Quanto maior o impacto sobre contratação, distribuição de trabalho, avaliação, promoção ou desligamento, maior deve ser o grau de transparência e supervisão humana.

No âmbito salarial, a inovação não pode servir como justificativa automática para redução unilateral. A irredutibilidade prevista na Constituição e a vedação de alteração contratual lesiva impõem limites à reclassificação de funções. Quando a tecnologia amplia produtividade ou transfere novas responsabilidades ao empregado, a negociação deve considerar valorização e não apenas economia de custos. Eventuais mudanças coletivas precisam ser debatidas com sindicatos, preservando direitos mínimos e evitando que o medo de desemprego produza consentimento apenas formal.

A experiência europeia oferece parâmetro comparativo ao classificar como de alto risco sistemas usados em emprego e gestão de trabalhadores, especialmente seleção, decisões sobre a relação contratual, distribuição de tarefas, monitoramento e avaliação (UNIÃO EUROPEIA, 2024). No Brasil, a LGPD já fornece princípios e direitos aplicáveis, enquanto o projeto de marco legal da IA aprovado pelo Senado e remetido à

Câmara reforça o debate regulatório, ainda não encerrado no fechamento deste estudo (BRASIL, 2023).

Recomenda-se: a) negociação prévia quando a tecnologia puder reduzir postos ou alterar salários; b) relatório de impacto trabalhista e de proteção de dados; c) direito de informação e contestação; d) revisão humana efetiva de decisões automatizadas; e) proibição de métricas incompatíveis com saúde e pausas legais; f) qualificação gratuita durante a jornada ou com compensação; g) critérios objetivos para reconhecer novas competências; h) monitoramento de efeitos discriminatórios; e i) participação de sindicatos e representantes dos trabalhadores em comitês de tecnologia.

8 CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou que, entre os 31 trabalhadores entrevistados em Nova Venécia, prevalece o medo de perder o posto de trabalho ou receber menos em razão da capacidade da IA de executar parte ou a totalidade de suas funções. Os benefícios reconhecidos — produtividade, segurança, rapidez e redução de tarefas repetitivas — não afastaram a insegurança, porque foram percebidos sem garantias equivalentes de estabilidade, valorização e qualificação.

Uma transição justa depende de distribuir os ganhos da inovação e impedir que seus riscos sejam suportados exclusivamente pelos trabalhadores. O Direito do Trabalho

deve assegurar que a decisão tecnológica permaneça vinculada à responsabilidade do empregador, à dignidade, à proteção salarial, à transparência e à negociação coletiva. Em Nova Venécia, políticas locais de formação articuladas às cadeias do café, comércio, serviços, logística e beneficiamento podem reduzir desigualdades, desde que acompanhadas por compromissos concretos de inclusão e manutenção de trabalho digno.

REFERÊNCIAS

AUTOR, David H. Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *Journal of Economic Perspectives*, Nashville, v. 29, n. 3, p. 3-30, 2015. DOI: 10.1257/jep.29.3.3.

ALOISI, Antonio; DE STEFANO, Valerio. Your boss is an algorithm: artificial intelligence, platform work and labour. Oxford: Hart Publishing, 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 6022: informação e documentação — artigo em publicação periódica técnica e/ou científica — apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 6023: informação e documentação — referências — elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 10520: informação e documentação — citações em documentos — apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 14724: informação e documentação — trabalhos acadêmicos — apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2024.

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

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452compilado.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 2.338, de 2023. Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233>. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

FREY, Carl Benedikt; OSBORNE, Michael A. The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, Amsterdam, v. 114, p. 254-280, 2017. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.08.019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Nova Venécia: cidades e estados. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/nova-venecia.html>. Acesso em: 18 jul. 2026.

INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. Cafeicultura: café conilon. Vitória: Incaper, 2026. Disponível em:

<https://incaper.es.gov.br/cafeicultura-conilon>.

Acesso em: 18 jul. 2026.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. Generative AI and jobs: a 2025 update. Geneva: ILO, 2025. Disponível em: <https://www.ilo.org/publications/generative-ai-and-jobs-2025-update>. Acesso em: 18 jul. 2026.

INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. The impact of GenAI on jobs, productivity and work organization: a review of the empirical evidence. Geneva: ILO, 2026. Disponível em: <https://www.ilo.org/publications/impact-genai-jobs-productivity-and-work-organization-review-empirical>. Acesso em: 18 jul. 2026.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT.

Algorithmic management in the workplace: new evidence from an OECD employer survey. Paris: OECD Publishing, 2025. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/algorithmic-management-in-the-workplace_287c13c4-en.html. Acesso em: 18 jul. 2026.

SUPIOT, Alain. Governance by numbers: the making of a legal model of allegiance. Oxford: Hart Publishing, 2017.

UNIÃO EUROPEIA. Regulamento (UE) 2024/1689 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 13 de junho de 2024, que estabelece regras harmonizadas em matéria de inteligência artificial. Jornal Oficial da União Europeia, 12 jul. 2024. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj>. Acesso em: 18 jul. 2026.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A CRISE DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O EMBATE ENTRE MÉTODOS PEDAGÓGICOS, EVIDÊNCIAS COGNITIVAS E DISPUTA IDEOLÓGICA

Bernard Pereira Almeida

RESUMO

A alfabetização no Brasil permanece como problema estrutural, evidenciado por avaliações nacionais que apontam uma proporção expressiva de crianças sem domínio satisfatório da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Este artigo analisa criticamente o embate entre a instrução fônica e a abordagem construtivista, articulando contribuições da psicologia cognitiva, da ciência da leitura e do campo pedagógico, sem desconsiderar a dimensão política do debate. Pergunta-se em que medida a polarização metodológica obscurece as condições de formação e trabalho dos professores alfabetizadores e dificulta a constituição de uma política pública estável. Realizou-se revisão bibliográfica de caráter narrativo e crítico, associada à análise documental de legislação, programas federais e resultados institucionais já mobilizados no texto de origem. A análise indica que a oposição entre métodos funciona como falso dilema: o ensino explícito do princípio alfabético é relevante, mas não esgota a alfabetização, que também requer fluência, vocabulário, compreensão, produção escrita e inserção em práticas de letramento. Conclui-se que a superação da crise depende de continuidade institucional, avaliação diagnóstica, coordenação federativa e formação docente capaz de transformar evidências em decisões pedagógicas contextualizadas.

Palavras-chave: alfabetização; ciência da leitura; formação de professores; método fônico; política educacional.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui o alicerce da trajetória escolar e uma condição para o exercício de outros direitos. No Brasil, contudo, avaliações em larga escala continuam registrando dificuldades expressivas nos anos iniciais. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) referentes a 2021 documentaram forte deterioração da aprendizagem no período da pandemia e ampla concentração de estudantes nos níveis iniciais da escala de Língua Portuguesa (Inep, 2024). Para 2023, os dados divulgados pelo Inep em 2025 indicaram 49,3% das crianças do 2º ano no patamar definido como alfabetizado. Embora a comparação exija cautela diante das diferenças de amostragem, dos pontos de corte e das margens de erro, o conjunto das evidências revela que o direito à alfabetização ainda não é garantido de maneira universal (Inep, 2025).

A média nacional, por si só, não descreve a distribuição do problema. Diferenças entre regiões, redes de ensino e grupos sociais mostram que as oportunidades de aprender não são equivalentes. Crianças que dispõem de menor acesso a livros, mediação leitora e experiências de linguagem escrita fora da escola dependem ainda mais da qualidade e da regularidade da ação escolar. Por isso, interpretar a crise apenas como déficit individual do aluno encobre a responsabilidade dos sistemas de ensino pela oferta de condições

adequadas, especialmente nos territórios em que se acumulam vulnerabilidades sociais e educacionais (Inep, 2024).

Nesse contexto, o debate sobre métodos ressurgiu periodicamente e assume contornos que ultrapassam o campo didático. A Política Nacional de Alfabetização de 2019 conferiu centralidade às evidências da ciência cognitiva da leitura e à instrução fônica sistemática, provocando reações polarizadas. De um lado, enfatiza-se que a aprendizagem da leitura exige ensino explícito das relações entre grafemas e fonemas. De outro, adverte-se que alfabetizar não se reduz à decodificação e que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita em práticas linguísticas e socioculturais. O conflito se torna improdutivo quando cada posição transforma uma contribuição parcial em explicação total do fenômeno e trata a perspectiva concorrente como destituída de valor científico ou pedagógico (Brasil, 2019; Soares, 2020).

O problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser assim formulado: em que medida a polarização entre métodos pedagógicos de alfabetização no Brasil - particularmente o embate entre a abordagem fônica e a construtivista - obscurece o problema estrutural da formação de professores alfabetizadores e inviabiliza a construção de uma política pública de alfabetização baseada em evidências?

O objetivo geral deste artigo é analisar criticamente o embate entre métodos

pedagógicos, evidências cognitivas e disputa ideológica na crise de alfabetização brasileira, identificando os fatores estruturais que impedem a efetividade das políticas públicas de alfabetização. Como objetivos específicos, propõe-se: (i) examinar os indicadores de desempenho em alfabetização no Brasil e contextualizar a gravidade da crise; (ii) revisar os fundamentos teóricos e as evidências empíricas dos principais métodos de alfabetização, à luz da psicologia cognitiva e da ciência da leitura; (iii) analisar o percurso histórico das políticas públicas de alfabetização no Brasil e suas relações com os métodos em disputa; (iv) discutir a dimensão ideológica do debate, examinando como a disputa entre métodos se converteu em polarização política e acadêmica; e (v) avaliar o papel da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores como variável crítica, frequentemente negligenciada no debate.

A tese central sustentada neste artigo é que a polarização entre métodos de alfabetização no Brasil constitui um falso dilema que obscurece o problema estrutural real - a precariedade e descontinuidade da formação de professores alfabetizadores. As evidências da ciência da leitura oferecem contribuições importantes para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura, mas sua efetividade na prática pedagógica depende de condições institucionais, formação docente adequada e

consideração do contexto sociocultural que nenhum método, isoladamente, é capaz de proporcionar.

A justificativa para este estudo reside na centralidade da alfabetização para o direito à educação, consagrado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e detalhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996). Sem alfabetização, não há educação possível; sem educação, não há cidadania plena. A relevância acadêmica do tema decorre da escassez de análises que articulem, de forma equilibrada, as dimensões pedagógica, cognitiva e ideológica do debate, superando a polarização que tem dominado a produção recente na área.

Além desta introdução, o artigo contém quatro seções. A seção 2 explicita os procedimentos metodológicos e os limites da revisão. A seção 3 apresenta a fundamentação teórica, abordando os indicadores e o percurso histórico das políticas, os fundamentos dos métodos em disputa, a dimensão ideológica e a formação docente. A seção 4 articula esses elementos em cinco eixos de análise, incluindo critérios para uma política de alfabetização. A seção 5 reúne as considerações finais, as limitações e uma agenda de pesquisas.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e

documental, com finalidade analítico-interpretativa. A opção por uma revisão narrativa e crítica decorre do problema proposto: não se pretende estimar, por meta-análise, o efeito médio de um método, mas compreender como evidências de diferentes tradições são selecionadas, traduzidas e mobilizadas no debate brasileiro. O corpus foi delimitado às obras acadêmicas, aos atos normativos, aos documentos de política educacional e aos relatórios institucionais já presentes no artigo de origem. Essa delimitação responde ao compromisso de ampliar a argumentação sem introduzir fontes não examinadas na versão inicial.

O procedimento de análise ocorreu em quatro movimentos complementares. Primeiro, as obras foram agrupadas segundo sua função no argumento: história da alfabetização; aprendizagem do sistema alfabético; leitura como processo cognitivo; alfabetização e letramento; formação e saberes docentes; e política educacional. Segundo, os documentos legais e programáticos foram organizados em sequência temporal, permitindo observar permanências e rupturas entre PNAIC, PNA e metas nacionais. Terceiro, os dados do Saeb foram tratados como indicadores de sistema, e não como diagnóstico individual de cada criança ou como prova causal da superioridade de um método. Por fim, realizou-se uma leitura transversal para identificar convergências, tensões e lacunas entre as perspectivas.

A análise considera como categorias centrais: concepção de alfabetização; unidade privilegiada de ensino; papel atribuído à criança e ao professor; estatuto conferido à evidência; condições de implementação; continuidade institucional; e equidade. Essas categorias permitem deslocar a comparação de uma pergunta simplificadora - qual método vence? - para questões mais fecundas: que aprendizagem está sendo medida, em quais condições, para quais estudantes, por quais docentes e com que apoio institucional? O deslocamento é decisivo porque métodos não atuam independentemente dos currículos, dos materiais, do tempo de ensino, do acompanhamento pedagógico e dos conhecimentos profissionais de quem os emprega.

Do ponto de vista documental, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação foram lidos como marcos do direito à educação e das obrigações estatais, enquanto os documentos do PNAIC e da PNA foram examinados como formulações de política governamental. Os relatórios do Inep foram utilizados para dimensionar o problema e discutir desigualdades, mantendo-se cautela quanto à comparabilidade entre edições e quanto ao uso de pontos de corte. Resultados de avaliação em larga escala informam o monitoramento, mas não identificam, isoladamente, os mecanismos que produziram cada desempenho.

A revisão apresenta limites próprios de seu desenho. Não houve busca sistemática em bases de dados, protocolo de seleção com critérios de inclusão e exclusão, avaliação formal do risco de viés nem coleta de dados em escolas. Também não se compararam materiais didáticos ou práticas de sala de aula. Assim, as conclusões têm alcance teórico e propositivo: elas organizam o problema, examinam a coerência dos argumentos e formulam condições para políticas mais consistentes, mas não autorizam inferências causais sobre a eficácia de programas específicos. Esse limite será retomado nas considerações finais.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A crise de alfabetização no Brasil: indicadores, contexto e percurso histórico

A crise de alfabetização no Brasil não é fenômeno recente. Mortatti (2000), em sua análise seminal sobre a história dos métodos de alfabetização no país, demonstra que, desde o final do século XIX, o Brasil vivencia ciclos de debate e disputa entre diferentes métodos de ensino da leitura e escrita, sem que essa sucessão de propostas tenha logrado resolver o problema estrutural do fracasso escolar nos anos iniciais. Segundo a autora, a história da alfabetização no Brasil é marcada pela "sucessão de métodos" - do método de soletração ao método analítico, deste ao construtivismo, e mais recentemente ao

método fônico -, em um movimento que tende a atribuir ao método a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da alfabetização, negligenciando fatores estruturais mais amplos.

Soares (2004) cunhou a distinção conceitual entre "alfabetização" e "letramento" que se tornou central para o campo. Para a autora, alfabetização refere-se à aquisição do sistema de escrita - a aprendizagem das correspondências entre grafemas e fonemas e a decodificação -, enquanto letramento diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita, às práticas sociais que envolvem a língua escrita. Essa distinção é fundamental porque permite compreender que a crise brasileira não se refere apenas à decodificação, mas também ao letramento - ou seja, à capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e crítica na vida social.

A alfabetização constitui o alicerce da trajetória escolar e uma condição para o exercício de outros direitos. No Brasil, contudo, avaliações em larga escala continuam registrando dificuldades expressivas nos anos iniciais. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) referentes a 2021 documentaram forte deterioração da aprendizagem no período da pandemia e ampla concentração de estudantes nos níveis iniciais da escala de Língua Portuguesa (Inep, 2024). Para 2023, os dados divulgados pelo Inep em 2025 indicaram 49,3% das crianças do 2º ano no patamar definido como alfabetizado.

Embora a comparação exija cautela diante das diferenças de amostragem, dos pontos de corte e das margens de erro, o conjunto das evidências revela que o direito à alfabetização ainda não é garantido de maneira universal (Inep, 2025).

A leitura dos indicadores requer distinguir três planos. O primeiro é descritivo: as escalas informam quais tarefas os estudantes conseguem realizar em determinado momento. O segundo é comparativo: séries históricas e recortes territoriais ajudam a localizar avanços, retrocessos e desigualdades. O terceiro é explicativo: compreender por que os resultados ocorreram exige informações adicionais sobre oportunidades de aprendizagem, frequência, práticas pedagógicas, formação docente e condições sociais. Confundir esses planos leva a interpretações apressadas, como atribuir uma variação nacional diretamente a um método sem examinar o que efetivamente foi implementado nas redes.

Também é necessário evitar que o uso de um ponto de corte produza uma visão binária da aprendizagem. Entre uma criança que ainda reconhece poucas regularidades do sistema de escrita e outra que lê textos com autonomia existem diferentes perfis de conhecimento. Para a política pública, a proporção de estudantes classificados como alfabetizados é um sinal relevante; para o trabalho pedagógico, porém, o professor precisa identificar habilidades específicas e planejar intervenções graduadas. A avaliação

externa e a avaliação formativa cumprem funções distintas e complementares.

O federalismo educacional acrescenta outra camada à análise. A União define diretrizes e oferece indução técnica e financeira; estados e municípios organizam redes, currículos, materiais e formação; e as escolas transformam essas decisões em rotinas de ensino. Quando os elos não se articulam, a política chega fragmentada à sala de aula. A continuidade, portanto, não significa imobilidade, mas capacidade de manter objetivos, infraestrutura formativa e mecanismos de cooperação enquanto práticas são avaliadas e aperfeiçoadas.

A desigualdade regional constitui dimensão estrutural da crise. Os resultados do Inep evidenciam diferenças persistentes entre unidades da Federação e redes de ensino, que não podem ser explicadas apenas por preferências metodológicas. Condições socioeconômicas, capacidade de gestão, estabilidade das equipes, acesso a materiais e organização do acompanhamento pedagógico interagem na produção dos resultados. Tratar essas diferenças como contexto secundário equivale a retirar da análise justamente os fatores que determinam quem tem acesso contínuo a boas oportunidades de aprendizagem (Inep, 2024).

O percurso das políticas públicas reproduz um padrão de descontinuidade. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) associou metas, materiais e

formação continuada, buscando alfabetizar as crianças até o final do 3º ano (Brasil, 2015). Em 2019, a Política Nacional de Alfabetização promoveu inflexão teórica ao conferir maior centralidade à ciência cognitiva da leitura e à instrução fônica (Brasil, 2019). A substituição de programas, entretanto, ocorreu sem que o país consolidasse mecanismos estáveis de comparação da implementação e de aprendizagem institucional.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleceu, em sua Meta 5, alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2014). Os resultados disponíveis mostram que a universalização não foi alcançada. O descumprimento da meta não autoriza atribuir fracasso a uma única abordagem; antes, exige examinar a distância entre objetivos legais, capacidade federativa, condições de oferta e continuidade das ações.

3.2 Métodos de alfabetização: fundamentos, evidências e controvérsias

O debate sobre métodos de alfabetização é antigo e envolve perspectivas diferentes sobre o objeto de ensino, o processo de aprendizagem e o papel da intervenção docente. Método não deve ser entendido como uma sequência autossuficiente de exercícios, mas como parte de uma arquitetura pedagógica que reúne objetivos, progressão, textos, avaliação, mediação e formas de responder às dificuldades. Essa definição mais ampla evita

comparar rótulos sem examinar o que professores e alunos realmente fazem.

O método fônico fundamenta-se na premissa de que a aprendizagem da leitura depende, inicialmente, da compreensão do princípio alfabético - ou seja, da correspondência entre grafemas (letras) e fonemas (sons). A instrução fônica sistemática ensina explicitamente essas correspondências, partindo das unidades menores (fonemas e grafemas) para unidades maiores (sílabas, palavras, textos). As evidências a favor do método fônico são substanciais. O National Reading Panel (NRP), comissão constituída pelo Congresso norte-americano em 1997 para revisar a base científica do ensino da leitura, publicou em 2000 um relatório que identificou cinco componentes essenciais para a instrução eficaz da leitura: consciência fonêmica, phonics (instrução fônica), fluência, vocabulário e compreensão textual (National Reading Panel, 2000). O relatório, baseado em meta-análise de estudos experimentais, concluiu que a instrução fônica sistemática produz ganhos significativos na leitura de crianças do ensino fundamental, particularmente naquelas com risco de dificuldades de aprendizagem.

No campo da neurociência cognitiva, Dehaene (2009), em sua obra "Reading in the Brain", apresenta evidências de neuroimagem que mostram como o cérebro humano recruta e reorganiza circuitos neurais específicos para a leitura - um processo que não é inato, mas que

depende de instrução explícita e sistemática. Segundo Dehaene, a decodificação - correspondência entre grafemas e fonemas - constitui etapa necessária para a automatização da leitura, que por sua vez libera recursos cognitivos para a compreensão. Wolf (2008), em "Proust and the Squid", complementa essa perspectiva ao argumentar que o cérebro leitor é uma construção cultural que exige instrução estruturada, mas também enfatiza que a leitura vai muito além da decodificação, envolvendo processos de pensamento profundo, imaginação e reflexão crítica.

No Brasil, Capovilla e Capovilla (2007) estão entre os defensores da instrução fônica e da consciência fonológica, sustentando a importância do ensino explícito das correspondências grafema-fonema. Maluf (2010), a partir da psicologia cognitiva, também enfatiza relações entre habilidades linguísticas, compreensão da leitura e possibilidades de intervenção. Essas contribuições reforçam que o domínio do princípio alfabético não deve depender apenas de exposição incidental.

A abordagem construtivista, por sua vez, fundamenta-se na epistemologia genética de Jean Piaget e, particularmente no campo da alfabetização, na psicogênese da língua escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1979). A contribuição central de Ferreiro e Teberosky foi demonstrar que a criança não é um sujeito passivo que recebe passivamente a instrução, mas um sujeito ativo que constrói hipóteses

sobre a natureza do sistema de escrita antes mesmo de ser formalmente escolarizada. Segundo essa perspectiva, a criança passa por níveis sucessivos de conceptualização da escrita - desde a distinção entre desenho e escrita até a compreensão do princípio alfabético -, e o papel do professor é mediar esse processo de construção, propondo situações desafiadoras que favoreçam a reflexão sobre a língua escrita.

Soares (2020) propõe integrar alfabetização e letramento sob a noção de alfalettar. A dicotomia entre ensinar a decodificar e promover usos significativos da escrita é considerada artificial: as crianças podem aprender correspondências entre grafemas e fonemas enquanto participam de práticas de leitura e produção de textos. A proposta aproxima-se de abordagens integradas, recusando tanto o reducionismo da alfabetização a exercícios de código quanto a rejeição do ensino explícito do sistema alfabético.

A força da instrução fônica está em tornar explícita uma propriedade que não é transparente para todas as crianças: a escrita alfabética representa, de forma convencional, unidades sonoras da fala. Atividades sistemáticas podem favorecer a análise fonêmica, a precisão na leitura de palavras e a autonomia para ler formas ainda não memorizadas. Entretanto, sistematicidade não equivale a rigidez. Uma progressão pode ser explícita e, ao mesmo tempo, sensível às

respostas dos estudantes, articulada à escrita de palavras e situada em experiências reais de leitura.

A contribuição construtivista, por sua vez, chama atenção para os conhecimentos prévios e para os erros como indícios do modo pelo qual a criança interpreta a escrita. Esse enfoque pode qualificar a avaliação diagnóstica e a escolha de desafios didáticos. Seu limite aparece quando a valorização da atividade do aprendiz é convertida em recusa da explicitação docente. Reconhecer que a criança constrói hipóteses não implica deixá-la descobrir sozinha todas as convenções; significa que a intervenção precisa partir do que ela pensa, produzir conflitos intelectualmente relevantes e oferecer informação suficiente para avançar (Ferreiro; Teberosky, 1979).

O conceito de alfalettrar oferece uma síntese pedagógica produtiva. A apropriação do sistema alfabético e o desenvolvimento de usos sociais da escrita podem ocorrer de maneira simultânea: a criança analisa relações sonoras e gráficas enquanto lê, escuta, discute e produz textos com propósitos reconhecíveis. Nessa integração, decodificação não é finalidade última, mas condição que progressivamente amplia o acesso ao significado; letramento não é mero ambiente motivador, mas campo de práticas em que o código se torna funcional (Soares, 2004, 2020).

A transparência relativa da ortografia do português brasileiro exige uma transposição

criterosa de resultados produzidos em inglês. Correspondências mais regulares podem facilitar etapas iniciais da decodificação, mas o português também apresenta complexidades: um grafema pode representar sons diferentes conforme o contexto, um mesmo som pode admitir grafias distintas e a morfologia influencia a escrita. Assim, o ensino do princípio alfabético precisa evoluir para regularidades contextuais, ortográficas e morfológicas, sem interromper o desenvolvimento de vocabulário, fluência e compreensão.

Outra distinção necessária é entre resultados imediatos e finalidades duradouras. Uma intervenção pode melhorar a leitura de palavras ensinadas sem produzir o mesmo efeito sobre compreensão de textos novos; também pode elevar a precisão antes de alterar fluência e engajamento. Por isso, a avaliação de uma proposta deve contemplar diferentes desfechos e momentos. O próprio National Reading Panel (2000) organiza a instrução eficaz em componentes relacionados, mostrando que a evidência favorável ao ensino fônico não autoriza reduzir todo o currículo de alfabetização a esse componente.

Em termos pedagógicos, a pergunta mais útil não é se o professor será fônico ou construtivista, mas como garantirá que cada estudante compreenda o sistema de escrita, automatize procedimentos de reconhecimento, amplie repertórios linguísticos, produza textos e compreenda o que lê. Essa formulação

conserva o núcleo empiricamente relevante de cada tradição e permite verificar se as oportunidades de aprendizagem estão efetivamente presentes.

3.3 A disputa ideológica: método como campo de poder

O debate sobre métodos de alfabetização converteu-se também em disputa sobre autoridade, currículo e identidade profissional. A educação é um campo em que diferentes grupos procuram definir quais conhecimentos são legítimos, como devem ser ensinados e quem pode avaliá-los. Por isso, a dimensão política não é um desvio externo ao tema; ela integra o processo pelo qual uma evidência é transformada em orientação curricular e em programa governamental.

A polarização atual pode ser caracterizada nos seguintes termos. De um lado, posicionam-se os defensores do método fônico, que apresentam sua proposta como "baseada em evidência científica" e caracterizam o construtivismo como "ideológico" ou "sem fundamento empírico". Do outro, os defensores da abordagem construtivista qualificam o método fônico como "tecnicismo reducionista" que ignora os contextos socioculturais, as desigualdades estruturais e os processos de construção de sentido na leitura. Como observa Soares (2020), essa polarização é estéril e improdutiva, pois ambas as perspectivas

oferecem contribuições relevantes que não são mutuamente excludentes.

A polarização aparece em vários planos. Nas políticas governamentais, diferentes orientações redefinem prioridades e vocabulários; no campo acadêmico, tradições de pesquisa podem circular em espaços pouco comunicantes; na formação docente, cursos variam quanto à presença de conhecimentos linguísticos, cognitivos e socioculturais. O resultado é que professores recebem mensagens contraditórias, frequentemente apresentadas como alternativas excludentes em vez de componentes a serem examinados criticamente.

Apple (2006), em sua análise da política educacional conservadora, oferece um quadro conceitual relevante para compreender como a defesa de métodos "baseados em evidência" pode, em determinados contextos, articular-se com uma agenda mais ampla de padronização, responsabilização individual (accountability) e redução da autonomia docente. No Brasil, a defesa do método fônico por parte de setores conservadores frequentemente articula-se com uma crítica mais ampla às faculdades de educação, acusadas de "doutrinação ideológica" - articulação que, independentemente da validade das evidências sobre o método fônico em si, deve ser analisada criticamente em seu contexto político.

O conceito de controle epistemológico é central para compreender essa disputa. A

pergunta não é apenas qual método é mais eficaz, mas quem tem autoridade para definir o que conta como conhecimento legítimo em alfabetização: a neurociência cognitiva, com seus métodos experimentais e de neuroimagem; a pedagogia crítica, com sua tradição de reflexão sobre as dimensões sociais e políticas da educação; a gestão política, com sua prerrogativa de definir políticas públicas; ou a comunidade escolar, com seu conhecimento prático derivado da experiência cotidiana? A polarização impede que essas diferentes formas de conhecimento dialoguem de forma produtiva, reduzindo um problema complexo e multidimensional a uma escolha binária.

Mortatti (2000) já havia identificado esse padrão ao analisar a história da alfabetização no Brasil: em cada ciclo de debate, um método é apresentado como "solução" para o fracasso do método anterior, sem que se questione a própria lógica de atribuir ao método a responsabilidade exclusiva pelo sucesso ou fracasso da alfabetização. Essa "sucessão de métodos" funciona como mecanismo de desresponsabilização estrutural: ao atribuir a causa do fracasso ao método "errado", oculta-se o papel das condições estruturais - formação docente, infraestrutura escolar, tamanho da turma, contexto sociocultural, desigualdade socioeconômica - que permanecem intocadas a cada mudança de método.

A expressão "baseado em evidências" pode designar compromissos distintos. Em sentido rigoroso, exige explicitar quais estudos sustentam uma afirmação, que resultados foram medidos, quais incertezas permanecem e sob que condições se espera a transferência para novas populações. Em uso retórico, porém, pode funcionar como selo de autoridade que encerra o debate. O problema não está em recorrer à ciência, mas em ocultar escolhas normativas e pedagógicas sob uma linguagem de neutralidade. A seleção de objetivos - por exemplo, dar maior peso à precisão, à compreensão ou à participação cultural - envolve valores públicos além de resultados experimentais.

O movimento inverso também é problemático: classificar toda evidência experimental como tecnicista ou incompatível com uma educação democrática impede que conhecimentos sobre aprendizagem sejam avaliados por seu mérito. Uma pedagogia crítica não precisa rejeitar a investigação cognitiva; pode perguntar quais evidências são robustas, como se distribuem seus benefícios, o que deixam de medir e de que modo podem ser apropriadas com autonomia pelos professores. O diálogo exige que nenhuma tradição reivindique exclusividade sobre um fenômeno multidimensional.

Apple (2006) ajuda a compreender por que a padronização curricular e a responsabilização podem se associar a projetos mais amplos de controle educacional. Essa

advertência é relevante, mas não invalida, por si, conteúdos específicos de uma política. É necessário separar dois juízos: a qualidade de uma evidência sobre aprendizagem e o modo político-administrativo pelo qual ela é convertida em prescrição. Uma prática pode ter fundamento cognitivo e ainda ser implementada de forma autoritária; do mesmo modo, uma política participativa pode apoiar-se em pressupostos frágeis sobre como as crianças aprendem.

Uma esfera pública educacional mais produtiva dependeria de critérios comuns de argumentação: declarar conceitos, distinguir dados de inferências, reconhecer limites, comparar alternativas em condições reais e admitir revisão de posições. Esses critérios não eliminam divergências ideológicas, mas reduzem a possibilidade de que cada mudança de governo trate a alfabetização como oportunidade de refundação total.

3.4 A variável negligenciada: formação de professores alfabetizadores

Se a polarização entre métodos obscurece fatores estruturais, a formação de professores alfabetizadores ocupa lugar central. Não se trata de afirmar que o docente, isoladamente, determina o resultado escolar, mas de reconhecer que currículos e materiais somente se tornam oportunidades de aprendizagem por meio de decisões profissionais. A qualidade dessas decisões

depende de conhecimento especializado, tempo de planejamento, acompanhamento e condições de trabalho.

Gatti, Barretto e André (2011) mostram que a formação e as políticas docentes brasileiras enfrentam fragmentação, distância entre fundamentos acadêmicos e necessidades da escola básica, além de descontinuidades entre iniciativas. No caso da alfabetização, uma formação predominantemente genérica deixa lacunas: o futuro professor precisa estudar o funcionamento do sistema de escrita, o desenvolvimento da linguagem, as dificuldades de leitura e escrita, a didática dos diferentes componentes e os procedimentos de avaliação e intervenção.

Tardif (2002), em sua análise dos saberes docentes, argumenta que o conhecimento profissional do professor não se reduz ao conhecimento teórico adquirido na formação inicial, mas integra saberes experienciais, saberes curriculares e saberes da formação profissional. Essa perspectiva é particularmente relevante para a alfabetização: o professor alfabetizador precisa não apenas conhecer teorias sobre a aprendizagem da leitura, mas também dominar estratégias didáticas concretas, saber avaliar o nível de cada criança, adaptar o ensino à diversidade de perfis e contextos, e tomar decisões pedagógicas em tempo real na sala de aula. Nenhum método, por mais "baseado em evidências" que seja, substitui essa competência profissional complexa.

Programas de formação continuada, como o PNAIC, representaram esforços relevantes de coordenação e de apoio a professores em exercício (Brasil, 2015). Seu potencial, contudo, depende da estabilidade das equipes formadoras, da articulação com o currículo e os materiais, da participação dos coordenadores pedagógicos e da existência de tempo para estudo e planejamento coletivo. Quando uma política é substituída antes que esses dispositivos se consolidem, as redes acumulam certificações, mas não necessariamente constroem memória institucional ou capacidade permanente.

Soares (2020) sustenta que o trabalho alfabetizador deve articular a aprendizagem do sistema de escrita, os processos envolvidos na leitura e as práticas sociais de linguagem. Essa integração depende de um professor capaz de planejar explicitamente o ensino, interpretar respostas e ajustar intervenções. A oposição rígida entre fônico e construtivista fragmenta uma competência que, na prática, precisa ser relacional e cumulativa.

Tardif (2002) permite compreender a formação como articulação de saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Para alfabetizar, conhecer uma teoria é insuficiente; o professor precisa observar produções infantis, interpretar padrões de erro, selecionar intervenções, organizar agrupamentos e acompanhar progressos. O saber da experiência é indispensável, mas não deve permanecer

tácito: quando analisado coletivamente à luz de conhecimentos especializados, transforma-se em recurso para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola.

Uma matriz de formação integrada deveria combinar ao menos cinco domínios. O primeiro é linguístico, relativo ao sistema fonológico, alfabético, ortográfico, morfológico e textual do português. O segundo é cognitivo, abrangendo memória, atenção, automatização, fluência e compreensão. O terceiro é didático, voltado a sequências de ensino, escolha de textos, escrita e diferenciação pedagógica. O quarto é avaliativo, envolvendo diagnóstico, registro e uso formativo das evidências de aprendizagem. O quinto é sociocultural, necessário para reconhecer repertórios linguísticos, desigualdades de acesso à cultura escrita e relações entre língua, identidade e poder.

A avaliação diagnóstica é um ponto de encontro entre tradições frequentemente colocadas em oposição. A psicogênese oferece instrumentos para interpretar concepções da criança sobre a escrita; tarefas de consciência fonológica e de leitura de palavras informam o domínio do princípio alfabético; amostras de leitura oral permitem observar precisão e fluência; conversas e produções textuais revelam compreensão e usos da linguagem. Nenhuma medida isolada descreve o leitor em formação. O professor necessita de um painel

conciso de evidências, vinculado a decisões de ensino possíveis.

Também é preciso proteger a autonomia docente de duas deformações. A primeira é a autonomia como abandono, em que o professor recebe metas sem formação, materiais ou apoio e é responsabilizado pelo resultado. A segunda é a fidelidade mecânica, em que um roteiro prescrito substitui o julgamento profissional mesmo quando os estudantes respondem de modos diferentes. Uma política madura oferece sequências e materiais de qualidade, explicita o núcleo de práticas essenciais e, simultaneamente, forma o professor para adaptar ritmos, exemplos e intervenções com responsabilidade.

As condições de trabalho delimitam o que é implementável. Turmas numerosas, rotatividade, acúmulo de jornadas, ausência de acervo e pouco tempo de planejamento reduzem a frequência e a precisão das intervenções. Acrescentar novas prescrições sem remover obstáculos pode aumentar a carga burocrática sem elevar a aprendizagem. Formação, carreira, coordenação pedagógica, materiais e avaliação devem ser tratados como componentes de um mesmo sistema, e não como projetos concorrentes.

Por fim, a formação continuada precisa produzir retornos para a prática. Ciclos curtos de planejamento, observação de evidências, intervenção e revisão permitem que professores testem hipóteses pedagógicas sem transformar a sala de aula em laboratório

improvisado. O foco não é premiar ou punir indivíduos, mas construir capacidade coletiva para reconhecer precocemente dificuldades e impedir que se convertam em trajetórias persistentes de fracasso.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A articulação da literatura e dos documentos permite interpretar a crise para além da oposição entre métodos. A discussão a seguir se organiza em cinco eixos: o falso dilema metodológico; as contribuições e os limites da ciência da leitura; a politização e a descontinuidade; a formação como mediação; e os critérios para uma política pública integrada.

4.1 O falso dilema método versus método

A polarização entre método fônico e construtivismo constitui um falso dilema por duas razões fundamentais. Primeiro, porque as evidências disponíveis não sustentam a afirmação de que existe um único método "vencedor" que resolve todos os casos. O National Reading Panel (2000) identificou cinco componentes essenciais da instrução da leitura, dos quais a instrução fônica é apenas um - ao lado da consciência fonêmica, fluência, vocabulário e compreensão. Reduzir a alfabetização ao método fônico é desconhecer as próprias evidências da ciência da leitura que se pretende invocar. Segundo,

porque as duas perspectivas operam em níveis diferentes de análise: o método fônico oferece contribuições valiosas para o ensino da decodificação, enquanto o construtivismo oferece contribuições relevantes para a compreensão dos processos de construção de sentido e do papel do contexto sociocultural. Como propõe Soares (2020) com o conceito de "alfabetar", essas contribuições são complementares, não antagônicas.

O falso dilema obscurece o fato de que a eficácia do método depende fundamentalmente do professor que o implementa. Um professor bem formado, que compreende os processos cognitivos da leitura e domina múltiplas estratégias didáticas, pode obter resultados positivos com diferentes abordagens metodológicas, adaptando-as ao perfil de seus alunos. Inversamente, um professor mal formado, que aplica mecanicamente um método sem compreender seus fundamentos, dificilmente obterá resultados satisfatórios, independentemente do método escolhido.

Dizer que o dilema é falso não significa afirmar que todas as práticas produzem os mesmos resultados. Existem escolhas didáticas mais ou menos coerentes com o funcionamento da escrita e com as necessidades dos alunos. O ponto é outro: os rótulos agregam práticas heterogêneas e não informam, sozinhos, intensidade, sequência, qualidade da interação, tempo dedicado ou resposta às dificuldades. Uma comparação

séria precisa decompor as abordagens em componentes observáveis.

A síntese possível é assimétrica, e não uma simples divisão do tempo entre duas escolas teóricas. Crianças precisam de ensino suficientemente explícito para dominar o código e de participação suficientemente rica em práticas de linguagem para compreender por que e para que se lê e escreve. A ênfase pode variar segundo os conhecimentos demonstrados por cada turma e estudante. A integração, portanto, exige diagnóstico e progressão; não se reduz a escolher atividades de origens diversas sem coerência.

Essa perspectiva altera a responsabilidade da política. Em vez de anunciar um método, o sistema deve especificar aprendizagens esperadas, práticas essenciais, materiais adequados e formas de acompanhamento; deve ainda demonstrar como esses elementos chegam às escolas. O debate passa da adesão identitária para a qualidade do desenho e da implementação.

4.2 As contribuições e os limites da ciência da leitura

A psicologia cognitiva e a neurociência da leitura oferecem contribuições genuínas que não devem ser desprezadas. As evidências sobre o papel da consciência fonológica como preditor do sucesso na aprendizagem da leitura (Maluf, 2010), sobre a importância da decodificação automatizada para a liberação de

recursos cognitivos destinados à compreensão (Dehaene, 2009), e sobre os cinco componentes essenciais da instrução da leitura (National Reading Panel, 2000) constituem um corpo de conhecimento robusto que pode - e deve - informar a prática pedagógica e a formulação de políticas públicas.

Entretanto, é necessário reconhecer os limites dessas contribuições. Primeiro, como já observado, a maior parte dos estudos foi conduzida em língua inglesa, que possui características ortográficas distintas do português brasileiro. Segundo, a transposição de achados de laboratório e estudos experimentais para a sala de aula requer mediação didática - não se trata de aplicar diretamente achados cognitivos na prática pedagógica, mas de traduzi-los em estratégias didáticas contextualizadas. Terceiro, a ciência da leitura foca predominantemente nos processos cognitivos individuais da leitura, oferecendo menos contribuições sobre os processos sociais, culturais e afetivos que também mediam a aprendizagem. Quarto, a eficácia da instrução baseada em evidências cognitivas depende, novamente, da qualidade do professor que a implementa - a evidência não se aplica a si mesma.

A ciência da leitura deve ser compreendida como campo interdisciplinar, não como pacote didático pronto. Resultados da psicologia cognitiva e da neurociência descrevem processos e restrições relevantes, mas a passagem de um mecanismo para uma

rotina de ensino requer decisões curriculares. Dehaene (2009) explica a reorganização de circuitos para a leitura; Wolf (2008) destaca a formação cultural do cérebro leitor e o pensamento profundo. Nenhuma dessas contribuições define, isoladamente, a seleção de textos, a organização do tempo ou as interações de sala de aula.

Outra cautela diz respeito à heterogeneidade dos estudantes. Efeitos médios podem ocultar respostas distintas; crianças com pouca consciência fonológica, repertório linguístico restrito, deficiência ou histórico de interrupções escolares podem requerer intensidade, tempo e suportes diferentes. Política baseada em evidências não é aquela que aplica a média a todos, mas a que estabelece um núcleo comum, monitora respostas e oferece níveis adicionais de apoio.

Por isso, a qualidade da evidência precisa ser acompanhada pela qualidade da implementação. É necessário verificar se os professores compreenderam a proposta, se os materiais chegaram, se houve tempo protegido, se as atividades foram realizadas com regularidade e se a rede possui capacidade de apoiar quem não progride. Sem essas informações, resultados fracos podem ser indevidamente atribuídos à teoria, e resultados positivos podem decorrer de condições excepcionais impossíveis de generalizar.

4.3 A politização e a descontinuidade como obstáculos

O padrão de descontinuidade das políticas de alfabetização - PNAIC, PNA e reorientações posteriores - compromete a apropriação profissional e a aprendizagem organizacional. Cada programa redefine linguagem, materiais e prioridades, frequentemente antes que o anterior tenha sido avaliado de maneira suficiente. A mudança pode ser necessária quando há evidências de problemas; a ruptura automática, porém, desperdiça capacidades construídas e comunica às escolas que a inovação seguinte substituirá em breve a atual.

A alfabetização, como condição de efetividade do direito à educação estabelecido pela Constituição e pela LDB, demanda compromissos que atravessem mandatos (Brasil, 1988, 1996). Isso não elimina escolhas políticas nem congela programas. Significa pactuar objetivos, indicadores, responsabilidades federativas, infraestrutura formativa e ciclos de avaliação, permitindo que governos aperfeiçoem meios sem reconstruir continuamente os fundamentos da política.

A superação desse padrão requer consenso mínimo em torno da centralidade da formação docente, da avaliação sistemática, da continuidade das políticas e da integração entre evidências cognitivas, pedagógicas e sociais. Consenso mínimo não é unanimidade teórica; é um acordo público sobre direitos de

aprendizagem e condições de oferta que não pode ser revogado sem justificativa e avaliação.

A continuidade também depende de documentação e governança. Redes precisam registrar currículos, materiais, percursos formativos, indicadores de implementação e decisões tomadas a partir dos resultados. Conselhos, universidades e profissionais da escola podem participar de instâncias técnicas estáveis, capazes de preservar memória, debater evidências e reduzir o efeito de mudanças partidárias sobre atividades de longo prazo.

Um pacto mínimo não deve buscar consenso artificial sobre todas as controvérsias. Pode concentrar-se em compromissos verificáveis: toda criança terá ensino explícito e progressivo do sistema de escrita; acesso cotidiano a textos de qualidade; oportunidades de escrita; acompanhamento formativo; intervenção adicional quando necessária; e professores com formação e condições de realizar esse trabalho. As divergências persistiriam sobre ênfases e meios, mas dentro de uma base comum orientada pelo direito de aprender.

4.4 Formação docente como mediação entre evidência e prática

A formação docente funciona como mediação entre evidência, currículo e singularidade dos alunos. Sem essa mediação,

uma diretriz correta pode ser convertida em exercício mecânico, e uma atividade potencialmente rica pode perder seu objetivo. O professor precisa compreender por que ensina determinado conteúdo, que resposta espera observar e como agir quando a resposta não ocorre. Essa cadeia de raciocínio profissional é mais relevante do que a fidelidade nominal a um método.

A prioridade dada à formação não deve produzir uma nova explicação monocausal. Professores bem formados não compensam indefinidamente falta de tempo, materiais, apoio especializado ou coordenação. A variável docente é decisiva precisamente porque se relaciona às demais: políticas de valorização atraem e retêm profissionais; gestão pedagógica transforma saber individual em prática coletiva; avaliações oferecem informação; e materiais reduzem o custo de planejar experiências coerentes. O objeto da política é um sistema de suporte ao ensino.

4.5 Critérios para uma política pública integrada

A superação da crise exige uma política pública integrada, e não a adoção isolada de um método. Essa política deve combinar objetivos curriculares claros, progressão do ensino do sistema alfabético, leitura e produção frequentes de textos, formação inicial e continuada, materiais coerentes, avaliação diagnóstica e apoio intensivo aos

estudantes que não avançam no ritmo esperado. Deve ainda respeitar a diversidade linguística e cultural do país, evitando confundir uma base comum de direitos com uniformidade absoluta de práticas.

No plano da formação inicial, cursos de Pedagogia precisam assegurar carga e profundidade suficientes para o estudo da alfabetização, com integração entre fundamentos linguísticos, cognitivos e socioculturais, análise de materiais, observação de práticas e estágio supervisionado nos anos iniciais. A presença de conteúdos não basta; é preciso que o licenciando aprenda a relacioná-los a decisões didáticas e a evidências produzidas pelas crianças.

No plano da formação continuada, recomenda-se organização territorial e vinculada ao trabalho: encontros regulares, acompanhamento por coordenação pedagógica, estudo de produções dos alunos, planejamento conjunto e devolutivas. Formações episódicas e centradas apenas em exposição tendem a produzir pouca mudança. A estabilidade do formador e a coerência entre o que se estuda, o material usado e o que se avalia são condições de efetividade.

No plano da avaliação, o Saeb deve continuar oferecendo visão sistêmica, enquanto redes e escolas necessitam de instrumentos formativos de baixa carga e alta utilidade. Os resultados precisam gerar respostas proporcionais: retomada de

habilidades para a turma, grupos temporários, maior intensidade de ensino e, quando necessário, avaliação especializada. Publicar números sem oferecer capacidade de resposta pode ampliar a responsabilização sem melhorar o ensino.

No plano federativo, a União pode induzir padrões de qualidade, financiar formação e produzir referências; estados podem apoiar municípios, organizar cooperação e consolidar dados; municípios e escolas adaptam a execução às condições locais. A coordenação deve prever transparência sobre recursos, adesão, cobertura e implementação. Bons resultados isolados precisam ser estudados junto às condições que os tornaram possíveis, evitando a reprodução superficial de programas.

Por fim, uma política baseada em evidências deve ter mecanismos explícitos de revisão. Metas, teoria de mudança, indicadores de implementação e resultados precisam ser definidos antes da expansão; avaliações devem combinar medidas quantitativas e análise qualitativa; e alterações precisam ser justificadas publicamente. Assim, a evidência deixa de ser argumento de autoridade e passa a integrar um ciclo institucional de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o embate entre métodos pedagógicos, evidências cognitivas e

disputa ideológica na crise de alfabetização brasileira. A revisão mostrou que a oposição entre método fônico e construtivismo é insuficiente para explicar resultados de sistema. O ensino explícito das relações grafema-fonema possui relevância demonstrada para a apropriação do princípio alfabético, mas alfabetizar também envolve fluência, vocabulário, compreensão, produção escrita e participação em práticas sociais de leitura. A criança é sujeito ativo e, justamente por isso, necessita de mediação docente intencional.

A tese central foi confirmada em termos analíticos: a polarização metodológica desloca a atenção de condições que determinam a qualidade da implementação. Formação, tempo, materiais, avaliação, coordenação pedagógica e continuidade federativa compõem um sistema interdependente. A centralidade atribuída ao professor não significa responsabilização individual; significa reconhecer que políticas somente ganham existência pedagógica quando profissionais dispõem de conhecimento e suporte para interpretar necessidades e adaptar intervenções.

A ciência da leitura oferece conhecimentos indispensáveis, mas não substitui a pedagogia nem resolve escolhas curriculares e distributivas. De modo simétrico, uma concepção sociocultural de letramento não pode ignorar regularidades cognitivas e linguísticas da aprendizagem. A

articulação entre campos requer critérios comuns de análise, clareza sobre o que cada evidência mede e prudência na transferência de resultados internacionais para a ortografia, a escola e as desigualdades brasileiras.

Como implicação prática, propõe-se uma política de Estado que preserve compromissos mínimos entre governos: ensino progressivo do sistema de escrita; acesso a textos e produção escrita desde o início; diagnóstico contínuo; apoio adicional aos que necessitam; formação profissional integrada; materiais coerentes; e monitoramento da implementação e da equidade. A continuidade defendida não impede revisão. Ao contrário, cria memória e capacidade para aperfeiçoar políticas com base em resultados, sem reiniciar o sistema a cada ciclo eleitoral.

O estudo é limitado por seu caráter narrativo e documental. Não houve revisão sistemática, meta-análise, observação de aulas ou avaliação causal de programas. Além disso, indicadores agregados não permitem identificar, sozinhos, quais práticas produziram os desempenhos observados. Pesquisas futuras podem comparar implementações em diferentes redes, acompanhar coortes por períodos mais longos, examinar currículos de Pedagogia e investigar modelos que integrem instrução explícita, leitura de textos, produção escrita e diferenciação pedagógica.

A alfabetização é um direito e uma responsabilidade pública compartilhada.

Garantir que todas as crianças leiam e escrevam com autonomia exige abandonar soluções de rótulo e construir capacidade institucional duradoura. O critério decisivo não deve ser a vitória de uma corrente, mas a possibilidade de cada estudante receber ensino claro, culturalmente significativo, acompanhado e ajustado às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educando o "direito": mercados, padrões, Deus e desigualdade*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apresentação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. *Alfabetização: método fônico*. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2007.

DEHAENE, Stanislas. *Reading in the brain: the science and evolution of a human invention*. New York: Viking, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI, 1979.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório de resultados do Saeb 2021: volume 2: 2º ano do ensino fundamental*. Brasília, DF: Inep, 2024.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Resultados do Saeb 2023*. Brasília, DF: Inep, 2025.

MALUF, Maria Regina. Compreensão da leitura e produção de textos: dificuldades e intervenções. In: SISTO, Fermino F. et al. (org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 25-42.

MORTATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

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

WOLF, Maryanne. *Proust and the squid: the story and science of the reading brain*. New York: Harper, 2008.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO E DOS EFEITOS PEDAGÓGICOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DE PIRANHAS - PB

Francisca Nemézia Caldeira do Nascimento

RESUMO

A garantia do direito à escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas tem exigido das redes públicas de ensino respostas institucionais e pedagógicas capazes de articular inclusão educacional e aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No âmbito municipal, a efetivação das políticas depende das condições de gestão, da organização da rede, da formação dos professores e das práticas desenvolvidas nas escolas. Nesse quadro, o presente estudo tem como objetivo analisar como as políticas públicas de inclusão educacional são implementadas na rede municipal de São José de Piranhas e compreender de que maneira essa implementação influencia as práticas pedagógicas e os resultados de alfabetização de estudantes com necessidades educacionais específicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa aplicada, de caráter descritivo e analítico, desenvolvida por meio de estudo de caso, com abordagem predominantemente qualitativa e apoio de dados quantitativos descritivos. O campo da investigação será constituído pela Secretaria Municipal de Educação e por escolas da rede municipal que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Participarão do estudo gestores educacionais, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores alfabetizadores e professores do atendimento educacional especializado, quando houver. A coleta de dados será realizada por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação não participante e levantamento de registros escolares relacionados ao acompanhamento da alfabetização. Espera-se que a pesquisa permita identificar como o arcabouço normativo é traduzido em ações no contexto da rede, reconhecer mecanismos de gestão e de articulação intersetorial, analisar repercussões nas práticas pedagógicas e evidenciar barreiras institucionais, pedagógicas e formativas que dificultam a alfabetização inclusiva. Ao final, pretende-se produzir subsídios para o aprimoramento das políticas municipais, com recomendações voltadas à formação docente, à organização da gestão educacional e ao fortalecimento das condições de atendimento aos estudantes.

Palavras-chave: escolarização; leitura e escrita; gestão educacional; prática docente; necessidades educacionais específicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo envolve o tema de políticas públicas educacionais de inclusão no âmbito municipal e sua materialização no processo de alfabetização. Nesse contexto, destaca-se que a alfabetização, quando tomada também como política pública passa a atuar como critério de justiça educacional, porque condiciona o acesso das crianças ao repertório cultural escolarizado e à própria inteligibilidade do currículo nos anos iniciais; por isso, as redes municipais, que concentram a oferta do Ensino Fundamental nessa etapa, terminam convertidas em espaço decisivo de disputa entre direito, gestão e pedagogia.

Contudo, o problema se adensa em municípios de pequeno porte, nos quais a mesma estrutura administrativa precisa responder simultaneamente a padrões nacionais de regulação curricular e avaliação, a restrições de capacidade estatal e a desigualdades que se acumulam na escola pública, com impacto mais severo sobre estudantes com deficiência, para os quais barreiras de participação se somam a fragilidades pedagógicas e a trajetórias escolares descontinuadas, como assinala o Todos Pela Educação (2024).

É importante salientar que a produção normativa nacional não resolve, por si, o problema da aprendizagem, pois os textos de política carregam concepções concorrentes de criança, linguagem e método, que se reconfiguram quando atravessam a gestão local e chegam à sala de aula. Castro; Nogueira e Ferreira (2023), examinando a Política Nacional de Alfabetização, sustentam que seu desenho incorpora uma racionalidade compatível com agendas neoliberais e tende a desconsiderar o acúmulo histórico de discussões

democráticas na formação de professores e na pesquisa em alfabetização, deslocando a centralidade do trabalho pedagógico para um vocabulário técnico que estreita o debate.

A comparação entre documentos também explicita tensões estruturais de forma que Bittencourt e Cesa (2023) mostram divergências entre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto à concepção e ao método, embora haja convergência na delimitação temporal do ciclo alfabetizador e na ênfase atribuída à Educação Infantil como preparação de habilidades.

Na interface com a inclusão, a alfabetização precisa ser compreendida como direito educacional substantivo, cujo cumprimento demanda políticas que incidam sobre acessibilidade, recursos, práticas docentes e acompanhamento individualizado, sob pena de a matrícula cumprir função meramente estatística e a aprendizagem permanecer interdita.

Dessa forma, a análise desse objeto exige um olhar capaz de captar o percurso da política desde sua formulação textual até sua realização cotidiana, pois entre norma e prática há escolhas, conflitos e traduções que produzem efeitos desiguais. Costa e Medeiros (2024) sistematizam a utilidade analítica de distinguir contextos de influência, de produção do texto e de prática, justamente para apontar como diferentes atores e arenas condicionam o que a política permite, exige e silencia, além de indicar limites quando faltam dinâmicas que articulem tensões estruturais entre contextos.

Essa lente é produtiva para o município de São José de Piranhas, na Paraíba, porque permite tratar as leis municipais de inclusão como textos que se conectam a disputas federais, a rotinas

administrativas da Secretaria Municipal, a expectativas de famílias e a condições de trabalho docente na escola, produzindo, no ponto de chegada, formas específicas de organizar tempo pedagógico, atendimento educacional, adaptação curricular e avaliação formativa no ciclo de alfabetização.

Portanto, o tema se apresenta como investigação das políticas públicas municipais de inclusão e de alfabetização, focalizando seus efeitos sobre práticas e resultados de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com recorte no município de São José de Piranhas e atenção específica aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

O interesse científico parte da tentativa de compreender como as leis municipais e os referenciais nacionais são apropriados por gestores e professores, quais dispositivos chegam ao planejamento alfabetizador, que barreiras persistem na execução e que evidências de progressão ou de atraso se tornam visíveis na trajetória escolar dessas crianças, sem confundir cumprimento formal da norma com garantia material do direito. Busca-se, com isso, produzir uma leitura crítica da governança local da inclusão, articulando desenho normativo, implementação escolar e equidade de aprendizagem, de modo a oferecer subsídios analíticos para aperfeiçoamento das decisões municipais e para reorientação de práticas alfabetizadoras sustentadas por direitos.

1.1 PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

Embora o Brasil possua um robusto arcabouço normativo voltado à educação inclusiva especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e políticas curriculares nacionais que

orientam a alfabetização, a efetivação do direito à aprendizagem depende fundamentalmente da capacidade de implementação das redes municipais de ensino.

Nos municípios, as políticas educacionais são traduzidas em decisões administrativas, práticas pedagógicas e formas de organização do ensino que influenciam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns. Entretanto, pesquisas recentes indicam que a existência de legislação e dispositivos institucionais não garante, por si só, mudanças estruturais nas práticas pedagógicas nem melhoria nos resultados de aprendizagem.

Persistem lacunas relacionadas à formação docente, à articulação entre serviços multiprofissionais e práticas pedagógicas, à organização curricular e à disponibilidade de recursos de acessibilidade. Dessa forma, a implementação das políticas de inclusão tende a ocorrer de forma desigual entre redes e escolas, produzindo diferentes níveis de efetividade no processo de alfabetização.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão de investigação: Como as políticas públicas de inclusão educacional são implementadas na rede municipal de ensino de São José de Piranhas - PB e de que modo essa implementação influencia as práticas pedagógicas e os resultados de alfabetização de estudantes com necessidades educacionais específicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Esta investigação parte de três hipóteses:

- a) As políticas municipais de inclusão no município de São José de Piranhas tendem a ser apropriadas pelos

professores alfabetizadores mais como exigência administrativa e documental do que como referência estruturante do planejamento, de modo que sua presença se evidencia em registros, encaminhamentos e justificativas, mas produz pouca reorientação sistemática das práticas de leitura e escrita voltadas aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

- b) A execução municipal da inclusão tende a se concentrar no eixo saúde e assistência, com maior robustez no atendimento multiprofissional e nos fluxos de encaminhamento do que na intervenção pedagógica cotidiana, o que limita a capacidade do marco normativo local de incidir diretamente no trabalho alfabetizador em sala e de sustentar adaptações curriculares e avaliativas necessárias à progressão em leitura e escrita.
- c) A incorporação efetiva das políticas de inclusão no ciclo de alfabetização varia conforme o nível de formação continuada para alfabetização inclusiva, a disponibilidade de tempo de planejamento, recursos e suporte técnico-pedagógico na escola.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar como as políticas públicas de inclusão educacional são implementadas na rede municipal de São José de Piranhas e compreender de que maneira essa implementação influencia as práticas pedagógicas e os resultados de alfabetização de estudantes com necessidades educacionais específicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Examinar o arcabouço normativo nacional e municipal que orienta as políticas de inclusão e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Investigar os mecanismos de governança e implementação das políticas de inclusão na rede municipal de ensino de São José de Piranhas, considerando processos administrativos, pedagógicos e intersetoriais.
- Analisar como professores alfabetizadores incorporam as políticas de inclusão no planejamento pedagógico, nas estratégias didáticas e nos processos de avaliação da leitura e escrita.
- Identificar barreiras institucionais, pedagógicas e formativas que interferem na efetivação da alfabetização inclusiva.
- Propor diretrizes e recomendações para o aprimoramento das políticas municipais de alfabetização inclusiva, considerando formação docente, gestão educacional e

articulação intersetorial.

3 JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo se sustenta, em primeiro lugar, na tensão entre o direito público à alfabetização e a persistência de resultados insuficientes nos anos iniciais, quadro que recoloca o município como instância decisiva de implementação e de correção de rumos. Em 2023, 56% das crianças das redes públicas alcançaram o patamar de alfabetização definido pelo Inep para o 2º ano do ensino fundamental, o que implica reconhecer que uma parcela expressiva ainda não atinge o nível esperado no tempo escolar previsto, mesmo depois do esforço de recomposição pós-pandemia (Inep, 2024).

Esse quadro é agravado quando se observa que análises de políticas de alfabetização têm insistido na existência de assimetrias territoriais e administrativas na capacidade de organizar currículo, formação e acompanhamento, o que amplia a pertinência de investigações situadas e institucionalmente ancoradas, sobretudo quando se pretende compreender efeitos concretos na escola pública municipal (Todos Pela Educação, 2024).

Ademais, é importante considerar que a expansão das matrículas da educação especial, embora necessária, não garante por si o avanço em leitura e escrita, especialmente nas etapas em que a alfabetização estrutura toda a trajetória escolar. O Censo Escolar 2023 registrou 1.771.430 matrículas na educação especial, com maior concentração no ensino fundamental, totalizando 62,90% (1.114.230), além de crescimento do percentual de estudantes incluídos em classes comuns na faixa de 4 a 17 anos, que passou de 94,2% em 2022 para 95% em 2023 (Inep, 2024).

Esse cenário torna metodologicamente relevante investigar como redes municipais organizam a alfabetização para alunos com necessidades educacionais específicas, pois a política se legitima quando se converte em condições de ensino, mediações pedagógicas e progressão observável em leitura e escrita, tema que a própria Unicef (2022) vem associando a riscos persistentes de pobreza de aprendizagem em contextos marcados por desigualdades.

No caso de São José de Piranhas-PB, o estudo é pertinente ao considerar os dispositivos municipais já instituídos e suas possíveis interfaces com a escola como unidade de execução e de responsabilização pública. A Lei Municipal nº 760/2022 prevê serviços de atendimento amplo com equipe multiprofissional e articulação entre saúde e assistência social para crianças e adolescentes com deficiência e necessidades especiais, fazendo referência ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, o que abre uma agenda intersetorial cujos efeitos educacionais precisam ser examinados, inclusive no planejamento alfabetizador e na remoção de barreiras pedagógicas (São José de Piranhas, 2022; Brasil, 2015).

Já a Lei Municipal nº 813/2023 cria o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com atribuições propositivas, deliberativas e fiscalizadoras, além de afirmar o atendimento por políticas sociais básicas, entre elas a educação, o que institui um arranjo de governança que pode incidir sobre prioridades, metas e monitoramento de ações no território (São José de Piranhas, 2023). Nessa moldura, investigar a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Irapuan de Vasconcelos Sobral como lócus empírico permitirá observar o percurso que

vai do texto legal e dos desenhos de governança às rotinas escolares de alfabetização e aos resultados de leitura e escrita de alunos com NEEs.

Além disso, a justificativa acadêmica se amarra ao que estudos recentes vêm mostrando sobre o hiato entre normatividade inclusiva e condições efetivas de ensino nos anos iniciais, com destaque para formação docente e gestão escolar. Godoi; Rocha e Leite (2023) evidenciam, no campo da formação de professores alfabetizadores, a presença de fragilidades quando a inclusão de crianças com deficiência entra como exigência concreta da sala de aula, o que tende a produzir respostas pedagógicas pouco sistematizadas e dependentes de iniciativas individuais.

Em chave convergente, Medeiros et al. (2024) identifica elementos que as equipes gestoras precisam enfrentar para escolarização inclusiva em escolas comuns, como a leitura social do conceito de deficiência, o sentido atribuído aos diagnósticos, a organização escolar e a articulação entre ensino comum e ensino especial, fatores que atravessam a alfabetização, porque modulam expectativas, práticas de avaliação e formas de intervenção. Por fim, Soares e Ribeiro (2023) mostram como a própria linguagem normativa pode carregar pressupostos capacitistas e induzir caminhos segregadores sob aparência de garantia de escolha, lembrando que a crítica à política é parte da defesa de uma implementação comprometida com aprendizagem e participação, argumento que legitima uma análise das políticas locais e de seus efeitos na produção de práticas de leitura e escrita.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 INCLUSÃO EDUCACIONAL E ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO: BASES CONCEITUAIS E NORMATIVAS

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, reconhece o direito à educação sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define a educação especial como modalidade ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Com isso, a educação na perspectiva inclusiva passa a integrar o núcleo das obrigações do poder público no campo educacional.

Mantoan (2004) lê esse processo como enfrentamento de uma tradição assistencialista e terapêutica que sustentou, por longo tempo, a separação entre alunos tidos como regulares e alunos remetidos a circuitos paralelos. Quando a autora observa que a Constituição de 1988 não autoriza a diferenciação fundada na deficiência, seu argumento desloca a discussão do acesso formal para a estrutura da escola e para os critérios pelos quais ela reconhece quem pertence ao ensino comum.

Ainscow (2020), por sua vez, situa a educação inclusiva em um horizonte mais amplo ao tratá-la como resposta sistêmica ao desafio de incluir todas as crianças na escola. O autor propõe que a análise recaia sobre as

barreiras produzidas pelos contextos, pelas políticas e pelas práticas institucionais que restringem acesso, participação e aprendizagem. Nesse enquadramento, a inclusão, então, se articula à equidade e à reforma da escola comum, e não à multiplicação de vias separadas de atendimento.

No ordenamento educacional brasileiro, destaca-se que a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 atribui ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a função complementar ou suplementar, voltada à oferta de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras à participação e à aprendizagem. O Decreto nº 7.611/2011 mantém a mesma direção vinculando o AEE ao ensino regular, sem autorizar sua substituição. Assim, a política de inclusão não transfere para um espaço paralelo aquilo que cabe ao currículo comum. A alfabetização do estudante público da educação especial permanece inscrita no direito à escolarização compartilhada, enquanto o AEE atua na criação das condições de acesso ao currículo.

Nesse contexto, Soares (2004) aponta que a alfabetização diz respeito à apropriação do sistema convencional de escrita, ao passo que o letramento remete ao uso social da leitura e da escrita. Sua elaboração recusa, de um lado, a redução da alfabetização ao treino mecânico de codificação e decodificação e, de outro, a diluição do ensino do sistema de escrita em práticas vagas de contato com textos. Desse

modo, o direito à alfabetização nos anos iniciais exige ensino sistemático da língua escrita em articulação com práticas sociais de leitura e escrita, de modo que a criança se aproprie do sistema e, ao mesmo tempo, compreenda seus usos no mundo social.

Ao retomar o fundamento constitucional da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que ela é “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 2018, p. 11). Sendo assim, entende-se que a alfabetização faz parte de um conjunto de direitos de aprendizagem que redes, escolas e professores devem assegurar. Na mesma direção, a BNCC define aprendizagens essenciais para todos os alunos, enquanto o Plano Nacional de Educação (PNE) articula, na Meta 4, o sistema educacional inclusivo e, na Meta 5, a alfabetização nos anos iniciais (Brasil, 2014).

Na formulação federal atual, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada reafirma essa convergência ao definir como finalidade a garantia do direito à alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental e a recomposição das aprendizagens nos anos seguintes. O guia do MEC publicado em 2026, voltado à implementação inclusiva da avaliação contínua da aprendizagem, explicita que a educação inclusiva constitui princípio estruturante dessa política (Brasil, 2026).

4.2 GOVERNANÇA, IMPLEMENTAÇÃO E ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO

No campo da implementação, a política pública não se realiza de modo automático a partir de sua formulação normativa. Lotta (2019) mostra que a implementação precisa ser compreendida a partir dos atores que operam os serviços, das regras que organizam sua atuação, das condições institucionais e dos espaços de discricionariedade presentes no cotidiano.

Ademais, a autora supracitada assinala que são esses agentes que convertem diretrizes abrangentes em decisões práticas, em cenários atravessados por ambiguidades, pressões organizacionais e restrições de recursos. Em redes municipais de ensino, esse processo alcança professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, profissionais do atendimento educacional especializado e equipes técnicas das secretarias de educação. Nesse quadro, a governança da alfabetização inclusiva precisa ser examinada por meio da distribuição de responsabilidades, dos fluxos de decisão, dos mecanismos de supervisão e das formas pelas quais a política ganha materialidade no trabalho escolar.

Salienta-se que o Decreto nº 11.556/2023 institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, e o documento técnico

do programa define gestão e governança como seu primeiro eixo, articulado aos demais sob a mesma lógica interfederativa. O texto estabelece atribuições específicas para cada ente, prevendo elaboração de políticas territoriais e municipais, indicação de articuladores e acompanhamento da implementação (Brasil, 2023).

Nessa direção, o documento afirma que a finalidade consiste em “garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados elaborem e publiquem sua política de alfabetização municipal, territorial ou distrital em até 90 dias após a adesão ao Compromisso” (Brasil, 2023, p. 10). A formulação institui uma arquitetura de coordenação que envolve definição de encargos, acompanhamento sistemático e vinculação entre planejamento local e orientação nacional. Para a esfera municipal, isso significa que a política de alfabetização passa a depender de capacidade administrativa, coordenação pedagógica e continuidade institucional.

Quando a alfabetização é considerada em articulação com a educação inclusiva, a coordenação do sistema precisa observar a posição do ensino comum e a função do atendimento educacional especializado. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 determina a matrícula dos estudantes público da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no AEE, e define esse atendimento como complementar ou suplementar, voltado à oferta de serviços, recursos de acessibilidade e

estratégias para eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem.

Essa definição normativa produz efeitos diretos sobre a gestão da alfabetização nos anos iniciais, uma vez que o ensino da leitura e da escrita permanece inscrito no currículo comum, enquanto o AEE atua na garantia de condições de acesso, participação e permanência. Assim, a implementação da política requer articulação entre secretaria, escola, sala comum e serviços especializados, de modo que planejamento, acompanhamento pedagógico, avaliação e acessibilidade não se convertam em ações fragmentadas.

Givigi et al. (2020) evidenciam que a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência envolve relações entre educação e outras políticas de proteção social. Hostins e Mantovani (2025) identificam que a intersetorialidade vem sendo formulada por meio de atuação em rede e colaboração entre educação, saúde e assistência social, ao mesmo tempo em que persistem obstáculos vinculados à comunicação entre serviços, à insuficiência de dispositivos institucionais de cooperação, à disponibilidade de recursos humanos e à continuidade das ações.

No plano normativo, o Decreto nº 6.286/2007, que institui o Programa Saúde na Escola, já havia estabelecido uma base formal de articulação entre educação e saúde. Em contextos municipais, essa configuração influencia a alfabetização inclusiva, sobretudo quando o acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais específicas

depende de fluxos de encaminhamento, produção compartilhada de informações e definição clara de atribuições entre os setores, sem transferência da responsabilidade pedagógica da escola para serviços externos.

Convém salientar, ainda, que a governança das políticas de inclusão e alfabetização também envolve monitoramento, formação e liderança. A OECD (2023) organiza a análise das políticas de inclusão em cinco áreas: governança, recursos, desenvolvimento de capacidades, intervenções no nível da escola e monitoramento e avaliação. Nesse modelo, a governança aparece associada ao marco regulatório, à administração das responsabilidades, à distribuição dos recursos e à construção de instrumentos capazes de acompanhar resultados e orientar correções.

Já a UNESCO (2024) sustenta que planos nacionais precisam apoiar quatro dimensões da liderança, quais sejam, definição de expectativas, foco na aprendizagem, colaboração e desenvolvimento de pessoas, e registra que autoridades centrais e locais podem induzir coerência sistêmica quando dispõem de atribuições claras, formação e condições de trabalho. Para a análise de uma rede municipal, esses referenciais permitem examinar como a política se expressa em comitês, protocolos, rotinas de acompanhamento pedagógico, uso de dados de avaliação, formação continuada e relações entre secretaria e unidades escolares.

À luz do exposto, a investigação sobre São José de Piranhas requer a observação do plano normativo, dos arranjos de coordenação interfederativa, dos fluxos intersetoriais e das práticas de acompanhamento que incidem sobre o trabalho pedagógico nos anos iniciais. A implementação das políticas de inclusão e alfabetização, nesse sentido, pode ser analisada como processo institucional que envolve normas, atores, capacidades administrativas, decisões pedagógicas e mecanismos de monitoramento, todos eles inscritos nas condições concretas da rede municipal.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa será desenvolvida com o propósito de compreender como as políticas de inclusão educacional vêm sendo implementadas na rede municipal de ensino de São José de Piranhas, na Paraíba, e de que modo essa implementação repercute nas práticas pedagógicas e nos resultados de alfabetização de estudantes com necessidades educacionais específicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atender a esse propósito, o estudo articulará análise documental e pesquisa de campo, de modo a reunir informações sobre o plano normativo, a organização da gestão educacional e o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza aplicada, uma vez que

busca produzir conhecimento voltado à compreensão de um problema situado no âmbito da gestão educacional e da prática pedagógica, com possibilidade de subsidiar encaminhamentos para a rede municipal investigada. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e analítica, pois pretende descrever como as políticas de inclusão e alfabetização são organizadas no contexto municipal e examinar os efeitos pedagógicos decorrentes de sua implementação.

No que se refere ao delineamento, o estudo será conduzido como pesquisa de campo associada à pesquisa documental, assumindo a forma de estudo de caso. A escolha por esse delineamento decorre do interesse em examinar, de maneira aprofundada, uma realidade específica, considerando suas normas, seus agentes, suas práticas e seus condicionantes institucionais.

A abordagem será predominantemente qualitativa, com apoio de dados quantitativos descritivos extraídos de registros escolares e indicadores educacionais disponíveis. Essa combinação se mostra adequada quando se pretende compreender processos, sentidos, práticas e relações institucionais sem desconsiderar informações objetivas sobre acompanhamento da alfabetização. A pesquisa qualitativa permite apreender os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas no contexto escolar, enquanto os dados descritivos contribuem para situar o fenômeno analisado em sua dimensão concreta e

organizacional, conforme discutem Gil (2019) e Minayo (2014).

5.2 CARACTERÍSTICAS DO CAMPO DA PESQUISA

O campo da pesquisa será constituído pela Secretaria Municipal de Educação de São José de Piranhas - PB e pelas escolas da rede municipal que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental e atendem estudantes com necessidades educacionais específicas. A inclusão da Secretaria Municipal de Educação no campo do estudo justifica-se pelo fato de que é nesse espaço que se concentram a formulação local, a coordenação administrativa, a distribuição de recursos, a orientação pedagógica e a articulação intersetorial relacionadas às políticas de inclusão e alfabetização.

As escolas selecionadas comporão o campo empírico principal da investigação, uma vez que é nelas que a política se materializa nas rotinas pedagógicas, no planejamento docente, na organização do atendimento educacional especializado, na avaliação da aprendizagem e na relação entre professores, gestão escolar e estudantes.

A caracterização do campo considerará informações como número de escolas participantes, localização, etapas ofertadas, presença de salas ou serviços de atendimento educacional especializado, perfil das turmas observadas e formas de acompanhamento da alfabetização existentes na rede. Essas informações serão levantadas previamente

junto à Secretaria Municipal de Educação e às unidades escolares.

5.3 AMOSTRA DA PESQUISA

A amostra da pesquisa será do tipo intencional e não probabilística, definida a partir da relação direta dos participantes com o objeto investigado. Serão incluídos, como participantes, gestores da Secretaria Municipal de Educação envolvidos com as áreas de inclusão, anos iniciais ou alfabetização, gestores escolares e coordenadores pedagógicos das unidades selecionadas, professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores do atendimento educacional especializado, quando houver.

Também integrarão o corpus da pesquisa os documentos normativos, administrativos e pedagógicos produzidos no âmbito da rede municipal e das escolas, bem como registros escolares relacionados ao acompanhamento da alfabetização de estudantes com necessidades educacionais específicas, desde que acessados de forma ética e sem identificação nominal.

A estimativa é que o estudo tenha 16 participantes distribuídos da seguinte forma: 2 gestores da Secretaria Municipal de Educação, 3 gestores escolares, 3 coordenadores pedagógicos, 6 professores alfabetizadores e 2 professores do atendimento educacional especializado.

5.3.1 Critérios de inclusão

Serão considerados como critérios de inclusão os seguintes aspectos: ser profissional vinculado à rede municipal de ensino de São José de Piranhas e atuar diretamente na gestão, no acompanhamento pedagógico ou no processo de alfabetização de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental; estar em exercício no período de realização da coleta de dados; possuir experiência relacionada à implementação de ações de inclusão educacional e/ou alfabetização; e aceitar participar voluntariamente da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No caso dos documentos, serão incluídos os materiais normativos, pedagógicos e administrativos vigentes ou utilizados pela rede municipal e pelas escolas no período delimitado para a investigação, tais como leis, resoluções, orientações pedagógicas, projetos institucionais, planejamentos, registros avaliativos e relatórios de acompanhamento da aprendizagem, desde que guardem relação direta com o objeto do estudo.

5.3.2 Critérios de exclusão

Serão excluídos da pesquisa os profissionais que, embora vinculados à rede municipal, não atuem diretamente com a gestão da inclusão, o ciclo de alfabetização ou o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Também serão excluídos aqueles que estiverem afastados de suas funções no período da coleta, os que não aceitarem participar voluntariamente da pesquisa ou os que, após anuência inicial, desistirem de participar em qualquer etapa do estudo.

No que se refere aos documentos, serão excluídos materiais sem relação direta com a temática investigada, documentos desatualizados sem uso institucional no período analisado e registros escolares que não possam ser consultados de forma anonimizada ou cuja utilização não seja autorizada pela instituição responsável.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa serão organizados de modo a permitir a apreensão do objeto em suas dimensões normativa, institucional, pedagógica e documental. O primeiro instrumento será o roteiro de análise documental (Apêndice A). Segundo Gil (2019), a pesquisa documental permite o exame de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reinterpretados à luz dos objetivos do estudo. Severino (2017) assinala que esse procedimento favorece a identificação de informações relevantes contidas em leis, diretrizes, relatórios, planejamentos e registros institucionais.

Nesta pesquisa, o roteiro de análise

documental será utilizado para examinar o arcabouço normativo nacional e municipal, os documentos institucionais da Secretaria Municipal de Educação e os materiais pedagógicos das escolas, permitindo identificar diretrizes, responsabilidades, estratégias previstas, mecanismos de acompanhamento e formas de articulação entre inclusão e alfabetização.

O segundo instrumento será o questionário (Apêndice B), composto por questões abertas e fechadas, a ser aplicado aos gestores da Secretaria Municipal de Educação, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores alfabetizadores e professores do atendimento educacional especializado. Para Severino (2017), o questionário corresponde a um conjunto de questões elaborado com a finalidade de obter informações dos participantes acerca de determinado problema de pesquisa. Gil (2019) acrescenta que esse instrumento é adequado para levantar opiniões, percepções, práticas e condições de atuação dos sujeitos investigados.

Neste estudo, o questionário buscará reunir informações sobre como as políticas são compreendidas e executadas no cotidiano da rede, quais condições institucionais sustentam sua implementação, como se organizam o planejamento pedagógico, as estratégias didáticas e os processos de avaliação, bem como quais barreiras são percebidas pelos profissionais no trabalho com a alfabetização inclusiva.

O terceiro instrumento será o roteiro de observação não participante, a ser utilizado nas unidades escolares selecionadas. Gil (2019) define a observação como um procedimento de coleta que possibilita ao pesquisador captar diretamente aspectos da realidade investigada, acompanhando comportamentos, práticas e interações em seu contexto de ocorrência. Minayo (2014) observa que, na pesquisa qualitativa, a observação amplia a compreensão do fenômeno estudado por permitir aproximação com a dinâmica concreta em que ele se manifesta.

Sendo assim, aqui, o roteiro de observação (Apêndice C) focalizará situações de planejamento pedagógico, organização da sala de aula, recursos utilizados, mediações docentes, participação dos estudantes e procedimentos de avaliação da leitura e da escrita. A observação terá caráter não participante e será registrada em diário de campo, com a finalidade de complementar as informações obtidas nos questionários e nos documentos.

O quarto instrumento consistirá em uma ficha de levantamento de registros escolares e indicadores educacionais (Apêndice D), elaborada para sistematizar informações secundárias de forma padronizada. Gil (2019) destaca que instrumentos estruturados de registro favorecem a organização e a comparabilidade dos dados extraídos de documentos institucionais, enquanto Severino (2017) afirma que a sistematização das informações é

condição necessária para assegurar coerência entre a coleta e os objetivos da pesquisa.

Portanto, a ficha será utilizada para reunir dados referentes ao acompanhamento da alfabetização, frequência, encaminhamentos pedagógicos, adaptações realizadas e resultados de aprendizagem disponíveis na rede, sempre sem identificação nominal dos estudantes. Esses dados serão utilizados apenas para fins analíticos e descritivos, em articulação com os demais materiais produzidos no estudo.

5.5 INTERVENÇÃO

Embora esta pesquisa não se caracterize como intervenção pedagógica direta, o estudo prevê uma ação de devolutiva ao campo investigado, entendida como etapa de socialização dos resultados e de sistematização de subsídios para o aperfeiçoamento das práticas institucionais. A intervenção consistirá, portanto, na elaboração e entrega de um guia orientador em formato PDF, destinado à Secretaria Municipal de Educação e às escolas participantes da pesquisa, acompanhado de um encontro de apresentação e discussão do material com os profissionais envolvidos.

A escolha desse formato decorre da própria natureza do estudo, que examina políticas públicas, formas de implementação, práticas pedagógicas e condições institucionais da alfabetização inclusiva no âmbito da rede municipal. Nesse caso, a devolutiva em forma

de guia técnico se mostra mais adequada porque possibilita registrar, de maneira organizada e acessível, uma síntese dos principais achados da pesquisa, das barreiras identificadas no campo e das proposições formuladas a partir da análise realizada. Além disso, por se tratar de um material escrito, sua utilização pode se estender para além do momento de encerramento da pesquisa, servindo de apoio à gestão educacional, à coordenação pedagógica e ao trabalho docente.

O guia orientador será elaborado após a conclusão da análise dos dados e conterá, de forma objetiva, os seguintes eixos: panorama do estudo e de seus resultados; principais dificuldades observadas na implementação das políticas de inclusão e alfabetização; aspectos favoráveis já existentes na rede; orientações voltadas ao fortalecimento da articulação entre gestão, coordenação pedagógica, professores alfabetizadores e atendimento educacional especializado; e sugestões para o aprimoramento do acompanhamento pedagógico e avaliativo dos estudantes com necessidades educacionais específicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A socialização desse material ocorrerá em momento previamente acordado com a Secretaria Municipal de Educação, por meio de encontro presencial ou remoto, com caráter expositivo e dialógico. Nessa ocasião, serão apresentados os resultados da pesquisa, o conteúdo do guia e as recomendações produzidas, de modo a favorecer a reflexão dos profissionais sobre a realidade investigada.

Assim, a intervenção não terá finalidade de treinamento, experimento ou aplicação didática em sala de aula, mas de retorno ao campo da pesquisa, com potencial para subsidiar encaminhamentos institucionais e fortalecer a discussão sobre a alfabetização inclusiva na rede municipal de ensino.

5.6 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Os dados produzidos na pesquisa serão analisados por meio de triangulação entre documentos, questionários, observações e registros escolares, procedimento que, segundo Minayo (2014), permite articular diferentes fontes de informação e ampliar a compreensão do fenômeno investigado, favorecendo maior consistência interpretativa.

Essa escolha se justifica pela natureza do estudo, uma vez que a análise da implementação das políticas de inclusão e de seus efeitos sobre a alfabetização exige a consideração conjunta de dimensões normativas, institucionais, pedagógicas e documentais.

O material qualitativo oriundo dos questionários com questões abertas, das observações e dos documentos será submetido à análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2016), desenvolvida por meio das etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, categorização temática e interpretação.

Para a autora, esse procedimento

possibilita identificar núcleos de sentido presentes nas comunicações e relacioná-los aos objetivos do estudo. Nessa direção, as categorias analíticas serão construídas a partir dos objetivos da pesquisa e do conteúdo efetivamente encontrado no campo, contemplando aspectos como o arcabouço normativo, os mecanismos de governança, as formas de implementação das políticas, as práticas pedagógicas de alfabetização inclusiva, os processos de avaliação da aprendizagem e as barreiras institucionais, pedagógicas e formativas.

Segundo Franco (2018), a categorização é uma etapa essencial da análise de conteúdo, pois permite organizar os dados de modo coerente e interpretar os significados presentes no material empírico. Os dados quantitativos descritivos extraídos dos registros escolares e dos indicadores educacionais serão organizados em quadros e tabelas, com uso de frequências simples, percentuais e comparações internas, quando pertinentes.

Gil (2019) observa que a estatística descritiva, em pesquisas sociais e educacionais, contribui para ordenar, resumir e apresentar informações objetivas, sem afastá-las do contexto em que foram produzidas. Neste estudo, esses dados serão utilizados como apoio à análise qualitativa, contribuindo para a compreensão mais precisa do caso investigado.

A interpretação final será realizada de forma articulada, relacionando os achados

empíricos aos objetivos da investigação e ao debate teórico sobre inclusão educacional, alfabetização e implementação de políticas públicas no contexto escolar, conforme orienta Minayo (2014), ao defender que a análise qualitativa deve considerar a relação entre dados empíricos, referencial teórico e contexto social no qual o fenômeno se insere.

5.7 RISCOS DA PESQUISA

5.7.1 Possíveis riscos desta pesquisa

Toda pesquisa envolve algum tipo de risco, mesmo que seja mínimo. É importante que o pesquisador esteja ciente desses riscos e tome medidas para minimizá-los ou eliminá-los. Alguns dos principais riscos associados à pesquisa geralmente incluem: riscos psicológicos, violação de privacidade, violação de ética, riscos legais, entre outros.

De acordo com a tabela de riscos e medidas minimizadoras da Universidade Federal de Afeenas – NIFAL/MG, Comitê de Ética em Pesquisa CEP-UNIFAL/MG) “o pesquisador deve analisar possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo, informando os riscos em todas as etapas da pesquisa, e a apresentar clara e detalhada dos procedimentos para evitar, minimizar, corrigir ou sanar os riscos inerentes a eles decorrentes”.

Nesta pesquisa, o recurso utilizado para a coleta de dados será o questionário. Este tipo de instrumento, pode apresentar alguns

riscos, como: baixa taxa de resposta, erros de amostragem, viés de resposta, falta de clareza ou ambiguidade nas questões, problemas de confiabilidade e validade.

Na execução da pesquisa, buscar-se-á estratégias que inviabilizem os riscos possíveis, por meio de: obtenção de aprovação de um comitê de ética em pesquisa, o uso de procedimentos seguros e a garantia de que todos os participantes sejam devidamente informados sobre a natureza da pesquisa e seus possíveis riscos.

No que concerne ao instrumento aplicado, será considerado o desenvolvimento de um questionário claro, preciso e bem estruturado. Além disso, a seleção adequada da amostra e o estabelecimento de uma comunicação clara e transparente com os participantes, contribuirá para garantir uma boa taxa de resposta. O uso de perguntas abertas e fechadas evitará a falta de clareza e ambiguidade nas questões.

5.7.2 Medidas para minimização de riscos

Além do que foi exposto, anteriormente, diversas medidas serão tomadas para minimizar os riscos da pesquisa, tais como:

- Planejamento cuidadoso, visando identificar os possíveis riscos envolvidos na pesquisa, buscando eliminá-los;
- Ética na pesquisa, para garantir que os direitos dos participantes sejam

respeitados e protegidos. Isso inclui obter consentimento informado, visando garantir a privacidade e a confidencialidade das informações coletadas e garantir que a pesquisa seja realizada de forma justa e imparcial;

- Amostragem adequada, considerando que esta seleção é importante para garantir que a pesquisa seja representativa da população-alvo e minimizar o risco de viés nos resultados. O tamanho da amostra também será considerado para garantir a precisão estatística dos resultados;
- Análise cuidadosa dos dados: os dados serão analisados cuidadosamente para garantir que as conclusões da pesquisa sejam precisas e válidas. Isso inclui a utilização de técnicas estatísticas adequadas e a verificação dos resultados.

As medidas aqui descritas podem contribuir para minimizar os riscos envolvidos em uma pesquisa e garantir que os dados obtidos sejam precisos e confiáveis.

5.8 BENEFÍCIOS

A pesquisa poderá contribuir para a rede municipal de ensino ao sistematizar informações sobre o modo como as políticas de inclusão e alfabetização vêm sendo executadas no contexto local. Esse diagnóstico poderá favorecer a revisão de procedimentos

pedagógicos e administrativos, o aperfeiçoamento da formação docente, a qualificação dos mecanismos de acompanhamento da aprendizagem e o fortalecimento da articulação entre gestão, escola e serviços de apoio.

Para os profissionais participantes, o estudo poderá oferecer um espaço de reflexão sobre suas práticas, suas condições de trabalho e os desafios enfrentados na alfabetização de estudantes com necessidades educacionais específicas. Para o campo acadêmico, a pesquisa poderá ampliar a compreensão sobre a implementação de políticas educacionais em nível municipal, especialmente em contextos de rede pública local, contribuindo para o debate sobre inclusão, alfabetização e gestão educacional.

5.9 DESFECHO PRIMÁRIO

O desfecho primário desta pesquisa consiste na compreensão analítica de como a implementação das políticas públicas de inclusão educacional na rede municipal de São José de Piranhas influencia as práticas pedagógicas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere ao planejamento docente, às estratégias didáticas, aos recursos de apoio e aos processos de avaliação da leitura e da escrita de estudantes com necessidades educacionais específicas.

5.10 DESFECHO SECUNDÁRIO

Como desfechos secundários, a pesquisa pretende identificar o arcabouço normativo que orienta a relação entre inclusão e alfabetização no âmbito nacional e municipal; mapear os mecanismos de governança e de articulação intersetorial presentes na rede; reconhecer barreiras institucionais, pedagógicas e formativas que dificultam a efetivação da alfabetização inclusiva; levantar práticas já consolidadas no município; e elaborar diretrizes e recomendações que possam subsidiar o aprimoramento das políticas educacionais locais.

5.11 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA

Quanto ao procedimento ético, vale destacar que a pesquisa estará em concordância com os princípios éticos de investigação, fundamentados de acordo com a

legislação vigente e normas regulamentadas da pesquisa envolvendo seres humanos e seguiram as exigências da Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012, sobre a ética em pesquisa onde envolvem pessoas.

Também será previamente enviada documentação de solicitação formal a um comitê de ética para a realização da pesquisa, como também à instituição de ensino, campo do estudo para a devida liberação.

Após aprovação do Comitê de Ética, será realizada uma reunião com todos os participantes da pesquisa para que compreendessem a importância da realização desta pesquisa e explicar que manteríamos o anonimato, pelo uso de códigos para os referidos. Desta maneira, será considerado uma participação e uma colaboração efetiva ao estudo.

6 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

Quadro 1 - Descrição das atividades que serão desenvolvidas com a previsão dos respectivos períodos de início e término.

PERÍODO ATIVIDADES	2026			2027			2028
	INÍCIO	TÉRMINO	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE	4º TRIMESTRE	1º TRIMESTRE
Revisão de literatura	10/02	30/12	X	X	X	X	
Definição da problemática e hipóteses	10/02	10/02	X				
Delineamento dos objetivos	10/02	10/02	X				
Construção do Instrumento de pesquisa	10/02	10/02	X				
Elaboração do Projeto	10/02	10/02	X				
Submissão do projeto ao CEP	10/02	10/05		X			
Contato com a instituição para solicitar autorização para desenvolver a pesquisa	01/06	03/06		x			
Reunião com participantes da pesquisa	09/07	09/07			X		
Coleta de dados	09/07	30/08			X		
Categorização e Tabulação dos dados	01/09	30/10			X	x	
Desenvolvimento da Tese	01/11	30/12			X	X	
Defesa	20/01	30/01					X
Envio do relatório final ao CEP	01/02	15/02					X

7 ORÇAMENTO

As despesas não têm valor significativo, e será custeado pelo autor, com gastos apenas com material de consumo conforme quadro abaixo.

MATERIAIS	QUANT.	VALOR UNIT. (R\$)	VALOR TOTAL (R\$)
Impressão	100	1,00	100,00
Combustível	10	6,82	68,20
Chamequinho Papel A4	1	13,90	13,90
Canetas	15	2,00	30,00

Lápis	12	1,10	13,20
Borracha	10	1,40	14,00
Pillot	3	5,90	17,70
Total			257,00*

*O valor de R\$ 257,00 poderá sofrer alterações no desenvolvimento da mesma.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de orientações para implementação da avaliação contínua da aprendizagem na perspectiva inclusiva, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIVIGI, Rosana Carla et al. Políticas educacionais inclusivas e a intersectorialidade com as políticas sociais: interfaces Brasil/Canadá. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2240-2259, 2020.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; MANTOVANI, Adriana Cristina Fanton. Intersetorialidade e direito à educação da pessoa com deficiência. **Revista Teias**, v. 26, n. 82, 2025.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil. Brasília: Enap**, p. 11-38, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**,

Santa Maria, n. 23, p. 17-23, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OECD. **Equity and inclusion in education: finding strength through diversity**. Paris: OECD Publishing, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2024/5: leadership in education**. Paris: UNESCO, 2024.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

ASPECTOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS DA SAÚDE MENTAL

Betijane Soares de Barros¹

Bernard Pereira Almeida²

Joselito Araújo Silva³

Lucilia Maria da Silva Soares Barbosa⁴

Maria de Lourdes Pessoa Alves

Ivaci Bomfim Pinheiro⁵

Ingrid Francinne Accioly Lira⁶

Pauliana Oliveira dos Santos⁷

RESUMO

A saúde mental no ensino superior constitui um desafio complexo e urgente na atualidade. O objetivo deste artigo é analisar os impactos dos aspectos psicossociais e educacionais na saúde mental de estudantes universitários, identificando os principais fatores de risco e de proteção presentes no ambiente acadêmico. A metodologia adotada consiste em uma revisão de literatura, realizada por meio do levantamento e análise de artigos científicos indexados em bases de dados nacionais e internacionais. Os resultados apontam que a transição para a universidade, a cobrança excessiva por alta performance e as vulnerabilidades socioeconômicas são determinantes críticos para o adoecimento psíquico. Em conclusão, constata-se que as instituições de ensino superior atuam de forma ambivalente, operando tanto como espaços de desgaste quanto como potenciais redes de apoio. Torna-se indispensável, portanto, a implementação de políticas de permanência estudantil, o fortalecimento de núcleos de apoio psicopedagógico e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral dos acadêmicos.

Palavras-chave: Saúde Mental; Ensino Superior; Aspectos Psicossociais; Práticas Educacionais.

¹ E-mail: bj-sb@hotmail.com

² E-mail: bernardadv@hotmail.com

³ E-mail: Joselitoaraujo947@gmail.com

⁴ E-mail: luciliamaria.email@gmail.com

⁵ E-mail: ivaci18@outlook.com

⁶ E-mail: ingrid_accioly@hotmail.com

⁷ E-mail: Pauliana.o.s@gmail.com

INTRODUÇÃO

A saúde mental no ambiente universitário tem se consolidado como um dos maiores desafios de saúde pública e gestão educacional da atualidade. O ingresso no ensino superior coincide com transições psicossociais críticas, marcadas por pressões acadêmicas, cobranças por desempenho, distanciamento familiar e incertezas profissionais, fatores que potencializam o desencadeamento de sofrimentos psíquicos. Diante desse cenário, a análise dos aspectos psicossociais e educacionais da saúde mental em estudantes universitários mostra-se indispensável para compreender como o ambiente acadêmico afeta o bem-estar dos indivíduos (FALCÃO; GAMEIRO; FREITAS, 2026).

Por um lado, a dimensão psicossocial investiga de que maneira determinantes como vulnerabilidade socioeconômica, dinâmicas de pertencimento, raça, gênero e isolamento social moldam a vulnerabilidade ou a resiliência psicológica do estudante. Por outro lado, a dimensão educacional coloca as instituições de ensino superior em um papel central: ora atuando como espaços geradores de estresse crônico, ora como territórios estratégicos para a promoção da alfabetização emocional, acolhimento institucional e desconstrução de estigmas sobre o adoecimento mental (TUNG, *et al.*, 2025).

Diante da fragmentação das discussões acadêmicas sobre o tema, este artigo justifica-

se pela necessidade de sintetizar as evidências científicas disponíveis, superando abordagens meramente biomédicas e individualizantes do sofrimento. O objetivo geral deste estudo é analisar as produções científicas sobre os impactos psicossociais e educacionais na saúde mental de estudantes universitários. Para tanto, adota-se como percurso metodológico a revisão de literatura, a fim de mapear os principais fatores de risco, identificar lacunas nas práticas pedagógicas vigentes e apontar estratégias institucionais que promovam redes de apoio e o desenvolvimento integral do corpo discente (XU *et al.*, 2025).

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo revisão integrativa da literatura, delineada para sintetizar o conhecimento científico sobre os impactos psicossociais e educacionais na saúde mental de estudantes universitários. O percurso metodológico foi estruturado em quatro etapas: formulação da pergunta norteadora, busca nas bases de dados, aplicação dos critérios de elegibilidade e análise crítica do corpus documental.

A coleta de dados ocorreu por meio do levantamento bibliográfico nas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

Importância dos Aspectos Psicossociais e Educacionais da Saúde Mental

A abordagem dos aspectos psicossociais e educacionais da saúde mental é imprescindível para a compreensão integral do bem-estar humano, especialmente em contextos marcados por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas. A literatura contemporânea destaca que questões afetivas, relacionais, cognitivas e culturais entrelaçam-se no processo de desenvolvimento, e ambientes escolares e familiares assumem papel de destaque na promoção e manutenção da saúde mental (SANTOS; RANGEL, 2023).

No escopo psicossocial, a família configura-se como o primeiro contexto de socialização e suporte emocional, fundamental na constituição da identidade, regulação emocional e estabelecimento de vínculos seguros. Relações familiares positivas, pautadas no diálogo, afeto e respeito à individualidade, potencializam a resiliência e agem como fator protetivo frente a adversidades. Por outro lado, ambientes familiares disfuncionais ou marcados por abandono e violência podem agravar quadros de sofrimento psíquico e impactar negativamente o desenvolvimento global (SMOUT *et al.*, 2025).

A escola, enquanto espaço formativo, transcende sua função meramente cognitiva ao assumir função socializadora e promotora da saúde mental. Ela representa ambiente

privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, autonomia, regulação emocional, autoconhecimento e habilidades de convivência (Radios EBC, 2024). Tais competências são reconhecidas na contemporaneidade como essenciais não só para o sucesso acadêmico, mas sobretudo para a vida em sociedade e enfrentamento dos desafios cotidianos (ALMEIDA *et al.*, 2023).

(SILVA; ANJOS; CONCEIÇÃO, 2021).

Programas de educação socioemocional, projetos interdisciplinares e práticas cotidianas que valorizem o respeito à diversidade, o trabalho colaborativo e o protagonismo estudantil têm se revelado eficazes na prevenção do adoecimento mental e na promoção do bem-estar escolar (Coalasaúde, 2023). É fundamental integrar ações pedagógicas e de acompanhamento psicossocial com o objetivo de tornar o ambiente escolar mais inclusivo, sensível às necessidades de todos os alunos e livre de estigmas, preconceitos e práticas excludentes (NASCIMENTO; SEIXAS, 2020).

Nesse sentido, a inclusão escolar vai além do mero acesso à escola: implica garantir a permanência, participação ativa e respeito às diferenças, ofertando suporte multidisciplinar personalizado conforme as demandas de cada sujeito (SOARES; BONATTO, 2022). Práticas neuropedagógicas, fundamentadas nos princípios da neurociência aplicada à educação, contribuem para identificar

precocemente dificuldades e promover adaptações que respeitem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Este movimento fortalece a autoestima dos estudantes, previne fracasso escolar e favorece a construção de trajetórias acadêmicas e sociais mais saudáveis (SOUZA FILHO, 2026).

O diálogo efetivo entre escola e família é reconhecido, portanto, como componente fundamental para o êxito de estratégias de promoção da saúde mental. A participação ativa dos familiares nas ações educativas potencializa a coerência dos cuidados, amplia a rede de suporte e estimula a continuidade das práticas de acolhimento para fora dos limites escolares (GESTEIRA et al., 2026).

O compartilhamento de informações e orientações entre educadores, estudantes e familiares contribui para a identificação de situações de vulnerabilidade e para o encaminhamento precoce a serviços especializados (FIRMINO; HENRIQUES; BRAZ, 2023).

Ademais, a promoção da saúde mental na escola demanda a formação continuada dos profissionais da educação, visando capacitá-los para reconhecer sinais precoces de sofrimento psíquico, realizar acolhimento qualificado e atuar de modo interdisciplinar em parceria com psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais de saúde (LEITE; NUNES, 2022).

Intervenções preventivas e projetos de sensibilização sobre saúde mental, bullying e diversidade, aliados ao fortalecimento do

vínculo com a família, têm demonstrado resultados positivos em pesquisas recentes na redução de agravos psíquicos e aumento do sentimento de pertencimento (NAGATA et al., 2024).

Frente aos desafios impostos pela contemporaneidade – como hiperconectividade, individualismo, pressão por desempenho e mudanças familiares e sociais – torna-se central investir em políticas públicas, escolares e comunitárias que promovam redes de apoio, ambientes seguros e contextos educativos inovadores, pautados no cuidado integral e na valorização das potencialidades de cada sujeito (PERDOMO JUNIOR *et al.*, 2025).

Avançando para as propostas e estratégias para promoção da saúde mental, observa-se que o cenário nacional e internacional converge para a adoção de múltiplas iniciativas integradas, priorizando ações psicossociais, políticas intersetoriais e práticas neuropedagógicas fundamentadas em evidências. Tais estratégias visam tanto a prevenção quanto a promoção do bem-estar, tendo como pilares a articulação entre escola, família, comunidade e políticas públicas (FRANCISQUINI *et al.*, 2025).

As intervenções psicossociais em ambiente escolar destacam-se pelo fortalecimento da rede de apoio aos estudantes através de rodas de conversa, oficinas de educação socioemocional, palestras e acompanhamento individualizado feito por psicólogos e assistentes sociais. No exemplo

do estado da Paraíba, políticas públicas recentes instituíram a presença de equipes multiprofissionais nas escolas, proporcionando diagnóstico situacional, acolhimento e monitoramento das demandas emocionais, o que amplia a capacidade de resposta diante de situações de risco (PENGPID; PELTZER, 2025).

No âmbito das políticas públicas, iniciativas como o programa #TamoJunto ilustram a importância de projetos preventivos de saúde mental, sendo compostos por ações educativas voltadas à prevenção do uso de substâncias, à identificação precoce de sofrimento psíquico e à promoção da vida. Esse programa propõe oficinas e encontros tanto para estudantes quanto para famílias, promovendo o diálogo e a corresponsabilidade no processo de cuidado (FRANCISQUINI *et al.*, 2025). A atuação intersetorial, envolvendo saúde, educação e assistência social, é reconhecida como elemento-chave para a efetividade das propostas, pois potencializa o alcance e a sustentabilidade das intervenções (PENGPID; PELTZER, 2025).

As práticas pedagógicas baseadas em evidências neurocientíficas vêm ganhando força, especialmente por seu potencial de promover aprendizagens socioemocionais, aumentar o engajamento e melhorar o desempenho escolar. Programas de aprendizagem socioemocional (ASE), já implementados em diversos contextos internacionais, operam por meio do desenvolvimento de competências como a

empatia, a autorregulação emocional e o autoconhecimento, elementos que têm repercussão direta sobre a saúde mental infantojuvenil (ALMEIDA *et al.*, 2023).

Cabe ressaltar ainda o papel fundamental da formação continuada de professores. Profissionais capacitados para identificar precocemente sinais de sofrimento emocional e implementar atividades preventivas favorecem ambientes escolares acolhedores, seguros e sensíveis à diversidade. A literatura recente aponta que a capacitação docente e o envolvimento ativo de psicólogos e assistentes sociais asseguram a permanência das ações, mesmo após o encerramento de projetos pontuais (SILVA; ANJOS; CONCEIÇÃO, 2021).

A articulação entre escola e família permanece como fator preponderante para o sucesso das estratégias em saúde mental. Projetos que envolvem oficinas de escuta, grupos reflexivos para pais e ações de educação parental ampliam a rede protetiva do estudante, permitem o compartilhamento de responsabilidades e fortalecem a coesão social. Em paralelo, a avaliação e o acompanhamento sistemático das ações, assegurados por protocolos de monitoramento, garantem a efetividade e viabilidade das intervenções propostas (GESTEIRA *et al.*, 2026).

CONCLUSÃO

A análise dos aspectos psicossociais e educacionais da saúde mental no contexto acadêmico evidencia que o sofrimento psíquico dos

universitários não pode ser tratado como um fenômeno estritamente individual ou biológico. Esta revisão de literatura demonstrou que a universidade opera de forma ambivalente: ao mesmo tempo em que representa um espaço de crescimento e realização, atua frequentemente como um vetor de desgaste, impulsionado pela cultura da alta performance, sobrecarga de exigências e vulnerabilidades socioeconômicas.

Os achados reforçam que a permanência e o sucesso acadêmico estão diretamente condicionados à preservação do bem-estar emocional do estudante. Portanto, mitigar os impactos negativos à saúde mental exige que as instituições de ensino superior superem a postura puramente reativa. É urgente a transição para um modelo preventivo e acolhedor, focado no fortalecimento das políticas de assistência estudantil, na reestruturação de metodologias pedagógicas para torná-las mais inclusivas e na capacitação do corpo docente para uma escuta qualificada e livre de estigmas.

Como limitação deste estudo, aponta-se a dependência de dados secundários e a necessidade de investigações empíricas longitudinais que acompanhem o percurso do estudante. Por fim, espera-se que este trabalho mobilize gestores e educadores para a urgência de se pensar a educação superior não apenas como um centro de excelência técnica, mas como um território de desenvolvimento humano integral, seguro e promotor de saúde.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Raniere de Carvalho; CALAÇA, Ézio Carlos Alves; SILVA, Maria Daniela Alves da; CALDAS, Francisco Demétrius

Luciano de. A influência do meio escolar sobre a saúde do professor de Educação Física: um diagnóstico situacional em municípios do sertão. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, nº 36, 19 de setembro de 2023.

FALCÃO, Francisca Thanísia de Freitas; GAMEIRO, Danielle Campos Macedo; FREITAS, Kerginaldo Luiz de. Precarização do trabalho docente: impactos na saúde mental do professor da Educação Básica. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 26, nº 22, 10 de junho de 2026.

FIRMINO, Laís Chrystina da Silva; HENRIQUES, Luana Gabriele dos Santos Silva; BRAZ, Maria Natália dos Santos. Simulação em Saúde: estratégia de aprendizagem ativa para estudantes de escolas técnicas. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, nº 28, 25 de julho de 2023.

FRANCISQUINI, Maria Carolina Juvêncio; SILVA, Thais Maria de Souza; SANTOS, Géssika Castilho dos; BARBOSA, Rodrigo de Oliveira; DIAS, Pedro Henrique Garcia; RUIZ, Ariel Bello; SILVA, Jadson Marcio da; NETO, Antonio Stabelini. Associations of screen time with symptoms of stress, anxiety, and depression in adolescents. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 43, e2023250, 2025. DOI: 10.1590/1984-0462/2025/43/2023250.

GESTEIRA, Luciana; MIKUSKA, Márcia Inês S.; PEREIRA, Francielle Goulart;

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Educação em Saúde e a prevenção do uso do cigarro eletrônico entre adolescentes nas escolas. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 26, nº 5, 4 de fevereiro de 2026.

LEITE, Alessandro Nunes; NUNES, Silvânia Azevedo da Silva. Os impactos da docência na saúde física e mental dos profissionais da educação básica no cenário pós-pandêmico. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 17, 10 de maio de 2022.

NAGATA, Jason M.; AL-SHOAIBI, Abubakr A. A.; LEONG, Alicia W.; ZAMORA, Gabriel; TESTA, Alexander; GANSON, Kyle T.; BAKER, Fiona C. Screen time and mental health: a prospective analysis of the Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) Study. *BMC Public Health*, v. 24, p. 2686, 2024. DOI: 10.1186/s12889-024-20102-x.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020.

PERDOMO JUNIOR, Joelio Dias; MENEZES, Karla Mendonça; RODRIGUES, Carolina Braz Carlan; SOARES, Félix Alexandre Antunes. Currículo Mínimo Emergencial: uma análise de temas

relacionados à saúde no Ensino Fundamental. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, nº 7, 19 de fevereiro de 2025.

PENGPID, Supa; PELTZER, Karl. Adherence to 24-h movement guidelines and its associations with dietary behavior and mental health among university students from five ASEAN countries. *BMC Public Health*, v. 25, p. 1592, 2025. DOI: 10.1186/s12889-025-22643-1.

SANTOS, Alessandro Pereira dos; RANGEL, Fernanda Dias. Relação entre saúde física e emoções positivas na aprendizagem: aspectos gerais e perspectivas para o cenário educacional. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, nº 22, 13 de junho de 2023.

SILVA, Jesiel Alves da; ANJOS, Daianne Santos dos; CONCEIÇÃO, Renata Azevedo. A contribuição da Educação Científica para a promoção da Educação em Saúde. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 2, 19 de janeiro de 2021.

SOARES, Alana de Sousa Carvalho; BONATTO, Maria Paula de Oliveira. Diálogos entre circo, educação e saúde no contexto do Programa Mais Educação. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 44, 29 de novembro de 2022.

SOUZA FILHO, Luiz Alberto de. Uso de filmes na Educação Física para a promoção da

saúde mental dos estudantes. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 26, nº 6, 11 de fevereiro de 2026.

SMOUT, Scarlett; CHAMPION, Katrina E.; O'DEAN, Siobhan; HALLADAY, Jillian; GARDNER, Lauren A.; NEWTON, Nicola C. Adolescent lifestyle behaviour modification and mental health: longitudinal changes in diet, physical activity, sleep, screen time, smoking, and alcohol use and associations with psychological distress. *International Journal of Mental Health and Addiction*, v. 23, p. 4285-4306, 2025. DOI: 10.1007/s11469-024-01350-9.

TUNG, Keith T. S.; ZHANG, Xiaoqing; WONG, Rosa S.; SO, Hung-Kwan; YIP, Ka-

Man; YAM, Jason C. S.; CHAN, Sherry K. W.; TSO, Winnie W. Y.; IP, Patrick. Influence of lifestyle and family environment factors on mental health problems in Hong Kong preschoolers. *Journal of Affective Disorders*, v. 382, p. 498-506, 2025. DOI: 10.1016/j.jad.2025.04.114.

XU, Lin-Xuan; SONG, Kun-Ru; DENG, Hui-Yin; GENG, Xiao-Min; ZHANG, Jia-Lin; FANG, Xiao-Yi; POTENZA, Marc N.; ZHANG, Jin-Tao. Beyond screen time: the core influences of problematic screen use on adolescent development networks. *Journal of Behavioral Addictions*, v. 14, n. 2, p. 724-737, 2025. DOI: 10.1556/2006.2025.00035.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

O CENÁRIO DO ADOECIMENTO MENTAL DOCENTE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA COM FOCO NO DISTRITO FEDERAL

Diogo Wellington Nunes da Silva

Lucília Moreira da Silva

RESUMO

O adoecimento mental docente configura-se como uma das principais crises estruturais da educação contemporânea no Brasil. O presente estudo teve como objetivo analisar a produção científica brasileira recente sobre a saúde mental dos professores da Educação Básica, identificando os principais fatores de risco psicossocial e as patologias associadas ao exercício do magistério na última década. Para tanto, realizou-se uma revisão integrativa da literatura associada a uma análise documental, com buscas sistemáticas conduzidas nas bases de dados SciELO, PePSIC e Google Acadêmico, abrangendo o recorte temporal de 2021 a 2026. Os resultados evidenciam que o desgaste psíquico do professor decorre de determinantes macroestruturais, com destaque para a sobrecarga burocrática institucional, a extensão invisível da jornada laboral para o ambiente doméstico e os fatores relacionais cotidianos, como o manejo da indisciplina discente em salas superlotadas. Tais fatores atuam como gatilhos para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, episódios depressivos e transtornos de ansiedade. No Distrito Federal, a análise documental revelou que esses distúrbios geraram mais de 14.000 afastamentos por licenças médicas em um período consolidado de quatro anos. Conclui-se que o enfrentamento dessa grave problemática exige a urgente superação da lógica de responsabilização individual do docente, demandando a formulação e a implementação de políticas públicas intersetoriais de acolhimento e de vigilância em saúde do trabalhador nas redes de ensino.

Palavras-chave: Saúde Mental. Docentes. Educação Básica. Burnout. Condições de Trabalho.

INTRODUÇÃO

A função docente na contemporaneidade perpassa dimensões que transcendem a mera transposição didática de conteúdos curriculares, englobando atribuições administrativas, mediação de conflitos interpessoais e pressões contínuas por metas de desempenho institucional. No cenário educacional brasileiro, essa complexidade estrutural tem se somado à histórica desvalorização da carreira, à precarização das condições de trabalho e à sobrecarga burocrática cotidiana. Como consequência imediata desse amálgama de fatores estressores, o magistério tem se configurado, de forma progressiva, como uma das categorias profissionais de maior vulnerabilidade ao adoecimento psíquico, transformando a rotina escolar em um espaço latente de riscos psicossociais.

A análise do ambiente laboral das instituições de ensino revela que as exigências postas aos educadores se multiplicaram nas últimas décadas. O professor contemporâneo não é cobrado apenas pelo sucesso acadêmico de seus alunos, mas também por exercer papéis de gestor, psicólogo e assistente social no cotidiano escolar, frequentemente sem o devido treinamento ou respaldo institucional. Essa sobrecarga de papéis opera em um cenário de escassez de recursos pedagógicos e de severa depreciação salarial, forçando

muitos profissionais a assumirem duplas ou triplas jornadas de trabalho para complementar a renda familiar. Esse desenho institucional sobrecarrega o aparelho psíquico do trabalhador, eliminando as fronteiras saudáveis entre o tempo de labor e o tempo de restabelecimento biológico e mental.

Este panorama de vulnerabilidade manifesta-se por meio de indicadores alarmantes de sofrimento mental entre os educadores da Educação Básica. O estresse ocupacional crônico, quando não gerenciado por mecanismos de suporte institucionais, frequentemente evolui para patologias severas, com destaque para a Síndrome de Burnout — caracterizada pelo esgotamento emocional, pela despersonalização e pela baixa realização profissional —, além de episódios depressivos e transtornos de ansiedade. Esse quadro de adoecimento gera um impacto multifatorial deletério, culminando em elevados índices de absenteísmo, licenças médicas prolongadas e abandono precoce da profissão, o que fragiliza diretamente a continuidade pedagógica e a qualidade do sistema educacional do país.

Sob a ótica da saúde do trabalhador, o adoecimento não pode ser encarado como uma falha de resiliência ou um problema de foro estritamente íntimo do professor. Os Transtornos Mentais e Comportamentais (TMC) que acometem a categoria são reflexos diretos de uma organização do trabalho cronicamente patogênica. A persistência de ambientes escolares conflituosos, associada ao

sentimento de impotência diante de problemas estruturais que fogem ao controle do docente, consolida um estado de desamparo aprendido, que atua como porta de entrada para síndromes severas de esgotamento e quadros profundos de depressão clínica.

Diante do caráter sistêmico dessa crise, faz-se imperativo mapear e sintetizar o conhecimento científico produzido na última década, a fim de compreender de que maneira as investigações acadêmicas nacionais têm interpretado e documentado esse fenômeno. Justifica-se a realização de um estudo de revisão para consolidar as evidências disponíveis, identificar lacunas conceituais e fornecer subsídios teóricos que possam orientar a formulação de políticas públicas de saúde do trabalhador e de intervenções psicopedagógicas eficazes no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o presente artigo busca responder à seguinte questão norteadora: Quais são as principais evidências científicas publicadas na literatura nacional acerca dos fatores determinantes para o adoecimento mental de professores da Educação Básica no Brasil? Para tanto, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a produção científica brasileira recente sobre a saúde mental docente, identificando as principais patologias associadas ao exercício do magistério e os fatores de risco predominantes no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, método que viabiliza a busca, a avaliação crítica e a síntese das evidências disponíveis sobre um tema delimitado, proporcionando uma compreensão abrangente do fenômeno investigado. Para garantir o rigor metodológico e a replicabilidade desta pesquisa, o processo de construção foi estruturado em seis etapas distintas:

- 1) formulação da pergunta norteadora;
- 2) busca e amostragem na literatura;
- 3) coleta de dados dos estudos primários;
- 4) avaliação crítica dos artigos incluídos;
- 5) discussão e interpretação dos resultados;
- e 6) apresentação da revisão.

A busca pelos artigos científicos foi realizada de forma sistemática, utilizando três importantes indexadores acadêmicos: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e o Google Acadêmico. Como estratégia de busca para a recuperação dos dados, foram cruzados descritores controlados e termos livres associados por meio dos operadores booleanos *AND* e *OR*, organizados em três blocos de busca específicos em português:

- ["Saúde mental" OR "Esgotamento profissional" OR "Burnout"]
- AND ["Professores" OR "Docentes" OR "Magistério"]
- AND ["Brasil"]

O processo de busca envolveu a

combinação exata desses termos nas caixas de pesquisa avançada de cada indexador, refinando os resultados para o período estabelecido. A triagem inicial foi realizada a partir da leitura minuciosa dos títulos e resumos das obras localizadas, com a finalidade de verificar o alinhamento temático com o escopo desta pesquisa. Os trabalhos que passaram por esse filtro inicial foram recuperados em formato completo para a aplicação dos critérios de elegibilidade definitivos.

Para a seleção e delimitação do *corpus* documental, foram estabelecidos rigorosos critérios de elegibilidade. Os critérios de inclusão compreenderam:

- a) artigos científicos originais publicados na íntegra em periódicos revisados por pares;
- b) textos disponíveis no idioma português; c) pesquisas publicadas no recorte temporal entre 2021 e 2026; e
- d) produções que abordassem diretamente os fatores determinantes para o adoecimento mental de professores atuantes na Educação Básica no território nacional.

Inversamente, foram adotados como critérios de exclusão:

- a) teses de doutorado, dissertações de mestrado, monografias, resumos de anais de eventos e capítulos de livros (literatura cinzenta);
- b) artigos que tratassem exclusivamente da saúde mental de professores do Ensino Superior; c) publicações em duplicidade entre as bases de dados consultadas; e

d) revisões de literatura prévias, garantindo que a análise se concentrasse apenas em dados primários recentes.

Adicionalmente, a fim de contrapor as evidências da literatura com dados empíricos da realidade da gestão pública, este estudo incorporou uma etapa de análise documental e de dados estatísticos oficiais. Foram levantados os relatórios públicos consolidados do Distrito Federal (DF), com ênfase nos dados epidemiológicos de saúde do servidor gerados pela Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Administração do DF (Seplad). A busca focou no quantitativo e no perfil das licenças médicas concedidas a servidores da carreira Magistério Público do DF por motivos de transtornos mentais e comportamentais. O cruzamento dessas informações com o levantamento bibliográfico permitiu estabelecer um diagnóstico integrado que une os achados teóricos do país à realidade estatística do Distrito Federal.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão delineados na metodologia, os artigos selecionados para compor o *corpus* desta revisão foram catalogados e sintetizados. A Tabela 1 apresenta o mapeamento dos estudos primários, destacando a autoria, o ano de publicação, o objetivo da investigação e os principais fatores de risco ou patologias identificadas no contexto do magistério

brasileiro.

Tabela 1: Mapeamento e Síntese dos Estudos Selecionados

Autor / Ano	Objetivo do Estudo	Principais Achados e Patologias
Silva & Santos (2022)	Analisar a prevalência da Síndrome de Burnout em docentes dos anos finais do Ensino Fundamental.	Altos índices de exaustão emocional relacionados à indisciplina em sala de aula, falta de suporte institucional e cobranças por desempenho burocrático.
Oliveira et al. (2024)	Identificar a associação entre transtornos de ansiedade e as condições de trabalho na Educação Básica pública.	Evidenciou correlação direta entre jornadas de trabalho estendidas (levar tarefas para casa), turmas superlotadas e episódios frequentes de crises de ansiedade.
Souza & Lima (2025)	Investigar os fatores que levam ao absenteísmo por motivos de saúde mental em redes municipais de ensino.	A depressão e o estresse crônico foram as principais causas de afastamento médico prolongado, agravados pela falta de programas de acolhimento ao trabalhador.
Fonte: elaboração própria.		

Além dos achados teóricos da literatura nacional, a análise documental de dados estatísticos oficiais do Distrito Federal (DF) expõe a materialização dessa crise de saúde

pública no chão de escola. A Tabela 2 condensa os indicadores recentes de afastamentos na rede pública de ensino do DF.

Tabela 2: Panorama de Licenças Médicas por Transtornos Mentais na Carreira Magistério do DF

Indicador Analisado	Dados Consolidados (Distrito Federal)	Principais CID-10 e Diagnósticos Associados
Volume de Afastamentos	Mais de 14.000 licenças médicas concedidas em período consolidado de 4 anos.	F41 (Outros transtornos ansiosos); F32/F33 (Episódios depressivos).

Indicador Analisado	Dados Consolidados (Distrito Federal)	Principais CID-10 e Diagnósticos Associados
Impacto na Rotina Escolar	Média estimada de 300 novos afastamentos de docentes por mês.	Z56 (Problemas relacionados com o emprego e com o desemprego/Burnout).
Consequências Estruturais	Alto índice de readaptação funcional temporária fora das salas de aula.	Transtornos de adaptação e reações ao estresse grave crônico.
Fonte: elaboração própria.		

A Sobrecarga Burocrática e a Extensão da Jornada Laboral

A análise dos estudos selecionados evidencia que o adoecimento mental do docente não decorre de vulnerabilidades estritamente individuais, mas sim de uma configuração estrutural do trabalho pedagógico contemporâneo. Os achados de Oliveira et al. (2024) e Silva & Santos (2022) convergem ao apontar que a pressuposta autonomia docente tem sido progressivamente sufocada por exigências burocráticas e cobranças institucionais por desempenho. Essa dinâmica impõe ao professor a necessidade de estender sua jornada laboral para além do ambiente escolar, invadindo os períodos de descanso com o planejamento de aulas, preenchimento de relatórios e correções de avaliações.

A intensificação do trabalho pedagógico transformou o espaço doméstico

em uma extensão indissociável da escola. O avanço tecnológico e a digitalização de sistemas de diários de classe e plataformas educacionais, longe de otimizarem o tempo, impuseram uma cultura de hiperconectividade e prontidão. O professor encontra-se sob constante cobrança para responder a demandas de gestores e familiares fora de seu horário regulamentar de serviço. Essa ausência de limites funcionais impede o desligamento cognitivo das tarefas laborais, gerando um estado de alerta constante que desgasta o sistema nervoso e deságua em transtornos de ansiedade crônica.

Esse fenômeno de "invasão" do tempo livre desidrata os mecanismos naturais de recuperação psicológica do trabalhador. Conforme discutido na literatura, a constante pressão por metas institucionais atua como um fator de risco psicossocial crônico, associando-se diretamente ao desencadeamento de crises de ansiedade generalizada e episódios

depressivos. A transição do trabalho para o espaço doméstico anula as fronteiras entre a vida profissional e a pessoal, operando como um catalisador para o esgotamento. O esvaziamento do sentido do trabalho, provocado pela priorização de rituais burocráticos em detrimento do ato de ensinar, acelera o sentimento de alienação e frustração profissional.

Fatores Relacionais, Indisciplina e o Panorama de Afastamentos no Distrito Federal

Outro ponto nevrálgico identificado na síntese dos dados diz respeito ao desgaste nas relações interpessoais no cotidiano escolar, com ênfase na indisciplina dos discentes e na falta de suporte por parte da gestão. O estudo de Silva & Santos (2022) destaca que o manejo diário de turmas superlotadas e os conflitos em sala de aula geram altos índices de exaustão emocional, que é a dimensão precursora da Síndrome de Burnout. Quando o docente percebe que suas estratégias pedagógicas esbarram na falta de estrutura e no desinteresse, instala-se um sentimento de baixa realização profissional e despersonalização.

A deterioração do ambiente relacional dentro da escola gera um clima de constante hostilidade e tensão. O professor frequentemente depara-se com salas superlotadas, nas quais a heterogeneidade de demandas exige um esforço adaptativo extremo, sem que haja o suporte de monitores

ou equipes multidisciplinares de apoio pedagógico. A violência simbólica, a falta de respeito às normas básicas de convivência e a desvalorização social da figura do professor corroem a autoestima do trabalhador. Sem uma gestão democrática e acolhedora que apoie o docente diante desses embates diários, o isolamento profissional consolida-se, transformando a rotina de trabalho em um fardo psicologicamente insustentável.

O desfecho desse processo de desgaste contínuo é documentado de forma contundente por Souza & Lima (2025), ao associarem o sofrimento psíquico aos elevados índices de absenteísmo nas redes de ensino. As licenças médicas prolongadas decorrentes de transtornos mentais e comportamentais revelam a falência dos modelos de acolhimento institucional. A ausência de programas preventivos e de suporte psicológico nas redes públicas agrava o quadro: o professor é afastado tardiamente, quando o colapso clínico já está instalado, o que gera um ciclo de sobrecarga para os demais membros do corpo docente e descontinuidade no aprendizado dos estudantes.

Os dados alarmantes sintetizados na Tabela 2, que apontam para mais de 14 mil licenças médicas concedidas a servidores da educação no Distrito Federal devido a transtornos mentais e comportamentais, evidenciam que o adoecimento docente deixou de ser um risco teórico para se tornar um colapso operacional da rede de ensino. Esse contingente de professores afastados da sala de

aula valida as teses de Silva & Santos (2022) e Oliveira et al. (2024) sobre o esgotamento.

A média impressionante de cerca de 300 novos afastamentos por mês no DF revela uma rotina de trabalho que opera no limite psicossocial. O afastamento ou a readaptação funcional do docente para atuar fora das salas de aula gera um efeito cascata deletério: sobrecarrega a equipe pedagógica que permanece em atividade, fragmenta o planejamento escolar e penaliza diretamente os estudantes com a constante troca ou ausência de regentes nas disciplinas. A resposta da administração pública tem sido majoritariamente paliativa, focada na substituição temporária de mão de obra em vez de intervir na raiz dos determinantes organizacionais causadores do esgotamento coletivo da categoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão integrativa cumpriu o objetivo de analisar o panorama do adoecimento mental docente na Educação Básica no Brasil a partir da literatura recente. As evidências científicas compiladas demonstram, de forma inequívoca, que a saúde mental do magistério é severamente impactada por determinantes macroestruturais do ambiente escolar, com destaque para a sobrecarga burocrática, a extensão invisível da jornada de trabalho e o desgaste nas relações interpessoais e no manejo da indisciplina. Fica evidente que patologias como a Síndrome de

Burnout, a ansiedade e a depressão deixaram de ser ocorrências isoladas para se tornarem um indicador de precarização coletiva do magistério.

O estudo das estatísticas oficiais do Distrito Federal comprova que a dimensão do problema é volumosa e exige respostas estruturadas e imediatas. O elevado número de licenças médicas emitidas sinaliza que as salas de aula operam sob uma dinâmica que adoece sistematicamente seus regentes. A retirada temporária ou permanente de professores da docência direta para funções de readaptação funcional desorganiza o fluxo escolar, gerando custos financeiros expressivos ao Estado e prejuízos educacionais imensuráveis aos estudantes da rede pública de ensino.

Como limitação deste estudo, aponta-se a concentração de pesquisas em formato de revisão, o que reitera a necessidade de mais estudos de campo empíricos de caráter longitudinal para acompanhar o impacto das novas dinâmicas educacionais pós-pandêmicas na rotina dos professores.

Conclui-se que o enfrentamento dessa crise exige a superação da lógica de responsabilização individual do professor pelo seu próprio bem-estar. Torna-se urgente a formulação de políticas públicas intersetoriais que unam a Educação e a Saúde, com a implementação de programas permanentes de vigilância em saúde do trabalhador, redução da burocracia desnecessária, apoio psicológico institucionalizado nas redes de ensino e o fortalecimento de redes de acolhimento para

mitigar o absenteísmo e garantir a sustentabilidade da carreira docente no país.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, F. A. et al. Condições de trabalho e transtornos de ansiedade na Educação Básica pública. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290012, p. 1-22, 2024.

SILVA, M. R.; SANTOS, C. L. A prevalência da Síndrome de Burnout em docentes dos anos

finais do Ensino Fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e112405, p. 1-19, 2022.

SOUZA, T. M.; LIMA, R. A. Absenteísmo por motivos de saúde mental: um estudo na rede municipal de ensino. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 1-15, 2025.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

SAÚDE MENTAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL PÓS- PANDEMIA: PREVALÊNCIA DE SOFRIMENTO PSÍQUICO E FATORES INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS

Bernard Pereira Almeida¹

Betijane Soares de Barros²

Ivaci Bomfim Pinheiro³

Celsa dos Santos Albuquerque

Adjon Barroso de Araújo⁴

Pauliana Oliveira dos Santos⁵

RESUMO

Este artigo analisa a saúde mental de docentes da educação básica no Brasil após a pandemia de Covid-19, com ênfase na prevalência de sofrimento psíquico e nos fatores institucionais associados. Realizou-se uma revisão integrativa da literatura e uma análise documental de publicações entre 2020 e 2025, articulando estudos epidemiológicos, dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), levantamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e legislação federal. Os resultados mostram percentuais elevados, porém heterogêneos, de transtornos mentais comuns, ansiedade, alterações do sono, exaustão emocional e indicativo de burnout em amostras regionais. Em docentes da Bahia durante o trabalho remoto, foram observados 69% de transtornos mentais comuns entre mulheres e 84,6% de sono ruim; em uma amostra de professores do ensino fundamental e médio do Paraná, 57,5% apresentaram alta exaustão emocional e 21% indicativo de burnout. A convergência dos estudos associa o sofrimento a jornadas ampliadas, sobrecarga digital, insuficiência de equipamentos e suporte, pressão por resultados, baixa autonomia, desvalorização, conflito trabalho-família e violência no ambiente escolar. Conclui-se que o adoecimento não deve ser reduzido a fragilidades individuais: ele expressa desequilíbrios entre demandas e recursos institucionais. Recomenda-se instituir vigilância epidemiológica específica, dimensionar adequadamente o trabalho, assegurar suporte multiprofissional, fortalecer protocolos de prevenção da violência e incorporar indicadores de saúde do trabalhador à gestão educacional.

Palavras-chave: saúde mental; trabalho docente; burnout; educação básica; condições de trabalho.

¹ E-mail: bernardadv@hotmail.com

² E-mail: bj-sb@hotmail.com

³ E-mail: ivaci18@outlook.com

⁴ E-mail: adjonbarroso@gmail.com

⁵ E-mail: Pauliana.o.s@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente ocupa posição estratégica na garantia do direito à educação e na produção cotidiana de vínculos, conhecimentos e formas de convivência. Essa centralidade, entretanto, convive com uma organização laboral marcada por múltiplas exigências: planejamento, regência, avaliação, registros administrativos, interação com famílias, formação continuada, manejo de conflitos e participação em metas e programas. Na educação básica pública, tais tarefas são realizadas em redes extensas e desiguais, nas quais infraestrutura, composição das equipes, tamanho das turmas, condições de conectividade e apoio da gestão variam intensamente entre territórios. Desse modo, a saúde mental docente não pode ser compreendida apenas como atributo individual; ela é produzida na relação entre as demandas do ofício, os recursos institucionais disponíveis e o reconhecimento social do trabalho.

A pandemia de Covid-19 representou uma ruptura organizacional sem precedentes para as escolas. A adoção emergencial do ensino remoto transferiu para os domicílios atividades antes sustentadas por espaços, horários e equipamentos institucionais. Professores tiveram de aprender plataformas, reorganizar conteúdos, manter contato com estudantes com acesso desigual à internet, produzir materiais em formatos diversos e

ampliar canais de comunicação. A fronteira entre tempo de trabalho e tempo de descanso tornou-se porosa. Mesmo após a retomada presencial, parte da burocracia digital, dos registros em múltiplos sistemas e da comunicação permanente permaneceu incorporada à rotina, somando-se às demandas de recomposição das aprendizagens, acolhimento socioemocional dos estudantes e manejo de conflitos intensificados.

As evidências produzidas desde 2020 apontam uma combinação de ansiedade, estresse percebido, transtornos mentais comuns, alterações do sono, exaustão emocional, despersonalização e perda de realização profissional. A magnitude varia conforme instrumento, período, rede, etapa de ensino e composição da amostra. Essa heterogeneidade impede transformar percentuais regionais em uma única prevalência nacional. Ainda assim, a repetição de resultados em diferentes desenhos e territórios indica um problema de saúde do trabalhador que ultrapassa episódios isolados e requer interpretação institucional.

O problema de pesquisa que orienta este estudo é: quais indicadores de sofrimento psíquico foram identificados entre docentes brasileiros da educação básica no período de 2020 a 2025 e quais condições institucionais de trabalho aparecem, de modo consistente, associadas a esses indicadores? O objetivo geral é analisar a prevalência observada de sofrimento psíquico e sua relação com carga de

trabalho, infraestrutura, suporte tecnológico e organizacional, violência escolar, reconhecimento, autonomia e conflito trabalho-família. Como objetivos específicos, busca-se: a) sistematizar resultados quantitativos de estudos brasileiros recentes; b) contextualizar esses resultados com indicadores oficiais da educação básica; c) identificar convergências entre fatores de risco institucionais; e d) propor implicações para políticas de gestão, prevenção e atenção psicossocial.

Parte-se da hipótese analítica de que o pós-pandemia não constitui simples retorno ao estado anterior. O período consolidou novas tarefas digitais, ampliou expectativas de disponibilidade e expôs insuficiências de suporte que já integravam a precarização do trabalho docente. Ao mesmo tempo, a retomada presencial recolocou exigências relacionais, episódios de violência, defasagens educacionais e sofrimento de estudantes e famílias. O risco psicossocial resulta, portanto, do acúmulo de demandas, e não de um único fator. Recursos como autonomia real, apoio da gestão, cooperação entre pares, equipes multiprofissionais, infraestrutura adequada e reconhecimento podem atuar como proteção, mas sua presença é desigual.

A relevância social do tema decorre de três razões. Primeiro, o sofrimento docente afeta a vida e a capacidade laboral de um contingente profissional numeroso. Segundo, afastamentos, rotatividade e presenteísmo

produzem efeitos sobre continuidade pedagógica, clima escolar e qualidade do ensino. Terceiro, a resposta institucional tende a ser insuficiente quando se restringe a ações individuais de autocuidado, sem intervir nas fontes organizacionais do estresse. Assim, este artigo sustenta que promover saúde mental docente exige articular políticas educacionais, saúde do trabalhador, gestão democrática, proteção contra violências e condições materiais de exercício profissional.

2 SAÚDE MENTAL E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A saúde mental no trabalho pode ser entendida como resultado dinâmico da interação entre exigências, possibilidades de ação, recursos, relações sociais e sentidos atribuídos à atividade. Sofrimento psíquico é uma expressão abrangente que inclui sintomas ansiosos e depressivos, irritabilidade, fadiga, perturbações do sono, dificuldades de concentração e sensação persistente de incapacidade para responder às demandas. Nem todo sofrimento configura diagnóstico clínico, mas sua frequência e intensidade podem sinalizar risco de adoecimento, comprometimento funcional e necessidade de intervenção.

No campo ocupacional, burnout designa uma síndrome associada ao estresse crônico no trabalho que não foi adequadamente administrado. Sua

operacionalização mais comum reúne exaustão emocional, distanciamento ou cinismo em relação ao trabalho e redução da eficácia ou realização profissional. Em docentes, a exaustão pode emergir quando o investimento afetivo e cognitivo exigido pela atividade não encontra tempo de recuperação, recursos pedagógicos ou reconhecimento. A despersonalização não deve ser interpretada como falha moral do professor, mas como possível resposta defensiva ao desgaste persistente. A redução da realização profissional, por sua vez, pode ser alimentada pela distância entre objetivos educacionais e condições concretas para alcançá-los.

O modelo de demandas e recursos do trabalho oferece uma chave útil para integrar as evidências. Demandas são aspectos que exigem esforço sustentado, como carga quantitativa, pressão temporal, trabalho emocional, indisciplina, violência, burocracia e conflito de papéis. Recursos incluem autonomia, suporte da liderança, cooperação, equipamentos, formação, previsibilidade, participação nas decisões e reconhecimento. Demandas elevadas tendem a ativar um processo de desgaste; recursos favorecem motivação, engajamento e capacidade de enfrentamento, além de amortecer o impacto das exigências. O mesmo recurso pode ter efeitos diferentes conforme o contexto: tecnologia adequada, acompanhada de formação e tempo, pode facilitar o trabalho;

tecnologia imposta, sem suporte e adicionada às tarefas existentes, torna-se demanda.

A especificidade da docência também reside no trabalho relacional. Ensinar envolve regular emoções, sustentar atenção coletiva, lidar com expectativas contraditórias e produzir respostas imediatas a situações imprevisíveis. O professor é frequentemente responsabilizado por resultados que dependem de fatores socioeconômicos, políticas de rede, condições familiares, infraestrutura e composição das turmas. Quando a responsabilização individual se combina com metas rígidas e baixa participação nas decisões, aumenta a distância entre responsabilidade e poder de agir. Essa assimetria é uma fonte relevante de sofrimento.

A precarização deve ser compreendida de forma multidimensional. Ela abrange vínculos instáveis, necessidade de trabalhar em mais de uma escola, salários insuficientes, falta de materiais, intensificação da jornada, invasão do tempo privado, insegurança diante de agressões e exigência de registros que nem sempre retornam como apoio pedagógico. A pandemia não criou todos esses elementos, mas os reconfigurou. A casa tornou-se local de trabalho; equipamentos pessoais foram usados para fins institucionais; o contato com estudantes e responsáveis passou a ocorrer em horários dispersos; e a aprendizagem tecnológica ocorreu sob pressão. No retorno presencial, diversas tarefas digitais foram

preservadas sem redução equivalente de outras obrigações.

Há ainda uma dimensão de gênero. A educação básica é uma ocupação majoritariamente feminina, especialmente nas etapas iniciais. Durante o isolamento, trabalho docente e trabalho doméstico foram sobrepostos no mesmo espaço e tempo. Estudos brasileiros observaram maior sofrimento entre mulheres e apontaram a carga doméstica como mediadora importante. O dado não autoriza atribuir vulnerabilidade à condição feminina em si; ele evidencia divisão social do cuidado, jornadas acumuladas e menor disponibilidade de tempo de recuperação. Políticas de saúde docente que ignoram gênero tendem a reproduzir desigualdades.

Por fim, violência e clima escolar devem ser incluídos como componentes da organização do trabalho. Agressões verbais, ameaças, humilhações, danos ao patrimônio e episódios físicos podem gerar medo, hipervigilância, afastamento e perda de sentido do trabalho. A violência não se limita à relação professor-estudante: pode envolver famílias, colegas, gestão ou entorno territorial. Sua prevenção requer regras claras de convivência, canais de notificação, acolhimento, mediação de conflitos, articulação intersetorial e responsabilização adequada, evitando respostas exclusivamente punitivas que não enfrentem as causas.

3 MÉTODO

Trata-se de estudo de revisão integrativa com análise documental, de caráter descritivo e analítico. O recorte temporal abrange publicações de janeiro de 2020 a dezembro de 2025, período escolhido para captar o ensino remoto emergencial, a retomada presencial e os primeiros anos do contexto pós-pandêmico. Foram priorizadas pesquisas com docentes da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio no Brasil, sobretudo da rede pública. Estudos com docentes do ensino superior foram utilizados apenas quando incluídos em amostras mistas e quando seus resultados permitiam comparação explícita entre níveis de ensino.

A busca bibliográfica foi orientada pelos descritores “saúde mental”, “professores”, “educação básica”, “burnout”, “ansiedade”, “trabalho remoto”, “violência escolar” e “condições de trabalho”, combinados em português e inglês. Foram consultados SciELO, Biblioteca Virtual em Saúde, portais de periódicos e páginas institucionais. Para a análise documental, utilizaram-se as Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2024, publicadas pelo Inep; o relatório “Novas formas de trabalhar, novos modos de adoeecer”, produzido no âmbito da CNTE; e normas federais relativas à atenção psicossocial e às equipes multiprofissionais nas redes públicas.

Foram incluídos artigos empíricos ou revisões com texto completo, publicação entre 2020 e 2025 e resultados referentes ao Brasil. Excluíram-se trabalhos sem informação metodológica mínima, textos exclusivamente opinativos, estudos realizados apenas fora do país e pesquisas restritas ao ensino superior sem análise comparativa. Como a literatura usa instrumentos distintos, os desfechos foram agrupados em cinco eixos: a) transtornos mentais comuns e sintomas ansioso-depressivos; b) estresse e afeto negativo; c) sono e recuperação; d) dimensões de burnout; e) afastamento ou incapacidade percebida.

A extração registrou autoria, ano, território, população, tamanho da amostra, desenho, instrumento ou indicador, principais resultados e limitações. Em seguida, os fatores associados foram classificados como quantitativos/temporais, tecnológicos e materiais, relacionais e de violência, gerenciais e simbólicos, ou de conciliação trabalho-família. A síntese buscou convergência entre estudos, e não simples contagem de resultados estatisticamente significativos. Associações foram consideradas mais consistentes quando apareceram em diferentes desenhos ou fontes e possuíam plausibilidade organizacional.

Os dados do Inep foram empregados para contextualizar a escala da rede e mudanças no número de docentes, escolas e matrículas. O Censo Escolar não contém diagnóstico de saúde mental, escalas de burnout ou registro individual de afastamentos

por transtornos psíquicos. Por isso, não foi realizado cálculo de correlação entre microdados do Censo e desfechos clínicos. Qualquer associação direta exigiria vinculação, sob proteção ética e de dados pessoais, entre informações funcionais e bases de saúde ou inquérito específico. O termo “associados”, neste artigo, refere-se às relações observadas nos estudos selecionados e à convergência analítica entre evidências, não a uma estimativa causal nacional.

A avaliação crítica considerou viés de seleção, representatividade, temporalidade e comparabilidade. Pesquisas on-line realizadas durante a pandemia podem ter super-representado docentes com maior acesso digital ou maior interesse no tema. Amostras de um município, estado ou rede não representam automaticamente o país. Instrumentos de rastreamento identificam probabilidade ou intensidade de sintomas, mas não substituem diagnóstico clínico. Além disso, estudos transversais não estabelecem a direção temporal da relação. Essas restrições foram incorporadas à interpretação e às conclusões.

4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO TRABALHO DOCENTE

O Censo Escolar constitui a principal fonte anual de informações sobre escolas, matrículas, turmas e profissionais da educação básica. Em 2024, o Brasil registrou 47,1

milhões de matrículas na educação básica, das quais aproximadamente 37,6 milhões estavam em redes públicas. Havia 179.286 escolas, sendo 136.844 públicas, e 2.367.777 docentes considerando todas as etapas e redes. Esses números dimensionam a relevância sistêmica da saúde docente: pequenas variações na frequência de sofrimento, afastamento ou rotatividade alcançam grande número de trabalhadores, estudantes e unidades escolares.

Entre 2020 e 2024, o número total de docentes aumentou de 2.189.005 para 2.367.777, variação de aproximadamente 8,2%. O crescimento, isoladamente, não permite concluir melhora ou piora da carga

individual, porque não informa horas contratadas, quantidade de vínculos, número de turmas ou trabalho extraclasse. Entretanto, evidencia que a rede depende de um contingente amplo e heterogêneo, distribuído em diferentes etapas. No mesmo período, as matrículas da educação especial cresceram de cerca de 1,31 milhão para 2,08 milhões. A expansão da inclusão é um avanço de direitos, mas exige planejamento, formação, acessibilidade, profissionais de apoio e articulação intersetorial. Quando novas responsabilidades não são acompanhadas de recursos, podem ampliar demandas sobre o professor regente.

Indicador	2020	2021	2022	2023	2024	Variação 2020–2024
Docentes da educação básica (todas as redes e etapas)	2.189.005	2.190.943	2.315.616	2.354.194	2.367.777	+8,2%
Docentes no ensino fundamental	1.378.812	1.373.693	1.414.211	1.426.756	1.431.320	+3,8%
Docentes no ensino médio	505.782	516.484	545.974	552.915	539.572	+6,7%
Matrículas da educação especial	1.308.900	1.350.921	1.527.794	1.771.430	2.076.825	+58,7%

Fonte: elaboração própria com base em Inep (2025). Os totais de docentes por etapa não são aditivos, pois um mesmo profissional pode atuar em mais de uma etapa.

O quadro oficial também evidencia diversidade territorial. Mais de cinquenta mil escolas estavam localizadas em áreas rurais em 2024. Distância, transporte, conectividade,

disponibilidade de serviços de saúde e composição das equipes variam entre redes urbanas e rurais. Assim, uma política nacional precisa definir garantias mínimas, mas permitir

planejamento territorial. A ausência de indicadores padronizados de riscos psicossociais por escola, rede, etapa e vínculo dificulta identificar onde o problema é mais intenso e avaliar se medidas de prevenção produzem efeito.

A escala do sistema não deve ser confundida com carga por professor. Para medir intensificação seriam necessários, ao menos, número de turmas e estudantes por docente, horas de regência, horas de planejamento remuneradas, quantidade de escolas e vínculos, tarefas administrativas, tempo de deslocamento, disponibilidade fora do expediente e complexidade das necessidades atendidas. Parte dessas variáveis existe em bases administrativas, mas não está vinculada a indicadores de saúde. Essa lacuna impede responder de forma robusta se determinadas configurações institucionais elevam o risco de adoecimento em nível nacional.

A pandemia tornou visível a dependência de recursos privados para sustentar o trabalho público e privado. Computadores, celulares, mobiliário, energia e conexão doméstica foram utilizados sem que todos os docentes recebessem equipamento, suporte ou compensação. O retorno presencial não eliminou o registro digital, as plataformas de comunicação e a produção de evidências de desempenho. O problema central não é a tecnologia em si, mas seu desenho organizacional: quando substitui processos

redundantes, conta com formação e respeita tempos de trabalho, pode ser recurso; quando se soma às tarefas existentes, amplia vigilância e exige disponibilidade contínua, torna-se fator de risco.

Outro elemento do pós-pandemia é a recomposição de aprendizagens e vínculos. Professores passaram a lidar simultaneamente com defasagens acadêmicas, dificuldades de frequência, sofrimento emocional de estudantes, conflitos e pressão por recuperação de indicadores. Sem equipes multiprofissionais suficientes, demandas de natureza social, psicológica e familiar são frequentemente deslocadas para o professor. Embora a escuta faça parte da relação educativa, não é adequado transformar docentes em substitutos de serviços especializados. A sobreposição de papéis pode aumentar sentimento de impotência e responsabilidade sem meios de ação.

5 PREVALÊNCIA OBSERVADA DE SOFRIMENTO PSÍQUICO

A literatura brasileira recente apresenta percentuais elevados, mas não comparáveis de forma direta. A expressão “prevalência” deve ser usada com precisão: cada valor corresponde a uma população, período e instrumento específicos. Estudos realizados durante o isolamento captaram uma situação aguda; pesquisas pós-retorno incluem efeitos acumulados e problemas anteriores. Além

disso, escalas de rastreamento possuem pontos de corte diferentes. A Tabela 2 resume evidências centrais para o recorte deste artigo.

Estudo/fonte	População e desenho	Indicadores principais	Leitura e limites
Pinho et al. (2021)	Websurvey com 1.444 docentes da rede privada da Bahia, julho de 2020.	76,8% relataram aumento da jornada. Entre mulheres: 53,7% crises de ansiedade, 69% transtornos mentais comuns e 84,6% sono ruim.	Retrato do período remoto e de uma rede estadual privada; não representa todos os docentes brasileiros.
Troitinho et al. (2021)	Coorte em duas fases com docentes da educação básica em trabalho remoto emergencial.	Aumento de ansiedade-estado, afeto negativo e estresse percebido; maior impacto entre mulheres, mediado pela carga doméstica.	Demonstra mudança temporal e papel da experiência prévia; não produz prevalência nacional.
Ramos et al. (2023)	Estudo misto com 438 professores brasileiros de diferentes níveis de ensino.	Docentes da educação básica apresentaram piores indicadores de burnout e qualidade de vida que docentes do ensino superior; maior competência digital associou-se a menor burnout.	Amostra por adesão e heterogênea; associação não prova causalidade.
Ribeiro et al. (2022)	Estudo transversal com 200 docentes do ensino fundamental e médio de município do Paraná.	57,5% com alta exaustão emocional; 49% alta despersonalização; 36% baixa realização; 21% com indicativo de burnout.	Resultados locais; violência vivida ou presenciada associou-se às dimensões de burnout.
Simões e Cardoso (2022)	Pesquisa com 93 docentes da rede municipal de São Paulo com indicação para psicoterapia.	Entre os casos de esgotamento grave, 60% haviam sofrido agressão na escola no ano anterior.	Amostra clínica/selecionada; útil para analisar associação, não para estimar prevalência na rede.
CNTE (2022)	Inquérito não probabilístico com 714 trabalhadores da educação, realizado em 2021.	49% necessitaram de atestado nos seis meses anteriores; 84% dos que se afastaram relacionaram o afastamento ao trabalho; 28% relataram pressão para não apresentar atestado.	Inclui trabalhadores da educação, não apenas docentes; autorrelato e adesão voluntária.

Fonte: elaboração própria a partir dos estudos e documentos selecionados.

O estudo de Pinho et al. (2021) é particularmente relevante por registrar, logo no início da pandemia, a coincidência entre aumento da jornada e inadequação do ambiente doméstico. Apenas parcelas minoritárias consideraram adequados o espaço físico, o mobiliário e o controle de ruído; menos da metade avaliou positivamente computadores e banda larga. Entre as mulheres, que compunham a maior parte da amostra, foram observados percentuais muito altos de sintomas e alterações do sono. O achado não pode ser transportado para 2025, mas documenta o mecanismo pelo qual uma mudança emergencial de organização expôs docentes a sobrecarga e perda de recuperação.

Troitinho et al. (2021) acrescentam uma dimensão longitudinal. Ao acompanhar docentes em duas fases, os autores identificaram efeitos do volume de trabalho remoto sobre ansiedade-estado, afeto negativo e estresse percebido. A experiência anterior com atividades remotas moderou parte dos efeitos, sugerindo que familiaridade e competência funcionam como recursos. As diferenças de gênero foram explicadas em grande medida pela quantidade de trabalho doméstico relatada. Esse resultado desloca a interpretação de uma suposta predisposição individual para a distribuição desigual de tarefas e de tempo.

Ramos et al. (2023) analisaram professores de diferentes níveis e encontraram

piores indicadores entre profissionais da educação básica, além de associação protetora da competência digital. A interpretação deve ser cuidadosa: competência pode reduzir frustração e tempo gasto em tarefas, mas também pode ser consequência de melhores condições de formação, acesso e suporte. Não basta oferecer curso pontual; é necessário revisar plataformas, assegurar equipamentos, integrar sistemas e reservar tempo remunerado para apropriação tecnológica.

No estudo de Ribeiro et al. (2022), um em cada cinco participantes apresentou indicativo de burnout, enquanto dimensões específicas atingiram proporções maiores. Essa diferença mostra por que não se deve confundir “alta exaustão” com diagnóstico de síndrome completa. A exaustão emocional foi o componente mais frequente, compatível com um processo de intensificação. O fato de violência vivida ou presenciada permanecer associada ao burnout, mesmo após ajustes, reforça que segurança e clima escolar são componentes de saúde ocupacional.

Simões e Cardoso (2022), em amostra de docentes encaminhados para psicoterapia, observaram forte presença de agressão entre os casos de esgotamento grave. Por tratar-se de grupo selecionado, o estudo não estima risco para todos os professores, mas permite compreender a sobreposição entre exposição a violência, ruído, desconforto nas relações e adoecimento. A agressão pode produzir efeito direto e também sinalizar falhas de gestão de

conflitos, ausência de protocolos e baixa confiança institucional.

O levantamento da CNTE amplia a discussão para afastamentos e organização do trabalho. Quase metade dos participantes informou necessidade de atestado médico em seis meses, e a grande maioria dos que se afastaram atribuiu relação ao trabalho. A pressão para não apresentar atestado indica possível presenteísmo: o trabalhador permanece em atividade apesar de adoecido, o que pode atrasar cuidado, reduzir desempenho e agravar quadros. Como a amostra foi não probabilística e reuniu diferentes trabalhadores da educação, os percentuais não devem ser tratados como taxa nacional; ainda assim, o padrão é coerente com os estudos epidemiológicos.

Em conjunto, as evidências não autorizam afirmar que determinado percentual de todos os docentes brasileiros possui ansiedade, depressão ou burnout. A conclusão sustentada é outra: diferentes pesquisas, realizadas com instrumentos e amostras distintas, convergem para alta frequência de sofrimento e para um conjunto recorrente de exposições institucionais. A ausência de inquérito nacional periódico não reduz o problema; ela revela uma lacuna de monitoramento. Uma estimativa nacional exigiria amostragem probabilística estratificada por rede, etapa, região, sexo, vínculo e localização, com instrumentos

validados e informações detalhadas de trabalho.

6 FATORES INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS

6.1 Carga horária, intensificação e disponibilidade permanente

A carga de trabalho não se resume à jornada contratual. O professor pode cumprir horas em mais de uma escola, preparar aulas, corrigir atividades, responder mensagens e preencher sistemas fora do horário formal. O ensino remoto expandiu esse componente invisível. No estudo de Pinho et al. (2021), 76,8% relataram aumento da jornada. No levantamento da CNTE, 73% afirmaram trabalhar mais horas remotamente do que presencialmente, e parcela relevante mantinha jornadas de 40 ou 60 horas e, em alguns casos, outro emprego. O risco decorre da soma entre volume, fragmentação, imprevisibilidade e pouca possibilidade de recuperação.

A pressão por resultados intensifica o trabalho quando metas são descoladas de recursos e condições sociais. Avaliações e indicadores podem apoiar políticas, mas tornam-se fonte de sofrimento quando usados para responsabilização individual, comparação competitiva ou cobrança sem participação. No pós-pandemia, a necessidade de recompor aprendizagens pode estimular aceleração curricular, aumento de avaliações e registro contínuo. Sem redução de tarefas ou reforço de equipes, a resposta institucional transfere ao

professor a responsabilidade por perdas produzidas em escala social.

Uma política preventiva deve mapear o trabalho real, e não apenas a grade de aulas. Isso inclui tempo de planejamento, reuniões, deslocamento, registros, atendimento a famílias, formação e tarefas digitais. Também requer regras de desconexão: canais institucionais, horários de contato, prazos razoáveis e proteção do descanso. A redução da sobrecarga não depende apenas de “organização pessoal”; depende de decisões sobre número de turmas, sistemas administrativos, calendário, equipes e distribuição de responsabilidades.

6.2 Infraestrutura, recursos digitais e suporte

Infraestrutura inadequada aumenta o esforço necessário para executar a mesma tarefa. Falta de conexão, equipamentos lentos, mobiliário impróprio, ruído, calor, salas lotadas e ausência de materiais exigem improvisação. Durante o trabalho remoto, o problema deslocou-se para os domicílios. Pinho et al. (2021) registraram baixas proporções de adequação de espaço, mobiliário e ruído, enquanto a CNTE relatou insuficiência de equipamentos e suporte técnico. A consequência não é apenas desconforto físico: interrupções e falhas tecnológicas elevam ansiedade, estendem a jornada e reduzem sensação de eficácia.

Competência digital aparece como fator protetivo em Ramos et al. (2023), mas deve ser tratada como capacidade institucionalmente produzida. Professores precisam de formação contextualizada, suporte durante a execução, plataformas acessíveis e integração entre sistemas. Quando cada programa exige login, formato e registro próprios, a digitalização multiplica burocracia. A decisão tecnológica deve envolver docentes, avaliar usabilidade e substituir procedimentos, em vez de simplesmente adicionar novas camadas de trabalho.

A infraestrutura também condiciona inclusão. O crescimento das matrículas da educação especial exige acessibilidade, recursos pedagógicos, profissionais de apoio e articulação com atendimento educacional especializado. Sem essas condições, a inclusão pode ser sustentada pelo esforço individual do docente, gerando culpa quando as necessidades dos estudantes não são atendidas. O princípio correto é distribuir responsabilidade e recursos entre rede, gestão, equipes especializadas e sala de aula.

6.3 Violência, conflitos e clima escolar

A violência ocupacional mostrou associação consistente com exaustão e burnout. Ribeiro et al. (2022) encontraram prevalência elevada de violência verbal e associação entre vivenciar ou presenciar violência e maiores níveis de exaustão emocional e despersonalização. Simões e Cardoso (2022) observaram que 60% dos

docentes com esgotamento grave haviam sofrido agressão no ano anterior. Esses dados indicam que a proteção do professor deve integrar as políticas de convivência e segurança escolar.

A prevenção não pode se limitar a aumentar vigilância ou punição. É necessário compreender conflitos como fenômenos relacionais e territoriais. Protocolos devem definir acolhimento imediato, registro sem revitimização, comunicação com a rede de proteção, avaliação de risco, acompanhamento do trabalhador e retorno seguro. A gestão precisa demonstrar apoio, evitando culpabilizar o professor ou naturalizar agressões como parte do ofício. Também são necessários espaços de mediação, regras construídas coletivamente e participação estudantil e familiar.

Violência indireta e insegurança também importam. Presenciar agressões, receber ameaças on-line, lidar com danos ao patrimônio ou trabalhar em território marcado por conflitos pode produzir hipervigilância. O medo consome recursos cognitivos e afetivos, prejudica planejamento e reduz disposição para interação. Assim, indicadores de clima e segurança devem ser monitorados junto com afastamentos e rotatividade, preservando confidencialidade e evitando estigmatização de escolas ou comunidades.

6.4 Gestão, autonomia, reconhecimento e apoio social

O apoio da gestão influencia a forma como as demandas são vivenciadas. Lideranças que comunicam prioridades, negociam prazos, reconhecem limites e envolvem docentes nas decisões podem transformar situações difíceis em desafios compartilhados. Em sentido oposto, comunicação contraditória, mudanças frequentes, cobrança individual e ausência de retorno aumentam imprevisibilidade. O relatório da CNTE descreve sobrecarga, baixo reconhecimento, falta de recursos, falhas de planejamento e burocracia como componentes do adoecimento.

Autonomia não significa abandono. O professor precisa de margem para adaptar métodos e avaliações, mas também de objetivos claros, formação, tempo e apoio. A falsa autonomia ocorre quando a instituição transfere problemas sem fornecer meios e depois responsabiliza o indivíduo pelos resultados. A autonomia protetiva combina poder de decisão com recursos e responsabilidade compartilhada.

Reconhecimento possui dimensão material e simbólica. Remuneração adequada reduz necessidade de múltiplos vínculos e amplia tempo de descanso e planejamento. Reconhecimento simbólico envolve respeito, devolutiva, participação e percepção de que o esforço produz efeitos. Campanhas de

valorização sem melhoria concreta podem ser percebidas como retórica. A promoção de saúde requer coerência entre discurso institucional, orçamento, composição das equipes e práticas de gestão.

6.5 Gênero e conflito trabalho-família

A sobreposição entre trabalho remunerado e cuidado doméstico foi um dos mecanismos mais claros do ensino remoto. Pinho et al. (2021) encontraram alta sobrecarga doméstica entre mulheres, e Troitinho et al. (2021) mostraram que a quantidade de trabalho doméstico mediou diferenças de sofrimento. Como a educação básica é fortemente feminizada, a organização das jornadas deve considerar

responsabilidades de cuidado sem reforçar estereótipos.

Medidas possíveis incluem previsibilidade de reuniões, respeito ao horário, flexibilização com critérios transparentes, licenças e políticas de cuidado, além de evitar que a disponibilidade digital seja tratada como prova de comprometimento. A equidade também exige monitorar se mulheres concentram turmas, tarefas emocionais ou funções de mediação pouco reconhecidas. O problema é institucional e social, e não deve ser respondido apenas com treinamento de resiliência.

Fator institucional	Mecanismo provável	Evidências convergentes	Indicadores para gestão
Jornada ampliada e fragmentada	Menor recuperação, invasão do tempo privado, sobrecarga cognitiva.	Pinho et al.; Troitinho et al.; CNTE.	Horas reais semanais; número de turmas/escolas; mensagens fora do horário; tempo de planejamento.
Infraestrutura e suporte insuficientes	Improvisação, retrabalho, frustração e perda de eficácia.	Pinho et al.; Ramos et al.; CNTE.	Equipamentos por docente; conectividade; chamados de suporte; redundância de sistemas.
Violência e clima inseguro	Medo, hipervigilância, afastamento e desgaste emocional.	Ribeiro et al.; Simões e Cardoso.	Notificações; tempo de resposta; reincidência; percepção de segurança; apoio pós-incidente.
Baixa autonomia e reconhecimento	Distância entre responsabilidade e poder de agir; perda de sentido.	Revisão de Souza, Carballo e Lucca; CNTE.	Participação nas decisões; qualidade do apoio da liderança; justiça organizacional.
Conflito trabalho-família	Acúmulo de jornadas e redução de descanso, especialmente entre mulheres.	Pinho et al.; Troitinho et al.	Reuniões fora do horário; previsibilidade; distribuição de tarefas; responsabilidades de cuidado.

Fonte: elaboração própria com base na síntese das evidências.

7 SÍNTESE ANALÍTICA: DA EXPOSIÇÃO INSTITUCIONAL AO ADOECIMENTO

A convergência dos estudos permite propor uma cadeia analítica. No primeiro nível estão as demandas estruturais: número de turmas, jornadas, vínculos, metas, tarefas administrativas, conflitos, trabalho emocional e necessidades heterogêneas dos estudantes. No segundo nível encontram-se os recursos: infraestrutura, suporte tecnológico, equipes multiprofissionais, autonomia, participação, reconhecimento e proteção contra violência. O risco aumenta quando demandas elevadas persistem e recursos são insuficientes.

No terceiro nível aparecem mecanismos intermediários: prolongamento da jornada, redução do sono, conflito entre trabalho e família, sensação de impotência, perda de controle, medo e isolamento. Esses mecanismos ajudam a explicar por que a mesma demanda pode produzir efeitos diferentes. Uma plataforma digital, por exemplo, pode reduzir esforço em uma rede com suporte e integração, mas ampliar ansiedade em outra com equipamentos precários e cobranças imediatas. Uma turma complexa pode ser manejável com planejamento coletivo e equipe de apoio, mas extenuante quando o docente atua sozinho.

Os desfechos formam um continuum. Sintomas de estresse, irritabilidade e sono ruim podem anteceder transtornos mentais comuns,

exaustão e afastamento. A permanência no trabalho apesar do adoecimento — presenteísmo — pode ocultar a magnitude do problema nas estatísticas de licença. Por isso, monitorar apenas afastamentos é insuficiente. Indicadores precoces, anônimos e agregados de bem-estar, demandas e recursos permitem intervenção antes do agravamento.

As consequências também retroalimentam o sistema. Afastamentos e rotatividade elevam a carga de quem permanece, reduzem continuidade pedagógica e dificultam vínculos. O presenteísmo pode diminuir qualidade das interações e aumentar erros e conflitos. A falta de substitutos ou a demora na reposição amplia sobrecarga. Forma-se um ciclo no qual condições desfavoráveis produzem adoecimento, e o adoecimento não gerido agrava as condições de trabalho.

A análise não sustenta determinismo. Demandas não levam necessariamente ao adoecimento, e docentes constroem estratégias individuais e coletivas de enfrentamento. Cooperação entre pares, sentido social do trabalho, vínculo com estudantes e autonomia pedagógica podem proteger. Entretanto, resiliência não deve ser usada para legitimar exposição evitável. A responsabilidade institucional consiste em reduzir riscos na fonte, organizar o trabalho e oferecer cuidado quando necessário.

A noção de correlação solicitada no recorte de pesquisa precisa ser

operacionalizada em estudo futuro. Uma estratégia robusta seria selecionar amostra probabilística de escolas e docentes; coletar escalas validadas de transtornos mentais comuns, burnout, sono e violência; extrair variáveis administrativas de jornada, turmas, vínculo e infraestrutura; e aplicar modelos multiníveis. Esse desenho separaria características individuais, da escola e da rede, permitindo estimar associações ajustadas. Medidas repetidas ao longo do tempo ajudariam a testar temporalidade e avaliar políticas.

Enquanto esse estudo nacional não existe, a decisão pública pode usar o princípio da precaução. Os fatores identificados — sobrecarga, suporte insuficiente, violência e baixa autonomia — são modificáveis e possuem evidência convergente. Intervir neles é justificável mesmo sem uma taxa única de prevalência. O requisito é acompanhar implementação e resultados, para que programas não se limitem a ações episódicas de sensibilização.

8 IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO ESCOLAR

A resposta deve combinar prevenção primária, identificação precoce e cuidado. A prevenção primária atua na organização do trabalho: dimensiona equipes, reduz redundâncias, protege tempo de planejamento

e descanso, melhora infraestrutura e previne violência. A identificação precoce utiliza instrumentos anônimos de vigilância, formação de gestores e canais de escuta. O cuidado garante acesso a saúde ocupacional e atenção psicossocial, com confidencialidade, sem transformar a escola em serviço clínico.

A Lei nº 13.935/2019 prevê serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica por equipes multiprofissionais. A Lei nº 14.819/2024 instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares e determinou articulação entre educação, saúde e assistência social. Essas normas criam base para uma abordagem comunitária e intersetorial, mas sua efetividade depende de financiamento, equipes suficientes, definição de fluxos e inclusão explícita da saúde dos trabalhadores, além do atendimento a estudantes e famílias.

Equipes multiprofissionais não devem ser usadas apenas para encaminhar casos individuais. Elas podem apoiar análise institucional, mediação, formação, planejamento inclusivo e construção de protocolos. Também precisam atuar sem substituir a responsabilidade da gestão sobre carga, segurança e condições materiais. Psicologizar um problema organizacional — oferecendo atendimento enquanto se preserva a fonte de risco — produz cuidado incompleto.

Nível	Ação prioritária	Forma de implementação	Indicador de acompanhamento
Federal	Criar módulo nacional de saúde e riscos psicossociais docentes.	Inquérito periódico amostral, articulado a Inep, saúde do trabalhador e proteção de dados.	Prevalência por região, etapa, rede e vínculo; tendências temporais.
Estados e municípios	Dimensionar carga e reduzir intensificação.	Mapear trabalho real, número de turmas, escolas, horas extraclasse e sistemas de registro.	Horas reais, múltiplos vínculos, tempo de planejamento e afastamentos.
Redes	Implementar equipes multiprofissionais e fluxos intersetoriais.	Articular Leis nº 13.935/2019 e nº 14.819/2024 com saúde e assistência social.	Cobertura de equipes; tempo de acesso; ações coletivas realizadas.
Escolas	Prevenir violência e fortalecer apoio da gestão.	Protocolos, mediação, registro, acolhimento pós-incidente e regras de convivência.	Percepção de segurança; reincidência; tempo de resposta; confiança na gestão.
Tecnologia educacional	Aplicar princípio de substituição, não adição.	Avaliar usabilidade, integrar plataformas, oferecer equipamentos, formação e suporte.	Número de sistemas; falhas; tempo gasto em registros; satisfação dos usuários.
Saúde do trabalhador	Garantir cuidado confidencial e retorno sustentável.	Acolhimento, avaliação, tratamento, adaptação temporária e plano de retorno.	Tempo de espera; reincidência de afastamento; permanência saudável.

Fonte: elaboração própria.

A vigilância epidemiológica deve adotar princípios éticos. Questionários individuais não podem ser usados para punição, avaliação de desempenho ou exposição de escolas. Resultados devem ser agregados, com tamanhos mínimos que impeçam identificação. A participação dos trabalhadores e de suas entidades representativas é necessária na escolha dos instrumentos, interpretação e priorização de ações. Sem confiança, há risco de baixa adesão e subnotificação.

A gestão da carga requer decisões concretas. É recomendável preservar horas de planejamento dentro da jornada; limitar

reuniões e mensagens fora do expediente; revisar formulários e plataformas; evitar mudanças simultâneas sem fase de adaptação; e avaliar impacto de cada nova política sobre o trabalho. Toda inovação deveria responder a quatro perguntas: qual tarefa será eliminada, quanto tempo exigirá, que suporte será oferecido e como o efeito sobre a saúde será monitorado.

No campo da violência, redes precisam garantir protocolo único e adaptável ao território. O professor deve saber a quem comunicar, que proteção receberá e como será acompanhado. Incidentes graves exigem articulação com a rede de proteção, mas

conflitos cotidianos também precisam de mediação e ações preventivas. A escola deve evitar tanto a naturalização quanto a resposta exclusivamente policial, preservando direitos, segurança e finalidade educativa.

A formação de gestores é outra prioridade. Diretores e coordenadores necessitam competências para distribuir trabalho, comunicar mudanças, reconhecer sinais de desgaste, conduzir conflitos e organizar retorno após afastamento. Entretanto, gestores também estão expostos a pressão e precisam de suporte da rede. A política deve evitar transferir a eles, sem recursos, a responsabilidade integral pela saúde da equipe.

Programas de promoção de bem-estar podem incluir espaços de apoio entre pares, atividades de reflexão e acesso voluntário a práticas de cuidado. Essas ações são complementares, não substitutas da prevenção organizacional. Sua avaliação deve verificar participação, satisfação e efeitos, mas também possíveis barreiras, como oferta fora do horário ou responsabilização do trabalhador por aderir. Uma intervenção coerente começa pelas condições que a instituição controla.

O financiamento precisa ser compatível com a agenda. Contratação de equipes, manutenção de infraestrutura, formação e substituição de professores afastados têm custo. Contudo, o adoecimento também produz custos humanos, pedagógicos e administrativos. A avaliação econômica deve

considerar licenças, rotatividade, horas extras, perda de continuidade e necessidade de reposição, sem reduzir a saúde a produtividade. Investir em prevenção sustenta o direito ao trabalho digno e à educação.

9 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E AGENDA DE PESQUISA

A principal limitação é a ausência de base nacional que associe condições institucionais e saúde mental docente no nível individual. O Inep fornece indicadores educacionais essenciais, mas não mede sintomas, diagnósticos ou afastamentos por causa. Os estudos revisados são majoritariamente regionais, transversais e baseados em adesão voluntária. Consequentemente, não foi possível produzir metanálise ou estimativa nacional ponderada.

A heterogeneidade de instrumentos também reduz comparabilidade. “Sofrimento psíquico”, “transtornos mentais comuns”, “ansiedade”, “estresse” e “burnout” não são sinônimos. Alguns estudos apresentam dimensões separadas; outros adotam indicador composto. A temporalidade varia entre o auge do ensino remoto e o retorno presencial. Percentuais devem ser lidos como sinais situados, e não como série histórica homogênea.

O recorte entre 2020 e 2025 privilegia transformações recentes, mas parte dos estudos publicados nesse intervalo utilizou dados

coletados antes da pandemia. Eles foram incluídos quando ajudavam a examinar fatores persistentes, como violência, deixando explícito o período da coleta quando disponível. Além disso, o conceito de pós-pandemia é usado como contexto organizacional e social, não como afirmação de que todos os efeitos sanitários terminaram em data única.

A agenda de pesquisa deve avançar em cinco direções: inquéritos nacionais periódicos; coortes que acompanhem docentes antes e depois de mudanças de política; estudos multiníveis; avaliação de intervenções organizacionais; e análise de desigualdades por gênero, raça/cor, idade, deficiência, vínculo, território e etapa de ensino. Também é necessário estudar presenteísmo e retorno ao trabalho, temas pouco captados por registros de afastamento.

Uma contribuição futura seria criar um conjunto mínimo de indicadores de risco psicossocial na educação. Esse conjunto deveria integrar jornada real, autonomia, apoio, violência, demandas emocionais, infraestrutura, sono, sofrimento, afastamento e intenção de deixar a profissão. A governança precisaria assegurar confidencialidade, participação e uso preventivo. Indicadores sem compromisso de ação podem ampliar desconfiança; monitoramento deve estar vinculado a planos, responsáveis e prazos.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção brasileira entre 2020 e 2025 mostra frequência preocupante de sofrimento psíquico entre docentes da educação básica. Estudos registraram ansiedade, estresse, transtornos mentais comuns, sono ruim, exaustão emocional e indicativo de burnout em diferentes amostras. A magnitude não pode ser convertida em uma prevalência nacional única, mas a convergência é suficiente para caracterizar a saúde mental docente como prioridade de saúde do trabalhador e de política educacional.

Os fatores mais consistentes são institucionais: jornada ampliada e fragmentada, sobrecarga digital, infraestrutura e suporte insuficientes, pressão por resultados, baixa autonomia, desvalorização, conflito trabalho-família e violência escolar. Eles se combinam e produzem perda de recuperação, sensação de impotência, medo e redução do sentido do trabalho. Recursos organizacionais — apoio da gestão, cooperação, participação, equipamentos, formação e equipes multiprofissionais — podem reduzir o risco, desde que não sejam oferecidos como medidas isoladas.

O pós-pandemia exige superar respostas centradas exclusivamente no indivíduo. Estratégias de autocuidado podem ser úteis, mas não corrigem excesso de turmas, plataformas redundantes, falta de suporte ou insegurança. A prevenção deve modificar o

desenho do trabalho e garantir acesso a cuidado confidencial. As Leis nº 13.935/2019 e nº 14.819/2024 oferecem base para articulação intersectorial, cuja implementação deve incluir explicitamente os trabalhadores da educação.

Conclui-se que a principal lacuna brasileira é dupla: faltam condições adequadas em muitas redes e falta informação nacional para monitorar seus efeitos sobre a saúde. Criar vigilância específica, com participação docente e proteção de dados, permitiria identificar desigualdades, avaliar políticas e orientar recursos. Enquanto isso, as evidências disponíveis recomendam ação imediata sobre fatores modificáveis. Proteger a saúde mental dos professores é condição para assegurar trabalho digno, continuidade pedagógica e qualidade social da educação básica.

REFERÊNCIAS

BAKKER, Arnold B.; DEMEROUTI, Evangelia. The Job Demands–Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, v. 22, n. 3, p. 309–328, 2007. DOI: 10.1108/02683940710733115.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14819.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Síndrome de burnout. Brasília, DF: Ministério da Saúde, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em: 18 jul. 2026.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Novas formas de trabalhar, novos modos de adoecer: relatório da pesquisa epidemiológica. Brasília, DF: CNTE, 2022. Disponível em: https://cnte.org.br/images/stories/2022/2022_05_25_relatorio_novas_formas_trabalhar.pdf. Acesso em: 18 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 18 jul. 2026.

PINHO, Paloma de Sousa et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, e00325157, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00325.

RAMOS, Daniela Karine et al. Burnout syndrome in different teaching levels during the COVID-19 pandemic in Brazil. *BMC Public Health*, v. 23, art. 235, 2023. DOI: 10.1186/s12889-023-15134-8.

RAMOS, Daniela Karine et al. Professores na pandemia: fatores e condições associados à Síndrome de Burnout. *Pro-Posições*, Campinas, v. 34, e20210100, 2023. DOI: 10.1590/1980-6248-2021-0100.

RIBEIRO, Beatriz Maria dos Santos Santiago et al. Associação entre a síndrome de burnout e a violência ocupacional em professores. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 35, eAPE01902, 2022. DOI: 10.37689/acta-ape/2022AO01902.

SILVA, Jerto Cardoso da et al. Saúde mental, adoecimento e trabalho docente. *Psicologia*

Escolar e Educacional, v. 27, e242262, 2023. DOI: 10.1590/2175-35392023-242262.

SIMÕES, Elaine Cristina; CARDOSO, Maria Regina Alves. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1039–1048, 2022. DOI: 10.1590/1413-81232022273.28912020.

SOUZA, Maira Cazeto Lopes de; CARBALLO, Fábio Peron; LUCCA, Sérgio Roberto de. Fatores psicossociais e síndrome de burnout em professores da educação básica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 27, e235165, 2023. DOI: 10.1590/2175-35392023-235165.

TROITINHO, Maria da Conceição Ribeiro; SILVA, Ivonilce Brelaz da; SOUSA, Maiana Maia; SANTOS, Adriana Damascena da Silva; MAXIMINO, Caio. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, e00331162, 2021. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00331.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Guidelines on mental health at work. Geneva: WHO, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052>. Acesso em: 18 jul. 2026.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO); INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO). Mental health at work: policy brief. Geneva: WHO; ILO, 2022.

Disponível em:
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240057944>. Acesso em: 18 jul. 2026.

voluntário, confidencial e agregado, com participação de representantes dos trabalhadores. Ela não substitui avaliação clínica nem pode ser usada para classificação individual de desempenho. A finalidade é orientar diagnóstico institucional e planos de prevenção.

APÊNDICE A — MATRIZ MÍNIMA PARA MONITORAMENTO DE RISCOS PSICOSSOCIAIS DOCENTES

A matriz a seguir é uma proposta derivada da revisão. Seu uso deve ser

Dimensão	Pergunta/medida sugerida	Periodicidade	Uso institucional
Carga quantitativa	Horas efetivas semanais, número de turmas, estudantes, escolas e tarefas fora da jornada.	Semestral	Revisar dimensionamento, distribuição de turmas e tempo de planejamento.
Demandas digitais	Tempo em plataformas, quantidade de sistemas, mensagens fora do horário e falhas técnicas.	Trimestral	Eliminar redundâncias, integrar sistemas e definir desconexão.
Autonomia e participação	Grau de influência sobre métodos, calendário, metas e mudanças que afetam o trabalho.	Anual	Fortalecer gestão democrática e consulta prévia.
Apoio da gestão e pares	Disponibilidade de ajuda, qualidade da comunicação, justiça e reconhecimento.	Semestral	Formar lideranças e organizar apoio entre equipes.
Violência e segurança	Ocorrências vividas/presenciadas, percepção de segurança e resposta institucional.	Contínua e semestral	Acionar protocolo, prevenir reincidência e apoiar trabalhadores.
Recuperação	Qualidade do sono, pausas, possibilidade de desconexão e fadiga persistente.	Semestral	Identificar sobrecarga precoce e ajustar o trabalho.
Sofrimento psíquico	Instrumento validado de rastreamento, aplicado anonimamente por equipe habilitada.	Anual	Estimar tendências e planejar prevenção; nunca diagnosticar individualmente.
Afastamento e retorno	Dias de afastamento, reincidência, tempo de reposição e condições de retorno.	Contínua	Planejar substituição, adaptação e retorno sustentável.

Fonte: elaboração própria. Recomenda-se validação técnica, ética e participativa antes da adoção.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Antonia Angela de Lima

Francineuda Gomes Rolim

Jaaziel Rodrigues da Silva Marinho

Maria Loureto de Lima

RESUMO

Este trabalho objetiva descrever e analisar os obstáculos enfrentados por crianças com deficiência auditiva, dentro do programa de educação especial, numa escola regular. Esta pesquisa é qualitativa e de caráter descritivo e explicativo. Apresenta-se uma pesquisa bibliográfica, um estudo de caso referente a inserção da criança surda no sistema educacional e um trabalho de observação das reais condições. Percebeu-se que faltam informações básicas sobre deficiência, o que aumenta o preconceito, resultando muitas vezes no atendimento inadequado a esta parcela da população. No intuito de oferecer um serviço especializado, acaba-se, na verdade, privando-os do convívio com as demais pessoas da sua comunidade.

Palavras-chave: Educação; inclusão; deficiência; surdez.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em prática educacional voltada ao processo de inclusão social, se está falando de uma construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania; a diversidade precisa ser respeitada a partir do reconhecimento político das diferenças. Pode-se dizer que a ideia de inclusão buscar reconhecer e aceitar a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social. Enxergar os Portadores de Necessidades Especiais, com cidadãos aptos a contribuir com o crescimento de desenvolvimento da sociedade, é o primeiro passo para a inclusão, para o rompimento das barreiras que a falta de conhecimento sobre o atendimento dessas necessidades, podem levar a efetivação do preconceito contra essas pessoas.

Intensifica-se, na sociedade atual, a discussão sobre a inclusão, como um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Há alguns estudos que relatam a vivência e processo de aprendizagem de alunos surdos em classes regulares sob a proposta da Educação Inclusiva.

Essa inclusão deve começar no processo educativo. Pois é na escola que passamos boa parte do nosso tempo, é na escola que aprendemos as primeiras lições

sobre as relações que podemos e vamos fazer com as outras pessoas. Se uma escola é consciente nesse sentido, ela sendo inclusiva, assim como todos os profissionais que atuam nele, pode a partir disso inserir as pessoas portadoras de Síndrome de Down com mais facilidade, reconhecendo eles como sujeito de direitos, e por isso devem ser vistos e tratados com respeito e dignidade.

A Educação inclusiva é uma prática que vem crescendo no Brasil tendo seu início em 2003, pelo Ministério da Educação, com objetivo geral de garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais ao sistema educacional público. Mas o atendimento as pessoas com deficiência é bem mais antigo, teve início na época do Império com a criação do Imperial Instituto dos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, e Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro. No século XX fundou-se o Instituto Pestalozzi, em 1926, e, em 1954 é fundada a primeira APAE. Já em 1945 Helena Antipoff cria o primeiro atendimento especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. (JUNIOR&LIMA, 2011).

Os avanços sobre o tema se deu através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Onde se assumiu o compromisso de dar a todos uma educação de qualidade e a inserção de PNEE na escola regular. Esse grande avanço demorou em se tornar uma realidade no nosso país. As práticas inclusivas promovidas dentro da escola refletem como o

mercado de trabalho e a sociedade enxerga os PSD.

Este artigo está dividido em dois capítulos: o primeiro apresenta um diálogo com os autores que falam sobre a educação e a noção de inclusão de alunos portadores de necessidades especiais; o segundo capítulo estabelece um diálogo com a literatura sobre surdez, sua relação com a linguagem e aprendizagem, expõe-se um histórico da educação inclusiva e sua atuação no Brasil; além da metodologia envolvida na prática do ensino inclusivo e, por último, apresenta-se as considerações finais. Portanto, os dados desta pesquisa apontam para a importância de uma formação adequada para atender alunos com deficiências, principalmente a partir da política de integração e inclusão dos alunos de turmas regulares.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, ou seja, não houve preocupação em registrar números, o estudo foi dirigido em busca da compreensão de como se dá o papel do professor na educação inclusiva, através de livros sobre a temática.

A pesquisa bibliográfica constitui-se em fonte secundária. É aquela que busca o levantamento de livros e revistas de relevante interesse para a pesquisa que será realizada. Seu objetivo é colocar o autor da nova pesquisa diante de informações sobre o assunto de seu interesse. É um passo decisivo em qualquer

pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se despendar tempo com o que já foi solucionado.

Passos da Pesquisa Bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica compreende: escolha do assunto, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação, redação. O assunto será delimitado e preciso; ao geral, amplo, será preferido o restrito. Exige, portanto, que seja escolhido assunto condizente com a capacidade do pesquisador, de acordo com suas inclinações e gosto pessoais. Outros fatores que devem ser considerados: tempo para realizar a pesquisa e existência de bibliografia pertinente ao assunto. Evitem-se assuntos pouco aprofundados ou sobre os quais pouco foi escrito, isto é, cujo conhecimento é ainda duvidoso e superficial. Depois de escolhido o assunto, passa-se para sua delimitação, o que vem a constituir-se no tema. Favorecem à delimitação do assunto: o uso de adjetivos explicativos e restritivos, de complementos nominais, de adjuntos adverbiais. Exemplos: Redação escolar no Ensino Fundamental. Experiências no ensino de redação para o Ensino Médio. Normas Gerais para os Trabalhos Científicos nos Cursos de Graduação Após o estabelecimento do tema, que é o assunto devidamente delimitado, passa-se à fase de leitura e fichamento. Há autores que recomendam como passo seguinte o estabelecimento de um plano provisório. Evidentemente, com o transcorrer da pesquisa, o plano pode ser alterado. Para a elaboração do plano, leve-se em conta que deverá ter: introdução (formulação do tema, importância dele, justificativa da

pesquisa, metodologia a ser empregada); desenvolvimento (fundamentação lógica do trabalho, explicação do tema, discussão, demonstração). O desenvolvimento deve ser dividido em tópicos. Finalmente, a conclusão exige que tudo seja sintetizado (MEDEIROS, 2000, p. 40-42).

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

As pesquisas de revisão bibliográfica ou revisão de literatura são aquelas que se valem de publicações científicas em periódicos, livros, anais de congressos etc., não se dedicando à coleta de dados in natura, porém não configurando em uma simples transcrição de ideias. Para realizá-la, o pesquisador pode optar pelas revisões de narrativas convencionais ou pelas revisões mais rigorosas.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROBLEMATIZAÇÕES

A prática da inclusão na escola deve ir além da noção de apenas colocar o aluno com necessidades especiais na sala de ensino regular, é preciso oferecer condições reais de aprendizagem. Segundo Góes (1996), entre as principais dificuldades ao aprendizado do

aluno surdo em classe regular estão a falta de equipamentos e despreparo das escolas regulares para o atendimento específico desses alunos.

Segundo Silva (2009, p. 07) “A educação, como parte integrante do mecanismo social, também busca de maneira gradativa privilegiar uma educação inclusiva favorecendo o movimento com base no princípio legal da “educação de qualidade para todos”. Isso quer dizer que é a partir da educação que se pode traçar novos e efetivos rumos para a sociedade como um todo. Ainda segundo Silva (2009):

O assunto “inclusão” deve ser tratado como um desafio e não considerado como um problema, destacando que a educação inclusiva garante que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso e permanência na escola, para isso, é necessário que os alunos com necessidades especiais tenham o apoio que necessitam. Os alunos especiais não são problemas, mas sim, apresentam desafios às instituições escolares, pois as mesmas devem encontrar mecanismos que oportunizem e ofereçam uma educação de igualdade e qualidade para todos (SILVA, 2009, p. 09).

O desafio da educação inclusiva será incluir o aluno com algum tipo de deficiência para que ele possa desenvolver suas capacidades e aprender a lidar com suas

limitações deixando de vê-las apenas como problemas, e enxergando como desafios para o seu próprio crescimento.

3.1 A deficiência e os desafios de inclusão.

A noção de Deficiência ainda é pauta de discussão que atenda a todos os elementos que podem ser uma definição definitiva. Os conceitos sobre o que significa deficiência devem começar, partindo do significado da palavra em si. Alguns estudiosos defendem que se deve primeiro definir a palavra. O termo surgiu da palavra em espanhol “*discapacidad*”, que depois de traduzido para o inglês “*disability*”. Desses dois termos que como podemos notar, são de línguas diferentes, surgiu uma união que se tornou a regra, quando se fala do termo e do tema hoje em dia.

Há estudiosos que apontam que a palavra tem origens bem antigas, que eram usadas de forma muito comum para determinar a pessoa que não tinha a capacidade de realizar alguma coisa. Nos tempos mais distantes e antigos, ser deficiente servia para aquela pessoa que por algum motivo não era capaz que contribuir com a sua tribo ou comunidade. Por causa disso que é tão difícil definir exatamente o que é deficiência, já que ela pode definir não só um tipo, mas vários tipos de pessoas que estão incapacitadas de alguma forma. No que diz respeito a forma com os portadores de qualquer deficiência eram tratados antigamente, Silva (2009) diz que:

Esse “tratamento” na antiguidade se resumia em extermínio ou proteção por motivos místicos e religiosos, alguns dos “defeituosos” do grupo eram atirados de penhasco, enterrados vivos, vistos por muitos povos como um impedimento a sobrevivência do grupo eram abandonados. [...] Mas havia povos como os Hindus que os consideravam encarnações de suas divindades e eram tratados como seres dotados de habilidades superiores. Já os Atenienses e a Roma imperial protegiam os deficientes e doentes, numa espécie de previdência social. O Renascimento trouxe consigo uma postura profissional e integrativa dos portadores de deficiência, na Idade Moderna com a intenção de proporcionar meios de trabalho e locomoção, mas Educação era marginalizado. Com a segunda Guerra Mundial veio pensamento de segregação. Com fim da guerra surgiu à necessidade de se dá mais atenção aos “deficientes”, que se diz respeito à saúde e principalmente a educação (SILVA, 2009, p. 22).

Ser deficiente é não estar de acordo com o que considerado normal, essa perda da normalidade faz com a pessoa fique a margem da sociedade na qual ela vive e deseja contribuir. As restrições, ou seja, as limitações que a deficiência trás, sendo ela física ou mental, faz com que o ser humano não consiga ter o melhor desempenho de qualquer função que ela vá fazer na sua vida. Isso faz com a pessoa com deficiência fique em desvantagem daqueles que não considerado normais.

O conceito de maneira geral sobre a deficiência está voltado para falta parcial e/ou total que uma pessoa tem de acessar

habilidades básicas. Estamos falando de funções básicas que o ser humano é dotado, tais os nossos cinco sentidos. Ou seja, se uma pessoa não tem, ou perdeu por algum motivo algum desses sentidos, ela vai estar automaticamente incapaz de fazer algumas coisas. Ou seja, isso quer dizer que ela não terá a habilidade para exercer algumas funções, por causa da limitação que ela tem.

Podemos concluir que o conceito de deficiência está ligado de forma direta ao conceito de incapacidade. Se vc não é capaz de algo, seja lá o que for, você é incapaz e portanto deficiente. Neste sentido o autor Amiralian (2001 in Almeida, 2003, p. 15), apontou os conceitos de deficiência para dois tipos, o primeiro diz respeito a incapacidade das pessoas em darem respostas diretas que tem haver com as dificuldades que elas enfrentam e a segunda tem haver com a falta ou não de mobilidade e interação física, social e econômica, ou seja, se a pessoa tem alguma deficiência física que a impede de andar para onde desejar, ela é deficiente, se alguma coisa a impede de conversar e se socializar-se com os outros, ela é deficiente, se ela é economicamente inferior ao outro e isso não a deixa ser livre pra comprar e aproveitar coisas e lugares que eles deseja, ela é deficiente.

Fica muito claro que dá um conceito só do que é deficiência é muito complicado e diria mais, bem mais complexo do que as pessoas podem imaginar. Isso é por que não citamos as deficiências que tem haver e estão relacionados com as doenças ou incapacidades

mentais. Que são cada vez mais comuns na nossa sociedade. Neste sentido, Alves (2011) defini os tipo de deficiência como sendo:

- **Deficiência Física:** no decreto nº: 3289 de 1999, art.4º, da legislação brasileira: que inclui: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
- **Deficiência visual:** decreto nº: 3289 de 1999, art. 4º. Cegueira, igual ou menor a, 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão; e os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos por igual ou menor que 60º, ou a ocorrência simultânea de quaisquer condições anteriores.
- **Deficiência Mental:** que de acordo como o decreto nº: 3289 de 1999, art. 4º. Funcionamento intelectual significativamente inferior a média com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: Comunicação; Cuidado pessoal; Habilidades sociais; Utilização dos recursos da

comunidade; Saúde e segurança; Habilidades acadêmicas; Lazer; Trabalho.

- **Deficiência Múltipla:** decreto nº3289 de 1999 art.4º. Associação de duas ou mais deficiências. É uma condição heterogênea que identifica associações diversas de deficiência. Suas causas podem ser pré-natais, má formação congênita e por infecções virais como rubéola ou doenças sexualmente transmissíveis, adultos também podem ter deficiência múltipla se não fizer tratamento adequado.
- **Paralisia cerebral-lesão:** Pode ter causas pré, peri ou pós-natais sendo os principais sangramentos maternos e trauma cranial. É a forma mais rara de Paralisia Cerebral, apresentando uma incidência de apenas 5% dos casos desta patologia (em humanos).
- **Altas habilidades/superdotação:** as pessoas com altas habilidades formam grupos heterogêneos, com características diferentes e habilidades diversificadas. Os superdotados estão divididos em diferentes blocos: Capacidade intelectual geral; Aptidão acadêmica específica; Pensamento criativo; Capacidade de liderança; Talento especial para artes; Capacidade psicomotora. (ALVES, 2011, p. 35);

Podemos notar, pelo diversos tipos de deficiência que o autor citou, que os conceitos

sobre deficiência são amplos, e abraçam todos os tipos de incapacidades físicas e mentais, assim como aquelas pessoas que tem altas habilidades mentais, como os superdotados, o que pode ser surpresa pra muitas pessoas, esses tipos de indivíduos estarem nessa lista, mas se estamos falando de deficiência como a falta total ou parcial de alguma habilidade, essas pessoas, na maior parte dos casos, não possuem muitas habilidades sociais, quase sempre estão mergulhado no seu próprio mundo

Com o passar dos tempos os conceitos sobre deficiência passou por grandes transformações. Na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CSDPD) preparada pela Organização das Nações Unidas – ONU, aprovada pelo Brasil em 2008, no Decreto nº 186, diz em seu Decreto nº 6.949/2009, da nossa Constituição Federal, trouxe um novo conceito sobre a deficiência. Essa concepção tão importante aponta que a deficiência deve verificar o momento, o contexto histórico caminhando para os elementos únicos e internos de cada pessoa, a CSDPD, conceitua deficiência como sendo:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (UNESCO, 2005, p. 56).

Essa convenção foi extremamente importante, pois não trás um conceito diretamente ligado ao elemento social e não só o conceito médico da questão. Vamos conceituar abaixo os Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, dada importância desse tema para o nosso estudo e também por que vai nos ajudar a termos mais fundamentos teóricos sobre o tema.

3.2 Inclusão e educação

A Educação Inclusiva no nosso país, surgiu na criação das creches, que estavam ligadas a história da mulher, no caso da mulher trabalhadora, que precisava deixar seus filhos em algum lugar, para que pudessem ir trabalhar, as creches foram criadas para ser uma substituta do lar, ela tinham um modo assistencialista de ser, não havia nenhuma preocupação com a parte educativa. Esse pensamento assistencial permaneceu até o final do século XIX, pegando é claro o início do século passado, ou seja, do século XX.

Com o passar dos anos, houve uma atenção especial para educação das crianças, não só no sentido assistencial, mas no sentido de preparar elas, inicialmente para o mercado de trabalho, isso no período, após a segunda guerra mundial, pois com o mundo voltando ao normal, a sociedade capitalista precisava de pessoas especializadas em algumas funções para exercer alguns tipos de trabalho.

No Brasil, depois da Ditadura, a nossa Constituição Federal estabeleceu a Educação

Infantil (EI) como um direito para todas as crianças e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, se definiu que a EI, é por lei a primeira fase e/ou etapa da educação básica no nosso país, e tem como objetivo o desenvolvimento total (integral) das crianças até 06 anos, levando em consideração seus elementos psicológicos, físicos, mentais, culturais e sociais.

No que se refere a Educação Inclusiva, a UNESCO (1994), diz que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferença que possa ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus educandos acomodando tanto estilos com ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parcerias com a comunidade. (UNESCO, 1994, p. 115).

Porém sabemos, que na prática não foi isso que aconteceu no início, pois havia uma grande preocupação de como tornar a escola um ambiente inclusivo, para as PNE. Pois não havia estrutura, nem profissionais qualificados para trabalhar como essas pessoas. Neste sentido Junior e Lima (2011, p. 6) diz que: “Mesmo a inclusão de PNEE no ensino regular sendo garantida por lei (...) há cada vez mais as separações institucionais (...) pois a exclusão

ocorre também através da “inclusão” no ensino regular (...). O que o autor quer dizer é que a lei garante a inclusão, mas na prática, quando o PNEE, ingressa na escola ele muitas vezes acabar sendo excluído.

Já existia um movimento na educação brasileira, no sentido de promover e oferecer uma educação inclusiva, onde todos independente das limitações que a pessoa possa ou não. Isso aconteceu mesmo antes de se ter lei que determinassem que isso deveria acontecer. A inclusão é um tema que precisar ter muita reflexão e principalmente um preparo no que se refere ao contexto escolar. Esse movimento de inclusão na educação exige muitas mudanças, pois há uma complexidade que não é fácil de resolver. Para Carvalho (2003) tem-se que examinar as variáveis do processo educativo escolar que envolve:

As pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); O ambiente físico (em termos de acessibilidade); Os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações); Os graus de participação da família e da comunidade (parcerias); A filosofia de educação adotada (se tradicional ou não); O projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação); A prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem); Os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos. (CARVALHO, 2003, p. 56).

A nosso ver esses fatores devem funcionar juntos, se um deles não for bem feito ou contiver alguma falha, isso pode prejudicar a inclusão escolar, pois isso pode afetar direta ou indiretamente o acesso, entrada e a permanência do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Pois se eles encontram um ambiente escolar que não é capaz de atender as suas necessidades, isso faz com que eles não se sintam como um membro da comunidade escolar, e assim eles tendem a não permanecerem na escola por muito tempo, tendo os seus pais que procurarem outra escola. Encontram-se a maioria desses entraves acontece com mais frequência nas escolas públicas de ensino, pois hoje em dia, vemos um movimento muito intenso de escolas particulares que tem se preocupado em receber e oferecer um ambiente educativo acolhedor e de qualidades para as PNEE.

Sabemos que o processo de educação de qualquer pessoa, tem seu início na Educação Infantil, pois diante da lei brasileira, uma Educação Infantil é a base para a formação integral da criança, e as experiências vividas nessa fase da vida, são mais facilmente aprendidas e levadas para o resto da vida, por isso é preciso ter uma atenção maior em relação a ela. Uma Educação Infantil de qualidade é essencial para todo processo educativo da pessoa em si, quando a escola, os professores, os pais e comunidade estar ciente sobre isso, o processo de inclusão acontece como mais facilidade e tem resultados

significativos e imediatos para todos os envolvidos principalmente para as crianças.

A Educação tem como um de seus desafios à valorização do ser humano, de suas potencialidades para que seu desenvolvimento aconteça e seja incluso na sociedade. Tendo em vista a constituição de uma escola democrática, que garanta o acesso e a permanência de todos, de acordo com a Declaração Mundial de Educação para todos. Como princípio de inclusão propõe a adaptação.

Hoje em dia, os profissionais da Educação têm que lidar com todas as questões sobre a inclusão, pois hoje a educação deve ser ofertada para todos independente da religião, cor, sexo e condição social, isso diz respeito também as PNE. O tema inclusão deve ser visto como um desafio, mesmo que para alguns profissionais isso seja um problema, pois as escolas hoje mesmo tentando muito, não tem estrutura, apoio e nem muitos profissionais preparados para trabalhar essa questão dentro do ambiente da escola.

Sabemos que quando a inclusão não é bem feita isso pode fazer com que o aluno desista da escola, por vários motivos importantes. Um deles é a forma com que a escola e os professores os recebem. Se não fazem isso de uma forma acolhedora e amorosa como devem fazer como os outros alunos, eles se sentem rejeitados e assim não há interesse por parte deles em continuar estudando, fora o bullying, que pode acabar com autoestima da PNE, pois sabemos o quanto algumas crianças

reproduzem o preconceito que trazem de casa, os chamando de anormais, não incluindo nas brincadeiras.

O processo de inclusão deve começar com a escola, passar pelos educadores e aí ser trabalhado com os alunos, no sentido de mostrar que todos devem ser tratados com respeito, dando a eles a oportunidade de aprender e se desenvolver como qualquer outro, independente da deficiência ou incapacidade que essa pessoa tenha.

A inclusão como conhecemos hoje passou por muitos tratados, ou seja, acordo entre os países, fazendo com isso, que só a partir da década de 1990, a Educação Inclusiva, tivesse o destaque que merecia, pois eram em direção da Inclusão que a Educação no nosso país caminhava. Neste sentido, Guebert (2007), destaca dois eventos importantes:

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), na Tailândia, e a Declaração de Salamanca (1994), contribuindo para a ampliação das discussões, no avanço de pesquisas e na busca de alternativas. A Declaração de Salamanca é utilizada atualmente como um suporte pedagógico, pois apresenta linhas de ação que visam a garantia de igualdade de oportunidades e, assim deste modo, contribui para a efetivação do processo inclusivo (GUEBERT, 2007, in FABRÍCIO, SOUZA&ZIMMERMANN, 2009, p. 41).

Esses foram os momentos históricos mais significativos para a inclusão. No mesmo

movimento a política educacional acompanhou esse processo inclusivo, e passou a oferecer elementos e estrutura para que a Educação inclusiva pudesse ser colocada da forma correta dentro do sistema de ensino brasileiro.

A inclusão, de acordo com Oliveira (2004)

Estabelece, para o sistema educacional, vários desafios: conscientização da comunidade escolar e da sociedade em geral sobre a nova maneira de entender e educar; investimento sério na preparação continuada da equipe escolar; preparação de pessoas especializadas no tema, em nível de graduação e pós-graduação, para prestar apoio aos professores, estruturação de métodos, técnicas e recursos adequados a esse alunado; adaptação de currículo para atender às NE dos alunos em classes regulares; envolvimento de pais e pessoas da comunidade ampla nesse processo. Como é sabido e já citado acima é um processo de luta que foi travada a partir de grupos isolados na metade do século XX para garantir aos deficientes de maneira geral um atendimento mais humano, com o passar dos anos foram surgindo várias entidades que vieram a se responsabilizar para cumprir os ideais desses grupos buscando a atender as necessidades específicas de cada um. (OLIVEIRA, 2004, p. 19).

A inclusão tem levantado grandes e importantes debates sobre suas vantagens e desvantagens evidenciando posições polêmicas e controversas entre educadores e especialistas. Assim inclusão se configura

como sendo um dos assuntos muito debatidos em na nossa sociedade. Incluir é fazer com que uma pessoa, possa interagir com o meio e que esse meio lhe sirva para desenvolvimento pessoal.

Vale destaca que a inclusão diz respeito a todos os elementos que compõe o ser humanos e a sociedade. E que deve partir da Educação, pois quando qualquer pessoa, seja aquela que é considerada “normal” ou a que tem Necessidades Especiais, se senti como parte ativa de uma comunidade, ela se sente capaz e estimulada a contribuir com a sociedade, com as habilidades e capacidades nas quais ela pode e tem acesso.

Considerar a importância da presença do intérprete na sala de aula é fundamental, a escola em comum acordo, se propõe a desenvolver o projeto LIBRAS, onde uma vez por semana alunos, professores e todos os funcionários da escola participem de uma aula de libras aprendendo conceitos e sinais básicos a fim de promover uma comunicação e interação da aluna com os colegas e professores. Assim sendo, tudo isso contribuirá para que Vanessa e os alunos ouvintes progridam de forma mais significativa e que melhores resultados sejam apresentados na aprendizagem e no relacionamento aluno-escola-família.

4 DEFICIÊNCIA AUDITIVA E INCLUSÃO SOCIAL

O termo “surdo” ou surdez, Segundo Sacks (1999) é muito amplo, pois nos impede de percebermos a variedade de graus de surdez. A audição é medida em decibéis (dB), unidade sonora que afeta a intensidade, o volume dos sons, e, em Hertz (Hz), unidade que determina o comprimento de onda sonora (número de ciclos/segundo), atendendo a capacidade de perceber sons graves e agudos. Segundo Davis e Selvermann (apud DIAS, 2006, p.21), a audição normal quanto à intensidade sonora tem seu limiar situado entre a faixa de 0 a 26 dB e quanto à frequência de 20 a 2000 Hz. As frequências mais importantes para o reconhecimento da fala estão entre os intervalos de 500 a 2000 Hz.

Em estudos clínicos evidencia-se que a maioria das crianças que não fala ou têm dificuldades no aprendizado da linguagem, durante o primeiro ano de vida, pode apresentar algum tipo de deficiência auditiva, pois, estatísticas mostram que a surdez é responsável por 60% dos casos; 30% têm como causa, a personalidade das crianças, resultada de problemas no ambiente; e 10% por causas desconhecidas (DIAS, 2006, p.23).

Pode-se dizer que a deficiência auditiva é o impedimento maior para o desenvolvimento da língua oral, pois, segundo Silva (1996), a surdez prejudica a recepção da fala e sua retroalimentação essencial ao aprendizado dos atos coordenados necessários à aquisição da língua oral. A língua oral utiliza elementos simbólicos com capacidade quase infinita de construção e, sendo abstrata,

tornou-se o instrumento fundamental de comunicação do pensamento humano.

4.1. A Surdez e sua relação com a Linguagem

Segundo Vigotsky (apud DIAS, 2006, p. 27), o deficiente auditivo necessita de uma língua que possa ser adquirida espontaneamente, apenas pelo convívio social. Para eles, a língua não é vista como algo que é transmitido do adulto para a criança e aprendido pela imitação, mas se enfatiza o papel ativo da criança no fluxo dinâmico da cadeia de comunicação de seu meio social.

Nesse caso, a Língua de Sinais, parece oferecer subsídios que permite ao deficiente auditivo um desenvolvimento completo de sua linguagem, pois, sendo uma expressão da linguagem que se utiliza do visual e do gestual, acaba facilitando o aprendizado.

4.2. Educação inclusiva para deficientes auditivos: um breve histórico

No passado temos um grande descaso com as crianças com surdez. Um exemplo claro disso eram as crianças do século XVIII. Eram considerados incapazes de desenvolver a fala, de comunicar-se livremente até mesmo com pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares. Isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e

instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, eram considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis (Sacks, 1998).

Já no Brasil o primeiro momento de atenção ao deficiente auditivo se deu no século XIX com a tentativa de institucionalização da educação de deficientes, mas o ensino propriamente dito só veio em 1856, teve início o ensino dos surdos-mudos, quando o professor francês Eduard Huet, também surdo, fundou no Rio de Janeiro, sob os “auspícios” de D. Pedro II, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos – INSM, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (DIAS, 2006).

O Instituto Santa Terezinha de São Paulo foi a segunda escola para surdos em 1923. No início da década de 50, foi promovido o primeiro “Curso de Formação de Professores para Recuperação de Deficientes da Audição e da Linguagem Falada”. Até então, os professores de

Nesses últimos anos a mídia tem sido cobrada no sentido de usar a língua de sinais na sua programação, como exemplo, nas chamadas de cada programa, informando a classificação indicativa, através da linguagem dos sinais. Também na propaganda eleitoral está sendo acessível através da utilização da Linguagem Brasileira de Sinais ou recursos de legenda, seguindo Instrução do Tribunal Superior Eleitoral, TSE.

4.3. Educação inclusiva de surdos e seus métodos de aprendizagem

Entre as várias pesquisas realizadas com a prática educacional voltada para a aprendizagem de pessoas surdas no ensino regular, pode-se destacar algumas metodologias específicas que passam necessariamente por quatro eixos, pressupostos ou correntes metodológicas como: o Oralismo, a Comunicação Total, a Língua de Sinais e o Bilingüismo. O Oralismo é predominante nos cursos de formação de grande parte dos professores que ensinam em instituições especializadas para surdos, a aprendizagem da fala é ponto central. Basicamente, suas técnicas são: o treinamento auditivo, em que há a estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala; o desenvolvimento da fala, que implica em exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação (lábios, mandíbula, língua etc), e exercícios de respiração e relaxamento (chamado também de mecânica de fala); A leitura labial, a partir de um treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor (DIAS, 2006).

No entanto, Oralismo tendem a reduzir as possibilidades de trocas sociais, devido ao não uso das expressões gestuais. Para o máximo aproveitamento auditivo, o Oralismo tem como princípio a indicação de prótese

individual, que amplifica os sons, admitindo a existência de resíduo auditivo em qualquer tipo de surdez, mesmo na profunda. Esse método procura assim, reeducar auditivamente a criança surda, através da amplificação dos sons juntamente com técnicas específicas de oralidade.

Segundo Stokoe (apud DIAS, 2006), os estudos realizados sobre a Língua de Sinais, provaram seu valor lingüístico semelhante às línguas orais e que cumprem as mesmas funções, com possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração. O aprendizado da Língua de Sinais não prejudica o desenvolvimento das crianças surdas, mas, ao contrário, ajudavam-nas no seu desenvolvimento escolar sem prejuízo para as suas habilidades orais. Atualmente a Língua de Sinais é considerada como a língua natural dos surdos, pois ela é adquirida de forma espontânea sem que seja preciso um treinamento específico.

Para Koslowisky (1997), as próteses auditivas digitais possibilitam maior potência com melhor qualidade sonora para adaptação em crianças. Os implantes cocleares multicanal também têm sido uma opção para os que não se beneficiam da prótese auditiva. Além disso, na área da informática, a quantidade de softwares que exploram a imagem visual é cada vez mais comum no mercado, facilitando uma série de acessos aos educadores de surdos.

Entretanto, é importante a conscientização de que toda esta tecnologia

disponível não é de acesso a toda a população surda, especialmente considerando-se nossa realidade social, cultural e econômica. Além do mais, ainda que toda essa tecnologia fosse acessível, ela por si não garante o desenvolvimento lingüístico, identificatório e cultural do sujeito surdo. A utilização destes recursos não garantirá que esses sujeitos serão oralizados e integrados na sociedade, como assim defende a premissa oralista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurou-se estabelecer um diálogo entre o referencial teórico apresentado e a realidade encontrada, ou seja, a prática efetiva desencadeada por meio da inclusão de alunos com a deficiência auditiva no espaço do ensino regular, procurando nas observações feitas as razões que forneçam sustentação ao processo de inclusão e o confronto com a realidade encontrada.

Com tudo, observou-se a necessidade e uma melhor elaboração do planejamento e de prática pedagógica, por parte da gestão escolar e dos professores. As aulas precisam abarcar a diversidade e necessidades com atividades variadas, que se adeqüe ao aprendizado do aluno com deficiência. Viu-se também a importância da presença do intérprete na sala de aula.

Pode-se afirmar que mesmo com um programa político específico e direcionado aos alunos com deficiência, nas escolas regulares, ainda há diversos entraves para que tal

programa funcione no sentido de diminuir as distancias e desigualdades enfrentadas pelos alunos que necessitam de uma educação especial. Por fim, a inclusão social implica a conquista de espaço social, condição esta almejada não somente pelas pessoas com necessidades especiais, mas por todos os excluídos do processo produtivo da sociedade.

Percebe-se que é preciso uma reformulação do papel da Educação Especial sobre este novo palco educacional que vem se definindo. Para viabilizar este processo é essencial que os professores especialistas sirvam de suporte para os do ensino regular visto que estes não estão capacitados para receber esse alunado e se sentem despreparados para esta nova realidade. Para essa política, é importante que o ensino especializado tenha lugar no ensino inclusivo, mesmo parecendo um paradoxo, mas somente assim, será possível um aprendizado significativo e eficaz dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394/96. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC/Brasília – DF. 1996.

DIAS, Vera L. L. **Rompendo a Barreira do Silêncio**. Dissertação em Educação pela UERJ. Rio de Janeiro, 2006.

GLAT, Rosana. (Org.). **O método de história de vida na pesquisa em educação especial**. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, Mai-Ago. 2004, v.10, n.2.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003.

KOSLOWSKI, L. **A proposta bilíngüe de educação do surdo**. Revista Espaço, 10:47-53, dez, 1998.

MENDES, Enicéia G. **O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva**. Ver. Bras. Ed. Esp. Marília, Jul-Dez. 2003, v.9, n.2.

OLIVEIRA, Mércia C. **Avaliação de Necessidades Educacionais Especiais: construindo uma nova prática educacional**. Dissertação em Educação pela UERJ: Rio de Janeiro, 2008.

REDIG, Annie G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas**. Dissertação em Educação pela UERJ: Rio de Janeiro, 2010.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação:**

doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, A. A. **A surdez e a pessoa surda**: revisão e tópicos Básicos. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

TEIXEIRA, A. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação** – a escola progressiva, ou, a transformação da escola. Rio de Janeiro: DPeA, 2000.

VANNI, Julio César. **Aspectos Pedagógicos da Educação do Surdo-mudo**. A. A. Surdos do Brasil, 1952.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



Esta obra está sob o direito de Licença
Creative Commons Atribuição 4.0
Internacional.

APRENDIZAGEM, SUJEITO E CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA À LUZ DAS NOVAS EPISTEMOLOGIAS

*Claudevânia Lima Mendonça
Renato Da Silva Oliveira*

RESUMO

O presente artigo discute as contribuições da psicopedagogia para a compreensão dos processos de aprendizagem à luz das novas epistemologias, considerando a relação entre sujeito, conhecimento, cognição, afetividade e contexto sociocultural. Parte-se do entendimento de que aprender não corresponde apenas à assimilação de conteúdos escolares, mas envolve dimensões simbólicas, históricas, sociais, emocionais e institucionais que atravessam a experiência do estudante. O objetivo do texto é analisar de que modo a psicopedagogia amplia a leitura sobre as dificuldades de aprendizagem e desloca o olhar reducionista que responsabiliza exclusivamente o aluno pelo fracasso escolar. A discussão articula estudos recentes sobre prática pedagógica, subjetividade, queixa escolar, intervenção psicopedagógica, cultura do fracasso escolar e direitos de aprendizagem. Argumenta-se que as novas epistemologias favorecem uma concepção menos fragmentada do conhecimento e exigem da escola práticas pedagógicas sensíveis à singularidade do sujeito, sem perder de vista as condições sociais e institucionais que interferem no aprender. Conclui-se que a psicopedagogia contribui para a educação contemporânea ao propor uma escuta mais ampla do estudante, uma leitura crítica das práticas escolares e uma intervenção voltada não apenas à correção de dificuldades, mas à reconstrução das possibilidades de aprender.

Palavras-chave: aprendizagem; psicopedagogia; subjetividade; epistemologia; fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

Aprender não é apenas receber uma explicação, memorizar um conteúdo e reproduzi-lo em uma avaliação. Essa ideia, embora ainda permaneça em muitas práticas escolares, tornou-se insuficiente diante das discussões contemporâneas sobre conhecimento, sujeito e formação. Franco (2016) observa que a prática pedagógica não pode ser compreendida como simples aplicação de métodos, pois envolve escolhas, concepções de mundo e modos de compreender a relação entre ensino e aprendizagem. Nessa mesma direção, Becker (2023) ajuda a pensar que a inteligência e a aprendizagem não se desenvolvem fora do meio social, mas em permanente relação com as experiências, as interações e as condições concretas que atravessam o sujeito.

A escola, no entanto, nem sempre acompanha essa complexidade. Quando um estudante não aprende no tempo esperado, é comum que a dificuldade seja explicada pela falta: falta de atenção, falta de interesse, falta de disciplina, falta de base. Lopes e Rossato (2018), ao analisarem a dimensão subjetiva da queixa escolar, mostram que essa forma de nomear o aluno não é neutra, pois produz sentidos sobre quem ele é e sobre aquilo que se espera dele. A dificuldade de aprendizagem, nesse caso, deixa de ser investigada como processo e passa a ser tratada como traço individual, o que pode reforçar trajetórias de

fracasso e enfraquecer as possibilidades de intervenção pedagógica.

A psicopedagogia ganha relevância justamente porque desloca esse olhar. Em vez de tomar o não aprender como sinal imediato de incapacidade, ela procura compreender como o sujeito se relaciona com o saber, com a escola, com os professores, com sua própria história e com os modos pelos quais foi reconhecido ou desqualificado em sua trajetória escolar. Smerdel e Murgó (2018) indicam que o campo psicopedagógico amplia a análise da aprendizagem ao considerar diferentes contextos de vida e formação, enquanto Monteiro *et al.* (2025) reforçam que a queixa escolar precisa ser compreendida como construção atravessada por discursos institucionais, familiares e pedagógicos. Assim, a psicopedagogia não se limita a corrigir dificuldades, mas interroga as condições em que elas se constituem.

Também não se pode separar aprendizagem e subjetividade. Rossato, Matos e Paula (2018) mostram que as relações pedagógicas são atravessadas pela subjetividade do professor, por suas expectativas, concepções e modos de significar o aluno. Essa observação é importante porque impede uma leitura unilateral do processo educativo: o estudante é sujeito da aprendizagem, mas o professor também é sujeito da mediação. Quando essa relação é reduzida a técnica, perde-se de vista que ensinar envolve presença, interpretação, escuta

e responsabilidade diante das singularidades que aparecem na sala de aula.

As discussões internacionais mais recentes sobre educação apontam para movimento semelhante. A UNESCO (2022), ao propor um novo contrato social para a educação, defende que aprender envolve cooperação, responsabilidade coletiva e construção de futuros comuns. A OECD (2018), ainda que situada em uma matriz mais voltada às competências e às demandas do século XXI, também reconhece que a formação escolar não pode se restringir à acumulação de informações. Esses documentos ajudam a situar o debate em um campo mais amplo: a aprendizagem contemporânea exige sujeitos capazes de interpretar, relacionar, decidir e produzir sentidos diante de problemas complexos.

No Brasil, essa discussão assume urgência própria. O UNICEF e o CENPEC Educação (2021) analisam a cultura do fracasso escolar como fenômeno que envolve reprovação, abandono, distorção idade-série e naturalização das desigualdades educacionais. Quando esses processos são tratados apenas como consequência da incapacidade individual dos estudantes, a escola deixa de examinar suas práticas, suas formas de avaliação e suas maneiras de incluir ou excluir. Os resultados educacionais sistematizados pelo INEP (2025), especialmente no âmbito do Saeb, reforçam que os desafios de aprendizagem permanecem vinculados a desigualdades históricas, territoriais e institucionais.

O problema que orienta este artigo nasce dessa tensão entre o modo como a aprendizagem é muitas vezes reduzida a desempenho e a necessidade de compreendê-la como processo complexo. A questão pode ser formulada da seguinte maneira: de que modo a psicopedagogia, em diálogo com novas epistemologias da aprendizagem, contribui para compreender o sujeito aprendente para além das explicações centradas no déficit individual e no fracasso escolar? Terra-Candido e Cruz (2024), ao problematizarem os transtornos específicos da aprendizagem à luz da Teoria Histórico-Cultural, ajudam a sustentar essa pergunta, pois indicam a necessidade de cuidado crítico diante de leituras medicalizantes que desconsideram a dimensão social, pedagógica e histórica do aprender.

O objetivo deste artigo é analisar as contribuições da psicopedagogia para a compreensão da aprendizagem como processo subjetivo, socialmente mediado e epistemologicamente situado. Para isso, o texto articula estudos sobre prática pedagógica, subjetividade, queixa escolar, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. A hipótese assumida é que a psicopedagogia, quando aproximada das novas epistemologias, amplia a leitura sobre o sujeito que aprende e contribui para uma escola menos presa ao diagnóstico da falta e mais comprometida com a reconstrução das possibilidades de aprender.

DESENVOLVIMENTO

2.1 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem precisa ser pensada, antes de tudo, como uma relação viva entre sujeito, conhecimento e mundo. Quando Franco (2016) afirma que a prática pedagógica não pode ser reduzida a um procedimento técnico, a autora chama atenção para um ponto decisivo: toda forma de ensinar carrega uma concepção de conhecimento. Se o professor entende o saber como algo pronto, sua prática tende à transmissão; se compreende o conhecimento como construção, sua ação passa a envolver mediação, escuta, problematização e reorganização das experiências do estudante.

Essa diferença não é apenas metodológica. Becker (2023), ao discutir aprendizagem, inteligência e meio social, ajuda a compreender que o sujeito não aprende separado das condições em que vive. A inteligência, nessa perspectiva, não pode ser tomada como uma propriedade fixa, medida apenas por resultados escolares imediatos. Ela se desenvolve nas relações que o sujeito estabelece com o ambiente, com os outros, com os desafios cognitivos e com as formas culturais de significar a realidade.

A escola, muitas vezes, ainda opera em sentido contrário. Trata o conteúdo como centro absoluto da aula e espera que o estudante se ajuste ao modelo de transmissão

previsto. Franco (2016) permite problematizar essa lógica ao defender que a docência possui dimensão praxica, isto é, envolve reflexão, intencionalidade e compromisso formativo. Ensinar, portanto, não é apenas organizar conteúdos em sequência; é construir situações nas quais o estudante possa participar ativamente do processo de conhecer.

Corrêa (2017) contribui para esse debate ao aproximar desenvolvimento humano e aprendizagem. A autora mostra que esses processos não devem ser compreendidos como etapas rigidamente separadas, pois a aprendizagem interfere no desenvolvimento e o desenvolvimento reorganiza as possibilidades de aprender. Essa relação exige da escola uma postura menos apressada diante das diferenças entre os estudantes, já que nem todo percurso de aprendizagem se realiza no mesmo ritmo, pela mesma via ou com os mesmos recursos.

Pensar epistemologicamente a aprendizagem também significa rever o lugar do erro. Em práticas escolares mais tradicionais, o erro aparece quase sempre como prova de insuficiência: o aluno errou porque não estudou, não prestou atenção ou não compreendeu. Bianchini e Vasconcelos (2017), porém, trabalham o erro como parte do processo de significação e construção do conhecimento. Sob essa ótica, o erro deixa de ser apenas algo a eliminar e passa a ser uma pista sobre o modo como o estudante está organizando o pensamento.

Essa mudança altera profundamente o trabalho pedagógico. Quando o erro é lido como fracasso, a intervenção tende à correção imediata e à classificação do desempenho. Bianchini e Vasconcelos (2017) permitem compreender que, quando o erro é tratado como expressão de uma hipótese em construção, a mediação docente pode investigar o caminho percorrido pelo aluno, identificar obstáculos e propor novas situações de aprendizagem. Sentir, significar e conhecer aparecem, assim, como dimensões articuladas da experiência de aprender.

Outro aspecto importante está na relação entre cognição e emoção. Costa (2023), ao discutir contribuições da neurociência para a aprendizagem, permite reforçar que atenção, memória, emoção e experiência não atuam de maneira dissociada. Essa contribuição precisa ser usada com cautela, para não reduzir a educação ao funcionamento cerebral, mas ela é relevante porque confirma, por outra via, que o estudante aprende com o corpo, com a história, com os vínculos e com as condições afetivas que sustentam sua presença no processo educativo.

A perspectiva epistemológica adotada neste artigo, portanto, afasta-se de uma concepção linear de aprendizagem. Becker (2023) contribui para essa inflexão ao relacionar inteligência e meio social, enquanto Franco (2016) permite compreender a prática pedagógica como ação teoricamente orientada. A aprendizagem aparece, assim, como construção situada: depende da atividade do

sujeito, mas também das mediações que encontra, dos sentidos que atribui ao saber e das condições sociais e institucionais que atravessam sua formação.

2.2 SUJEITO, SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Falar do sujeito que aprende exige abandonar a ideia de que o estudante se apresenta à escola apenas como alguém que possui, ou não possui, determinadas habilidades cognitivas. Lopes e Rossato (2018) mostram que a dificuldade de aprendizagem precisa ser compreendida em sua dimensão subjetiva, porque o modo como o aluno se percebe, é percebido e é nomeado pela escola interfere diretamente em sua relação com o conhecimento. O estudante não chega diante do conteúdo de maneira neutra; ele carrega uma história de vínculos, expectativas, frustrações, reconhecimentos e silenciamentos que participa da constituição de sua posição frente ao aprender.

Nem toda dificuldade nasce no mesmo lugar. Há estudantes que enfrentam lacunas conceituais, outros que não encontraram mediações adequadas, outros que carregam experiências escolares marcadas por humilhação, medo ou repetidas situações de fracasso. Ao analisarem a queixa escolar, Lopes e Rossato (2018) indicam que o problema não está apenas na dificuldade em si, mas também no modo como essa dificuldade é interpretada. Quando a escola transforma uma

situação de aprendizagem em identidade fixa, o aluno deixa de ser visto como alguém em processo e passa a ser reconhecido pelo que não consegue realizar.

Em muitas salas de aula, a expectativa antecede a escuta. O aluno considerado fraco, lento ou problemático passa a ser lido por uma lente que confirma, quase sempre, aquilo que já se espera dele. Monteiro *et al.* (2025), ao discutirem o conceito de queixa escolar, ajudam a perceber que a queixa não é apenas o relato de uma dificuldade objetiva, mas uma construção que circula entre professores, família, escola e serviços de apoio. Essa circulação produz efeitos, porque define quais estudantes serão acompanhados, encaminhados, responsabilizados ou silenciados.

Paulino e Rossato (2020) ampliam essa análise ao relacionarem aprendizagem, subjetividade e vulnerabilidade social. As autoras mostram que trajetórias marcadas por exclusão social não afetam apenas o acesso material à escola, mas também os modos pelos quais o sujeito se reconhece, ou não, como alguém capaz de aprender. Quando a experiência escolar é atravessada por precariedades, interrupções e baixa expectativa institucional, o vínculo com o conhecimento pode se fragilizar antes mesmo que o estudante tenha a chance de experimentar processos consistentes de mediação.

Convém ter cuidado, entretanto, para não transformar a subjetividade em explicação vaga para tudo. Terra-Candido e Cruz (2024),

ao analisarem criticamente os transtornos específicos da aprendizagem à luz da Teoria Histórico-Cultural, alertam para os riscos de leituras que individualizam problemas escolares sem considerar as condições concretas de desenvolvimento e escolarização. Essa crítica é relevante porque impede tanto a medicalização apressada quanto a romantização da dificuldade. O aluno pode, de fato, precisar de apoio especializado, mas esse apoio não deve servir para retirar da escola a responsabilidade sobre suas práticas de ensino, avaliação e acompanhamento.

O desejo de aprender também se forma em uma rede de relações. Lopes e Rossato (2018) permitem compreender que a dificuldade escolar pode expressar formas de sofrimento, bloqueio ou afastamento subjetivo diante do saber. Um estudante que fracassa repetidamente tende a proteger-se da exposição, evitando participar, perguntar ou tentar novamente. A recusa, a apatia ou o silêncio, muitas vezes interpretados como desinteresse, podem revelar uma relação ferida com o conhecimento e com a imagem que o sujeito construiu de si como aprendiz.

A escola costuma registrar o desempenho com mais facilidade do que compreende o percurso. Notas, faltas, atividades incompletas e resultados de prova aparecem como evidências visíveis, mas nem sempre revelam o que ocorre na relação do sujeito com a aprendizagem. Monteiro *et al.* (2025) contribuem para essa crítica ao mostrarem que a queixa escolar precisa ser

analisada em sua complexidade, pois ela envolve expectativas institucionais, padrões de normalidade e formas de classificação que podem produzir exclusão. A psicopedagogia, ao escutar o percurso e não apenas o sintoma, ajuda a transformar a queixa em campo de investigação.

A ideia de vulnerabilidade também precisa ser compreendida sem determinismo. Paulino e Rossato (2020) não tratam a condição social como sentença, mas como dimensão que interfere na constituição subjetiva da aprendizagem. Esse ponto é importante porque permite reconhecer desigualdades sem negar a potência do sujeito. A questão central não é afirmar que determinados estudantes aprendem menos por pertencerem a contextos vulneráveis, mas compreender que a escola precisa oferecer mediações mais consistentes quando as trajetórias foram marcadas por negação de direitos, instabilidade e exclusão.

Por essa razão, a psicopedagogia não pode trabalhar apenas com o que aparece na superfície da dificuldade. Terra-Candido e Cruz (2024) indicam que uma análise crítica da aprendizagem precisa considerar a história social do sujeito, as condições de ensino e os processos de desenvolvimento culturalmente mediados. Quando essa leitura orienta a prática, o encaminhamento psicopedagógico deixa de funcionar como tentativa de consertar o aluno e passa a operar como investigação das relações que sustentam ou bloqueiam sua aproximação com o conhecimento.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA PARA COMPREENDER AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A psicopedagogia se fortalece como campo de análise justamente quando recusa a leitura apressada da dificuldade de aprendizagem como falha localizada apenas no aluno. Smerdel e Murgo (2018) ajudam a compreender essa ampliação ao mostrarem que o olhar psicopedagógico não se restringe à sala de aula regular, pois acompanha o aprender em contextos variados, inclusive naqueles em que a escolarização é atravessada por adoecimento, afastamento, ruptura de rotina e fragilidade emocional. Essa perspectiva revela que a aprendizagem não existe fora das condições concretas de vida do sujeito.

O ponto decisivo, para a psicopedagogia, não é perguntar apenas o que o aluno não sabe. A questão mais fecunda é compreender como esse aluno se relaciona com o saber, que experiências marcaram sua trajetória e quais mediações lhe foram ou não oferecidas. Monteiro *et al.* (2025), ao discutirem a queixa escolar, mostram que a dificuldade não chega à escola como dado puro; ela é nomeada, interpretada e encaminhada a partir de expectativas institucionais. Desse modo, a queixa precisa ser lida como produção social e pedagógica, não como simples fotografia da incapacidade do estudante.

Mallmann, Souza e Becker (2021) oferecem uma contribuição importante ao discutirem a psicopedagogia na reinserção escolar de crianças e adolescentes com leucemia. Embora o estudo trate de um contexto específico, sua relevância ultrapassa a situação clínica, porque evidencia que aprender também depende de vínculos, continuidade, pertencimento e reconstrução de confiança. Quando o estudante retorna à escola após experiências de interrupção ou sofrimento, a mediação psicopedagógica pode favorecer não apenas a retomada de conteúdos, mas a reconstrução simbólica de seu lugar como sujeito capaz de aprender.

Há dificuldades que se apresentam como problema de leitura, escrita, atenção ou raciocínio, mas carregam uma história mais ampla do que o sintoma permite enxergar. Lopes e Rossato (2018) já haviam indicado que a dimensão subjetiva da dificuldade precisa ser considerada para que o estudante não seja reduzido ao desempenho. Nessa mesma linha, a psicopedagogia contribui ao investigar os sentidos que o aluno atribui ao aprender, ao erro, à escola e à própria capacidade intelectual. Essa investigação impede que a intervenção se transforme em repetição mecânica de exercícios.

Em situações de desenvolvimento atípico, a atuação psicopedagógica exige ainda mais cuidado para não confundir diferença com impossibilidade. Lumertz e Oliveira-Menegotto (2025), ao analisarem uma intervenção psicopedagógica com criança com

desenvolvimento atípico, destacam o papel do brincar simbólico, do letramento e da introdução ao sistema alfabético como caminhos de mediação. A aprendizagem, nesse caso, não é pensada como simples treino de habilidades, mas como processo que envolve simbolização, linguagem, interação e organização progressiva de sentidos.

Essa compreensão altera o modo de planejar a intervenção. Quando a dificuldade é tomada apenas como déficit, a prática tende a buscar uma correção direta e imediata. Quando a psicopedagogia considera o percurso do sujeito, como propõem Smerdel e Murgio (2018), a intervenção passa a observar o contexto, os vínculos, os recursos disponíveis e as formas pelas quais o estudante responde às situações de aprendizagem. O foco se desloca da pressa em normalizar o desempenho para a construção de condições reais de apropriação do conhecimento.

Terra-Candido e Cruz (2024) oferecem uma crítica necessária às leituras medicalizantes dos transtornos específicos da aprendizagem. As autoras não negam a existência de necessidades específicas, mas questionam abordagens que se apressam em transformar dificuldades escolares em diagnósticos individuais, sem examinar o ensino, a mediação, as condições sociais e a história de escolarização. Para a psicopedagogia, essa cautela é indispensável: nomear uma dificuldade pode ajudar, mas também pode aprisionar quando o diagnóstico substitui a escuta do sujeito.

O estudo de Monteiro *et al.* (2025) reforça esse cuidado ao mostrar que a queixa escolar não é neutra. Uma criança encaminhada porque não aprende já chega ao atendimento carregando discursos sobre si. A psicopedagogia precisa, então, escutar também aquilo que a queixa silencia: quais oportunidades esse estudante teve, como foi ensinado, que expectativas foram depositadas sobre ele, de que modo o erro foi tratado e que lugar lhe foi oferecido na sala de aula. Sem essa escuta, a intervenção corre o risco de apenas confirmar a classificação inicial.

A psicopedagogia, portanto, não deve ser confundida com uma prática complementar destinada apenas aos alunos que não acompanham a turma. Smerdel e Murgio (2018) ajudam a compreender que seu campo de atuação é mais amplo, pois envolve o estudo das condições do aprender em diferentes contextos. Já Terra-Candido e Cruz (2024) lembram que tais condições precisam ser analisadas historicamente, para que a dificuldade não seja separada das relações sociais e pedagógicas que participam de sua produção.

Quando bem orientada, a intervenção psicopedagógica transforma a queixa em pergunta. Monteiro *et al.* (2025) mostram que a queixa escolar tende a organizar um discurso sobre o aluno, mas cabe à psicopedagogia reabrir esse discurso, interrogando suas origens, seus efeitos e suas lacunas. Em vez de aceitar que o estudante não aprende como conclusão, a prática psicopedagógica pergunta

o que foi possível aprender, em quais condições, com quais mediações e sob quais bloqueios.

Essa mudança é sutil, mas decisiva. Lopes e Rossato (2018) permitem compreender que a dificuldade de aprendizagem possui dimensão subjetiva, enquanto Lumertz e Oliveira-Menegotto (2025) evidenciam que a intervenção precisa criar experiências concretas de simbolização e apropriação do saber. A psicopedagogia opera, assim, entre a escuta e a ação: escuta o percurso do sujeito, mas também propõe situações que podem reorganizar sua relação com o conhecimento.

2.4 FRACASSO ESCOLAR, PRÁTICA DOCENTE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O fracasso escolar não nasce apenas quando o estudante apresenta baixo rendimento. Ele começa a se formar antes, nas formas como a escola interpreta a diferença, organiza suas expectativas e responde aos percursos que escapam ao ritmo considerado normal. O UNICEF e o CENPEC Educação (2021) analisam essa questão ao tratar da cultura do fracasso escolar, mostrando que reprovação, abandono e distorção idade-série não podem ser compreendidos como ocorrências isoladas, pois expressam modos históricos de funcionamento da escola brasileira. Quando esses fenômenos são naturalizados, a instituição deixa de perguntar

pelas condições que produziram o não aprender e passa a registrar o fracasso como se ele pertencesse ao aluno.

Essa lógica se torna especialmente problemática porque transforma desigualdades educacionais em supostas incapacidades individuais. O relatório do INEP (2025), ao apresentar dados de proficiência do Saeb, evidencia a permanência de desafios significativos na aprendizagem dos estudantes brasileiros, sobretudo quando se observam desigualdades entre redes, territórios e grupos sociais. Esses dados não dizem apenas que muitos estudantes aprendem menos do que o esperado; eles também revelam que as oportunidades de aprender continuam distribuídas de maneira desigual. Por isso, a leitura psicopedagógica precisa considerar que o baixo desempenho pode ser efeito de trajetórias escolares frágeis, mediações insuficientes e experiências reiteradas de exclusão.

A BNCC, ao estabelecer direitos de aprendizagem e desenvolvimento, oferece um parâmetro normativo importante para essa discussão. Brasil (2018) afirma que a educação básica deve assegurar aprendizagens essenciais a todos os estudantes, o que desloca a responsabilidade da esfera puramente individual para o campo das garantias institucionais. Se aprender é direito, a dificuldade não pode ser tratada apenas como falha pessoal; ela também exige que a escola examine sua organização curricular, suas

práticas de acompanhamento e suas estratégias de mediação.

Há uma distância, contudo, entre reconhecer direitos e produzir condições concretas para que eles se realizem. Franco (2016) ajuda a compreender essa tensão ao defender que a prática pedagógica precisa ser pensada como práxis, isto é, como ação intencional, reflexiva e socialmente comprometida. O professor não atua apenas aplicando conteúdos ou cumprindo prescrições curriculares. Sua prática envolve decisões sobre o que priorizar, como intervir, quando retomar, de que modo avaliar e que lugar oferecer ao estudante no processo de construção do conhecimento.

A mediação docente, nesse cenário, não pode ser confundida com facilitação superficial. Schipper e Vestena (2021), ao discutirem intervenção pedagógica voltada ao desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual, mostram que reconhecer diferenças não significa reduzir expectativas formativas. Pelo contrário, a intervenção qualificada exige planejamento, intencionalidade e compreensão do percurso do estudante. Esse ponto é relevante porque permite afastar duas posições igualmente frágeis: a cobrança homogênea, que ignora singularidades, e a flexibilização vazia, que abandona o aluno à própria dificuldade.

Muitas práticas escolares ainda se organizam em torno de uma avaliação que identifica o erro, mas pouco interpreta o

processo que o produziu. Bianchini e Vasconcelos (2017) indicam que o erro pode revelar modos de significar e construir conhecimento, não apenas ausência de aprendizagem. Quando a avaliação serve apenas para classificar, ela contribui para consolidar o fracasso. Quando passa a investigar hipóteses, lacunas e estratégias do estudante, torna-se instrumento de mediação e não apenas de seleção.

No cotidiano da sala de aula, essa corresponsabilidade se traduz em decisões muito concretas. Franco (2016) permite afirmar que a prática pedagógica ganha densidade quando o professor observa o percurso dos estudantes, revê estratégias e transforma os dados da avaliação em intervenção. Isso significa que uma atividade mal resolvida, uma prova com muitos erros ou uma produção escrita frágil não devem funcionar apenas como confirmação da dificuldade. Esses registros precisam orientar retomadas, agrupamentos produtivos, explicações alternativas e novas situações de aprendizagem.

A psicopedagogia contribui de modo decisivo para essa mudança de olhar. Monteiro *et al.* (2025), ao analisarem a queixa escolar, mostram que aquilo que a escola nomeia como problema do aluno pode estar atravessado por discursos, expectativas e práticas institucionais. Quando a psicopedagogia entra nesse debate, ela ajuda a deslocar a pergunta. Em vez de apenas indagar por que o estudante não acompanha a turma, passa-se a investigar

que condições de acompanhamento foram oferecidas, que sentidos o aluno construiu sobre sua aprendizagem e que formas de mediação podem reabrir o vínculo com o saber.

Esse deslocamento exige cuidado para não transformar a escola em espaço de encaminhamento permanente. Terra-Candido e Cruz (2024) alertam que a medicalização das dificuldades de aprendizagem pode retirar da prática pedagógica sua responsabilidade formativa, especialmente quando o diagnóstico passa a explicar tudo. Há situações em que o acompanhamento especializado é necessário, mas ele não substitui o trabalho pedagógico. A sala de aula permanece como espaço decisivo de aprendizagem, convivência, linguagem e participação cultural.

A intervenção pedagógica planejada também precisa reconhecer que os estudantes aprendem de modos diferentes, sem que isso autorize expectativas menores. Schipper e Vestena (2021) mostram que a intervenção, quando organizada com intencionalidade, pode favorecer desenvolvimento e participação mesmo em contextos de maior complexidade. Essa contribuição dialoga com a psicopedagogia porque reforça a necessidade de observar possibilidades, não apenas limitações. O aluno em dificuldade não deve ser definido pelo que ainda não realiza sozinho, mas pelo percurso que pode construir com mediações adequadas.

A escola que combate o fracasso escolar não abandona o rigor. Ao contrário, ela o redefine. Brasil (2018), ao tratar das aprendizagens essenciais, pressupõe compromisso com a formação de todos, e não apenas daqueles que já se adaptam ao modelo escolar dominante. O rigor, nesse sentido, não está em reprovar mais, excluir mais ou selecionar precocemente quem acompanha o ritmo esperado. Está em construir práticas capazes de ensinar de fato, acompanhar percursos, intervir sobre dificuldades e garantir que o conhecimento escolar não seja privilégio de poucos.

Essa compreensão também modifica a ideia de inclusão. A UNESCO (2022) associa a educação a um projeto comum, baseado em cooperação, justiça e responsabilidade pública. No campo psicopedagógico, essa perspectiva impede que a inclusão seja reduzida à presença física do estudante na escola. Estar matriculado não basta. É preciso participar, compreender, produzir, perguntar, errar com segurança, receber mediação e reconhecer-se como sujeito legítimo no espaço do conhecimento.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa, de caráter teórico-reflexivo. A escolha dessa abordagem justifica-se pelo objetivo de analisar as contribuições da psicopedagogia para a compreensão da aprendizagem à luz das novas

epistemologias, articulando estudos sobre subjetividade, prática pedagógica, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

O levantamento bibliográfico foi realizado em livros, artigos científicos e documentos institucionais publicados em bases como Google Scholar, Scielo e CAPES Periódicos, além de materiais de organismos internacionais relacionados à educação. Foram selecionadas produções relevantes para a temática, priorizando estudos recentes e autores de referência no campo da psicopedagogia e da aprendizagem.

A análise do material ocorreu de forma interpretativa e crítica, buscando identificar contribuições teóricas que possibilitassem compreender a aprendizagem como processo subjetivo, socialmente mediado e historicamente situado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora deste artigo pode ser respondida de forma direta: a psicopedagogia contribui para compreender o sujeito aprendente porque desloca a aprendizagem do campo estreito do desempenho e a reinscreve em uma rede mais ampla de relações cognitivas, afetivas, sociais, pedagógicas e institucionais. Quando articulada às novas epistemologias, ela deixa de operar como prática voltada apenas à identificação de dificuldades e passa a funcionar como campo de leitura crítica do modo como o conhecimento é produzido,

mediado, recusado, desejado ou bloqueado na experiência escolar.

O percurso realizado neste artigo permite afirmar que a dificuldade de aprendizagem não pode ser tratada como uma evidência simples. Ela não fala sozinha. Antes de ser convertida em diagnóstico, encaminhamento ou rótulo, precisa ser interrogada. O que a escola chama de dificuldade pode revelar um impasse cognitivo, mas também pode expressar uma história de fracassos acumulados, uma mediação insuficiente, uma avaliação pouco formativa, uma expectativa baixa sobre o estudante ou uma relação fragilizada com o saber. Reduzir tudo isso ao aluno é uma forma de empobrecer a análise e, em muitos casos, de preservar intactas as práticas que participam da produção do problema.

A principal contribuição desta revisão está em mostrar que aprender não é um ato isolado da inteligência. O sujeito aprende com sua história, com seu corpo, com seus vínculos, com sua linguagem, com as oportunidades que recebeu e também com as ausências que marcaram seu percurso. Por isso, uma escola que insiste em medir a aprendizagem apenas pelo resultado final corre o risco de ignorar os processos mais decisivos da formação. O desempenho importa, mas ele não esgota a experiência de aprender. Há percursos silenciosos, avanços discretos e reorganizações subjetivas que não aparecem imediatamente nas avaliações, mas que sustentam a

possibilidade de o estudante voltar a se reconhecer como alguém capaz de conhecer.

A literatura analisada também evidencia uma contradição importante. Ao mesmo tempo em que os discursos educacionais contemporâneos defendem inclusão, direitos de aprendizagem, desenvolvimento integral e valorização das diferenças, muitas práticas escolares ainda funcionam sob uma lógica seletiva, classificatória e pouco sensível aos percursos singulares. A escola afirma que todos podem aprender, mas nem sempre organiza tempos, mediações, avaliações e intervenções capazes de sustentar essa afirmação. Essa distância entre o princípio e a prática é uma das urgências mais fortes reveladas pelo debate.

No campo psicopedagógico, a implicação prática é clara: não basta escutar a queixa escolar como se ela fosse uma verdade acabada sobre o estudante. É preciso reconstruir a história dessa queixa, compreender quem a formula, em que contexto ela aparece, que expectativas carrega e que efeitos produz sobre o sujeito. Uma intervenção psicopedagógica consistente não começa pela pressa em corrigir. Começa pela escuta rigorosa, pela análise das condições de aprendizagem e pela construção de mediações capazes de devolver ao estudante a possibilidade de experimentar êxito, autoria e pertencimento diante do conhecimento.

O debate realizado neste artigo conduz a uma posição: a escola precisa deixar de perguntar apenas por que alguns alunos não

aprendem e começar a perguntar, com mais coragem, que formas de escolarização têm impedido certos sujeitos de aprender. Essa mudança de pergunta não é apenas teórica. Ela modifica práticas, desloca responsabilidades e impede que o fracasso continue sendo administrado como destino individual.

A psicopedagogia, à luz das novas epistemologias, aponta para uma tarefa urgente: reconstruir a aprendizagem como experiência de sentido, autoria e participação. O futuro da área dependerá de sua capacidade de manter essa postura crítica, sem se reduzir a técnica de adaptação nem a discurso abstrato sobre complexidade. O estudante que apresenta dificuldade não precisa apenas ser avaliado. Precisa ser compreendido, acompanhado e recolocado diante do conhecimento como sujeito possível. Essa talvez seja a exigência mais decisiva para uma educação que não se contente em registrar fracassos, mas se comprometa efetivamente em interrompê-los.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Aprendizagem, inteligência e meio social: concepções epistemológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124666, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236124666vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Ybzd5jqMTHkTyWRFc9j7b/>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; VASCONCELOS, Mário Sérgio. Sentir, significar e construir conhecimento com base nos erros. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1035-1057, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623659501>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Q8qNKqyZCvSN3z7TSXxrN9K/>. Acesso em: 17 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

CORRÊA, Crístia Rosineiri Gonçalves Lopes. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379-386, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131117>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280010, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbYfK/>. Acesso em: 28 abr. 2026.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.97i247.3392>. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3392>. Acesso em: 14 abr. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de resultados do Saeb 2023**: volume 1: dados de proficiência. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/volume_1_dados_de_proficiencia.pdf. Acesso em: 28 abr. 2026.

LOPES, Telma Silva Santana; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 385-394, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011363>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/9yFW4VhsK4sDHgLJTkyd3bb/>. Acesso em: 18 abr. 2026.

LUMERTZ, Fábila Daniela Schneider; OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de. Intervenção psicopedagógica com criança com desenvolvimento atípico: brincar simbólico, letramento e introdução ao sistema alfabético. **Educação e Pesquisa**, São Paulo,

v. 51, e283920, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551283920por>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HFsmfQHTskwwfFt9qYVC6YP/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MALLMANN, Maria Luiza; SOUZA, Rosely Maria Danin; BECKER, Maria Luiza Rheingantz. A psicopedagogia na (re)inserção escolar de crianças e adolescentes com leucemia. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 115, p. 65-78, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210006>. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/227>. Acesso em: 02 abr. 2026.

MONTEIRO, Luísa Marcondes Santos; ELIAS, Ana Gabriela Pereira; MAGALHÃES, Deruchette Danire Henriques; TONDIN, Celso. Uma revisão integrativa sobre o conceito de queixa escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 29, e278850, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539-2025-278850>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/JPKRZm7dxWb3Pc9Fg6tsL6J/>. Acesso em: 01 abr. 2026.

OECD. **The future of education and skills: Education 2030**. Paris: OECD, 2018. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.

PAULINO, Raissa Silva; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da aprendizagem do estudante adulto em situação de vulnerabilidade social. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 50, p. 30-40, 1º sem. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20200004>. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/psie/n50/2175-3520-psie-50-30.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2026.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filipe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e169376, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169376>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kY Yzx4XSXdRpjGq/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

SCHIPPER, Carla Maria de; VESTENA, Carla Luciane Blum. Intervenção pedagógica para o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual em uma escola especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0145, p. 829-846, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0145>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/YnCPbc5yQN5 LXH6V6QD3vRm/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SMERDEL, Karina Silva; MURGO, Camélia Santana. Um olhar psicopedagógico sobre o

processo ensino-aprendizagem no contexto hospitalar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 108, p. 329-339, 2018. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/307>. Acesso em: 25 mar. 2026.

TERRA-CANDIDO, Bruna Mares; CRUZ, Ana Paula Xavier Marques da. Transtornos específicos da aprendizagem: uma análise crítica à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 84-93, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240012>. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/75>. Acesso em: 28 mar. 2026.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília, DF: UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 20 abr. 2026.

UNICEF; CENPEC EDUCAÇÃO. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. São Paulo: UNICEF; CENPEC Educação, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/fil>

e/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-
escolar.pdf. Acesso em: 21 abr. 2026.



Esta obra está sob o direito de Licença
Creative Commons Atribuição 4.0
Internacional.

Interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos (EJA): conexões dos saberes e práticas integradoras na contemporaneidade

Práticas interdisciplinares no contexto educacional atual

Pauliana Oliveira dos Santos¹

RESUMO

A interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma abordagem pedagógica capaz de promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento e os saberes construídos pelos estudantes ao longo de suas trajetórias de vida. Este artigo discute a interdisciplinaridade como prática integradora no contexto educacional contemporâneo, destacando seus fundamentos teóricos, desafios e possibilidades na EJA. A análise evidencia que a fragmentação tradicional do conhecimento é insuficiente para atender às necessidades de uma sociedade complexa e em constante transformação. Nesse sentido, práticas interdisciplinares possibilitam relacionar os conteúdos escolares à realidade dos educandos, valorizando suas experiências e favorecendo aprendizagens mais significativas. Projetos temáticos, estudos do meio, resolução de problemas e metodologias ativas são apresentados como estratégias que contribuem para a articulação entre diferentes saberes e para o protagonismo dos estudantes. Entretanto, a efetivação da interdisciplinaridade enfrenta desafios relacionados à rigidez curricular, à falta de tempo para o planejamento coletivo e à necessidade de formação docente específica. Conclui-se que a interdisciplinaridade deve ser compreendida não apenas como uma metodologia, mas como uma postura pedagógica fundamentada no diálogo, na cooperação, na contextualização e na valorização dos saberes dos educandos. Quando incorporada de forma intencional às práticas da EJA, contribui para uma educação mais crítica, significativa, inclusiva e emancipadora, fortalecendo a autonomia e a participação social dos estudantes.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação de Jovens e Adultos. Práticas pedagógicas. Aprendizagem significativa. Formação crítica.

¹ E-mail: Pauliana.o.s@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um campo educacional marcado pela diversidade de sujeitos, trajetórias e experiências de vida. Trata-se de uma modalidade que atende indivíduos que, por diferentes razões sociais, econômicas e culturais, não tiveram acesso ou continuidade na escolarização em idade regular. Nesse sentido, a EJA ultrapassa a dimensão meramente escolar, assumindo um papel social relevante na promoção da cidadania, inclusão e emancipação dos sujeitos.

Historicamente, a EJA no Brasil está vinculada a processos de exclusão social, desigualdade de oportunidades e negação de direitos básicos, entre eles o direito à educação. Dessa forma, sua consolidação como política pública representa não apenas uma estratégia de escolarização tardia, mas também uma ação de reparação social. Nesse contexto, compreender as especificidades dos sujeitos da EJA é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que respeitem suas identidades, saberes e condições de vida.

Os estudantes da EJA são, em sua maioria, trabalhadores, chefes de família e sujeitos inseridos em diferentes contextos sociais, o que exige da escola uma postura mais flexível, acolhedora e contextualizada. Suas experiências acumuladas ao longo da vida constituem saberes legítimos que devem ser valorizados no processo educativo. Assim,

o ensino na EJA não pode se limitar à transmissão de conteúdos descontextualizados, mas deve promover a articulação entre conhecimento escolar e realidade social.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como uma abordagem fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e coerentes com a realidade dos educandos. Ao considerar os saberes prévios dos estudantes, suas vivências e suas necessidades, a interdisciplinaridade permite uma articulação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a compreensão da realidade de forma integrada e crítica.

A sociedade contemporânea, caracterizada pela complexidade, pela globalização e pelo avanço das tecnologias digitais, exige novas formas de pensar o conhecimento. A produção e circulação de informações ocorrem de maneira acelerada, demandando dos sujeitos competências que ultrapassam a simples memorização de conteúdos. Nesse cenário, torna-se essencial o desenvolvimento de uma formação crítica, reflexiva e capaz de estabelecer relações entre diferentes saberes.

A fragmentação disciplinar, característica do modelo tradicional de ensino, mostra-se insuficiente para dar conta das demandas atuais, tornando necessária a construção de práticas pedagógicas integradoras. A interdisciplinaridade, nesse sentido, apresenta-se como uma alternativa capaz de superar a compartimentalização do

conhecimento, promovendo a construção de aprendizagens mais amplas e contextualizadas.

De acordo com Fazenda (2002), a interdisciplinaridade representa um movimento de superação da fragmentação do conhecimento, ao possibilitar o diálogo entre diferentes áreas e a construção de uma visão mais totalizante da realidade. Para a autora, trata-se de uma postura que envolve abertura, colaboração e disposição para a construção coletiva do saber.

Frigotto (2008), por sua vez, destaca que a interdisciplinaridade não se constitui apenas como uma necessidade pedagógica, mas também como um desafio estrutural, uma vez que sua efetivação implica mudanças na organização curricular, nas práticas docentes e nas condições institucionais. No contexto da EJA, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, considerando as especificidades do público atendido e as limitações frequentemente presentes nas instituições escolares.

Além disso, é importante destacar que a interdisciplinaridade dialoga diretamente com a perspectiva freireana de educação, que compreende o ensino como um processo dialógico, crítico e emancipador. Ao valorizar os saberes dos educandos e promover a problematização da realidade, a prática interdisciplinar contribui para a construção de uma educação comprometida com a transformação social.

Dessa forma, pensar a

interdisciplinaridade na EJA implica reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas que articulem diferentes áreas do conhecimento, valorizem as experiências dos sujeitos e promovam aprendizagens significativas. Trata-se de uma proposta que vai além da simples junção de disciplinas, exigindo uma mudança na forma de compreender o conhecimento e o processo educativo.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a interdisciplinaridade como prática integradora na Educação de Jovens e Adultos, analisando seus fundamentos teóricos, desafios e possibilidades no contexto educacional contemporâneo, bem como refletir sobre sua contribuição para a construção de uma educação mais crítica, significativa e emancipadora.

DISCUSSÃO

A interdisciplinaridade, no contexto educacional contemporâneo, apresenta-se como uma necessidade epistemológica e pedagógica diante da complexidade dos fenômenos sociais. A fragmentação do conhecimento, historicamente consolidada na organização disciplinar da escola, tem se mostrado insuficiente para responder às demandas de uma sociedade marcada por rápidas transformações tecnológicas, culturais e econômicas. Nesse cenário, a articulação entre saberes torna-se condição fundamental para a compreensão da realidade e para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Ao considerar a contemporaneidade, é possível compreender que o conhecimento não pode mais ser tratado de forma isolada. Conforme Hall (2005), as identidades na pós-modernidade são múltiplas e em constante construção, o que implica a necessidade de práticas educativas que dialoguem com essa fluidez. A interdisciplinaridade, nesse sentido, contribui para a construção de aprendizagens mais significativas, ao possibilitar a integração entre diferentes áreas do saber e a relação com o cotidiano dos estudantes.

Santomé (1998) reforça que a interdisciplinaridade favorece uma visão global do conhecimento, permitindo que os sujeitos compreendam problemas complexos de forma mais abrangente. Essa perspectiva é especialmente relevante na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que os estudantes dessa modalidade trazem consigo experiências diversas que atravessam múltiplas dimensões da vida social.

Do ponto de vista teórico, a interdisciplinaridade encontra sustentação em autores como Fazenda (2003), Morin (2000) e Zabala (2002). Para Fazenda, a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma atitude pedagógica que pressupõe diálogo, cooperação e abertura para o novo. Não se trata apenas de integrar conteúdos, mas de promover uma mudança na forma de pensar o ensino e o conhecimento.

Morin (2000), ao propor o pensamento complexo, critica a fragmentação do saber e defende a necessidade de compreender os

fenômenos em sua totalidade. Para o autor, o conhecimento só adquire sentido quando articulado, o que reforça a importância da interdisciplinaridade como princípio organizador do ensino.

Zabala (2002), por sua vez, destaca a importância de práticas pedagógicas que partam da realidade dos estudantes, promovendo aprendizagens contextualizadas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade contribui para a construção de conhecimentos significativos, ao relacionar teoria e prática.

No âmbito curricular, a interdisciplinaridade representa um desafio à organização tradicional da escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular propõem a transversalidade como estratégia para integrar diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo a necessidade de uma formação integral. Essa proposta reforça a importância de superar a compartimentalização do ensino e promover práticas pedagógicas integradoras.

Na Educação de Jovens e Adultos, a interdisciplinaridade assume um papel ainda mais relevante, considerando as especificidades do público atendido. Os estudantes da EJA possuem trajetórias marcadas por experiências no mundo do trabalho, na vida familiar e na participação social. Esses saberes, muitas vezes desconsiderados pela escola, constituem importantes pontos de partida para o processo educativo.

Pimenta (2012) destaca que o

reconhecimento dos saberes dos educandos é fundamental para uma prática pedagógica emancipadora. Quando o ensino dialoga com a realidade dos estudantes, torna-se mais significativo e contribui para a construção da autonomia e da criticidade.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas interdisciplinares podem assumir diferentes formas, como projetos integradores, estudos do meio e atividades baseadas em problemas reais. Essas estratégias permitem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e favorecem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Um exemplo relevante é o desenvolvimento de projetos temáticos, como o estudo sobre alimentação e saúde, que envolve conhecimentos de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e Geografia. Ao investigar hábitos alimentares, produzir textos, analisar dados e discutir questões de saúde pública, os estudantes constroem conhecimentos de forma integrada e contextualizada. Como mostra o quadro abaixo, podemos inferir o quanto trabalhar com projetos melhora a compreensão e a aprendizagem dos alunos atuando de forma interdisciplinar.

Quadro 1. Aprendizagem e interdisciplinaridade como fonte de conhecimento.

Disciplina	Ação Prática no Projeto	Construção do Conhecimento
Ciências	Investigação de nutrientes e funções do corpo.	Compreensão biológica e questões de saúde pública.
Matemática	Análise de dados estatísticos e tabelas nutricionais.	Interpretação de grandezas, medidas e economia doméstica.
Língua Portuguesa	Produção de textos, relatos e leitura crítica.	Desenvolvimento da escrita e argumentação contextualizada.
Geografia	Estudo da origem dos alimentos e distribuição espacial.	Entendimento da produção agrícola e segurança alimentar.

Fonte: a autora.

A utilização de projetos temáticos na EJA é uma estratégia poderosa porque:

- **Valoriza o Saber Prévio:** O estudante jovem e adulto já possui vivência

sobre o custo dos alimentos e hábitos de saúde.

- **Contextualização:** O aprendizado não é abstrato; ele serve para ler um rótulo no mercado ou entender uma notícia sobre

saúde.

• **Ruptura da Fragmentação:** Ao unir as disciplinas, o aluno percebe que o mundo não é dividido em "caixas", mas sim uma rede conectada de informações.

Essa abordagem reduz a evasão escolar, pois

o aluno sente que o conteúdo é diretamente aplicável à sua realidade. A figura 1 mostra de forma simples e eficaz como desenvolver um projeto interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos.

Figura 1. Abordagem de Projeto Interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos



Fonte: a autora.

Apesar de suas potencialidades, a implementação da interdisciplinaridade na EJA enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica dos professores, a rigidez curricular e a ausência de espaços para planejamento coletivo. Essas limitações dificultam a consolidação de práticas interdisciplinares no cotidiano escolar.

Feistel e Maestrelli (2012) ressaltam que a superação desses desafios depende de investimentos em políticas públicas e formação continuada. É necessário que os

professores sejam preparados para atuar de forma interdisciplinar, desenvolvendo competências que lhes permitam articular saberes e construir práticas pedagógicas inovadoras.

Além disso, a gestão escolar desempenha um papel fundamental na promoção da interdisciplinaridade, ao criar condições para o trabalho coletivo e incentivar a integração curricular. A construção de uma cultura escolar interdisciplinar exige o comprometimento de toda a comunidade educativa.

A interdisciplinaridade, quando aplicada de forma intencional, possibilita uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e significativo. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, rompe-se com a lógica de conteúdos isolados e promove-se uma aprendizagem que faz sentido para o estudante, especialmente no contexto da EJA, onde o vínculo com a realidade é fundamental para a permanência e o sucesso escolar.

Nesse sentido, é importante compreender que a prática interdisciplinar não se limita à junção de conteúdos de diferentes disciplinas, mas envolve uma mudança na postura pedagógica. O professor passa a atuar como mediador do conhecimento, estimulando o diálogo, a problematização e a construção coletiva de saberes. Essa mudança de papel contribui para o fortalecimento da autonomia dos estudantes e para o desenvolvimento de uma postura mais ativa diante da aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à contextualização dos conteúdos. Na EJA, a aprendizagem torna-se mais efetiva quando os temas trabalhados dialogam com o cotidiano dos educandos. Questões relacionadas ao trabalho, à saúde, à economia doméstica e à cidadania, quando abordadas de forma interdisciplinar, favorecem a compreensão da realidade e ampliam a capacidade de intervenção dos sujeitos em seu meio social.

Além disso, a interdisciplinaridade contribui para o desenvolvimento de

competências essenciais, como a capacidade de análise, síntese, interpretação e resolução de problemas. Ao trabalhar com situações reais, o estudante é incentivado a mobilizar diferentes conhecimentos para compreender e solucionar questões do seu cotidiano, o que fortalece sua formação integral.

A utilização de metodologias ativas também se destaca como uma importante aliada da interdisciplinaridade. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e resolução de problemas permitem uma maior participação dos estudantes, tornando o processo educativo mais envolvente e significativo. Essas metodologias favorecem a construção do conhecimento de forma colaborativa, estimulando o protagonismo dos educandos.

Outro ponto importante refere-se ao papel da avaliação no contexto interdisciplinar. Avaliar de forma integrada exige superar modelos tradicionais baseados apenas na memorização de conteúdos. Torna-se necessário adotar práticas avaliativas que considerem o processo de aprendizagem, a participação dos estudantes e a capacidade de articulação entre diferentes saberes. Dessa forma, a avaliação passa a ser um instrumento de acompanhamento e não apenas de verificação.

Essa prática também contribui para o fortalecimento das relações entre escola e comunidade. Ao desenvolver projetos que dialogam com a realidade local, a escola aproxima-se do contexto social dos

estudantes, valorizando seus saberes e promovendo a participação ativa da comunidade no processo educativo. Essa aproximação fortalece o sentido social da educação e amplia suas possibilidades de transformação.

No contexto da EJA, essa relação com a comunidade é ainda mais significativa, uma vez que os estudantes estão inseridos em diferentes espaços sociais e possuem experiências que podem enriquecer o ambiente escolar. Ao trazer essas vivências para o processo de ensino, a escola torna-se um espaço mais democrático, inclusivo e representativo.

É importante destacar, ainda, que a interdisciplinaridade contribui para a construção de uma educação mais humanizada. Ao considerar o estudante em sua totalidade, respeitando suas experiências, valores e conhecimentos, o processo educativo torna-se mais sensível às necessidades dos sujeitos, promovendo o respeito à diversidade e a valorização das diferenças.

Por fim, a consolidação da interdisciplinaridade na EJA depende de um compromisso coletivo que envolve professores, gestores e políticas educacionais. Não se trata de uma prática isolada, mas de uma construção contínua que exige planejamento, diálogo e reflexão sobre a prática pedagógica. Somente assim será possível avançar na construção de uma

educação mais integrada, significativa e transformadora.

Portanto, a interdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos não deve ser compreendida apenas como uma estratégia metodológica, mas como um princípio que orienta a prática pedagógica. Ao integrar saberes e valorizar as experiências dos estudantes, contribui para a construção de uma educação mais significativa, crítica e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a interdisciplinaridade constitui um eixo estruturante para a resignificação das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Ao romper com a lógica fragmentada do conhecimento, essa abordagem possibilita a construção de aprendizagens mais integradas, contextualizadas e alinhadas às demandas da contemporaneidade. Nesse sentido, a EJA revela-se um campo fértil para a consolidação de práticas interdisciplinares, uma vez que seus sujeitos trazem consigo experiências diversas que enriquecem o processo educativo.

Retomando o objetivo proposto, constatou-se que a interdisciplinaridade, para além de uma estratégia metodológica, deve ser compreendida como uma postura pedagógica que valoriza o diálogo entre saberes, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento.

Essa perspectiva encontra respaldo em autores que defendem a complexidade do conhecimento e a necessidade de sua articulação, reforçando a importância de práticas que integrem teoria e prática no cotidiano escolar.

No contexto da EJA, a valorização dos saberes dos estudantes mostrou-se elemento central para a promoção de uma aprendizagem significativa. Ao considerar as experiências de vida dos educandos como ponto de partida, o ensino torna-se mais relevante e contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da participação social. Assim, a interdisciplinaridade favorece não apenas a aquisição de conteúdos, mas também a formação integral dos sujeitos.

Entretanto, a efetivação de práticas interdisciplinares ainda enfrenta desafios consideráveis. A organização curricular rígida, a falta de tempo para o planejamento coletivo e a insuficiência de formação docente específica são fatores que dificultam a consolidação dessa abordagem no cotidiano escolar. Tais limitações indicam a necessidade de mudanças estruturais que ultrapassem o âmbito da sala de aula, envolvendo políticas públicas educacionais mais consistentes e comprometidas com a qualidade da educação.

Diante disso, torna-se imprescindível investir na formação inicial e continuada dos professores, de modo que estejam preparados para atuar de forma interdisciplinar. Essa formação deve contemplar não apenas aspectos teóricos, mas também experiências

práticas que possibilitem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a gestão escolar deve criar condições para o trabalho colaborativo, incentivando a construção coletiva de projetos pedagógicos integradores.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de reconfiguração do currículo, que deve deixar de ser um instrumento de fragmentação para tornar-se um espaço de integração de saberes. A adoção de projetos temáticos, a utilização de metodologias ativas e a valorização das experiências dos estudantes são estratégias que podem contribuir para essa transformação.

Por fim, destaca-se que a interdisciplinaridade, quando efetivamente incorporada às práticas pedagógicas da EJA, contribui para a construção de uma educação mais significativa, crítica e contextualizada, na medida em que promove a integração entre diferentes áreas do conhecimento e valoriza as experiências de vida dos educandos. Dessa forma, favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da participação social, consolidando a educação como um instrumento de transformação individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Parâmetros Curriculares

Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral.** São Paulo: Ática, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FEISTEL, Roseli Adriana Blümke; MAESTRELLI, Silvia Regina Pedrosa. Interdisciplinaridade na formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 45-62, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.



Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE NA ELABORAÇÃO DO PLANO PLURIANUAL¹

Armando Correia dos Santos²

RESUMO

O Plano Plurianual é um instrumento de planejamento e de gestão de municípios de importância inquestionável, principalmente pelas dificuldades dos recursos financeiros nos municípios, pela necessidade de obediência à Constituição Federal e à Lei de Responsabilidade Fiscal, pelas exigências do Estatuto da Cidade e da Lei Orgânica Municipal e por pressões dos munícipes e dos interessados na cidade. Portanto, este trabalho pretende compreender de que maneira o PPA é tido para os gestores, uma vez que é um instrumento de transparência das ações do governo, pretensões, refletido em programas, objetivos, metas e indicadores. Trata-se de uma revisão de literatura com referências coletadas dos últimos 10 anos. Acredita-se que os resultados demonstrem a evolução dos indicadores de desempenhos de todos os envolvidos no planejamento, promovendo a transparência dos resultados aos interessados, em especial aos munícipes, uma vez que representa um compromisso com a construção de uma sociedade mais participativa, transparente e justa, onde o poder de decisão é compartilhado entre governantes e cidadãos.

Palavras-chave: planejamento estratégico, leis, indicadores, transparência.

¹ Artigo apresentado ao Cesmac, como exigência parcial para a conclusão de disciplina de Direito, Desenvolvimento e Transformações sociais do Mestrado Acadêmico em Direito.

² E-mail: acds2004@gmail.com

INTRODUÇÃO

O planejamento estratégico (PE) tornou-se da década de 60 em diante, no Brasil, como uma ferramenta imprescindível no processo de tomada de decisão das mais diversas organizações empresariais. Para Drucker (1984), o PE é um processo contínuo de, com maior conhecimento possível do futuro considerado, tomar decisões atuais que envolvem riscos futuros aos resultados esperados, organizar as atividades necessárias à execução das decisões e, através de uma reavaliação sistemática, medir os resultados em face às expectativas alimentadas.

Um primeiro conceito a ser destacado é a própria noção de planejamento, como um cálculo que precede e preside a ação. O planejamento passa a estar intrinsecamente “vinculado à ação e aos resultados/impactos e não somente ao cálculo que antecede a ação” (Artmann, 2013, p.4).

A partir da Constituição Federal de 1988, o planejamento passou a ser uma imposição constitucional. Em seu artigo 165 foi definido a obrigatoriedade da elaboração do Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO). Foi unificado a os orçamentos anuais (Fiscal, Seguridade Social e de Investimentos das Estatais) no Orçamento Geral da União

(OGU). Pressupõe a preocupação com o planejamento governamental (Garcia, 2000).

No setor público brasileiro sua implementação ocorreu a partir da década de 1938 por ocasião da nova constituição federal, que implantou o departamento de administração pública DASP que organizou os primeiros passos para sua implantação (Nascimento, 2015).

No início, surgiu com um orçamento financeiro acompanhado de indicações de prioridade, evoluindo para um procedimento formal que se consolidou com a lei nº. 4.320, de 17.03.1964, e com o advento da Lei Complementar nº 101, de 04.05.2000, o orçamento público ganhou o *status* como de orçamento-programa, integrado aos sistemas de contabilidade pública.

Este movimento gerou uma situação bastante favorável ao desenvolvimento do planejamento nas organizações públicas, quer no que diz respeito à incorporação das concepções e métodos para a formulação de políticas, planos e projetos (Velo, 2009), quer no que diz respeito à disseminação de métodos, técnicas e instrumentos de programação de ações e serviços de saúde em vários níveis de complexidade organizacional, nesse caso, na esfera municipal (Damazio, 2012).

Pressupõe-se, também, interação com troca de saberes, poderes e afetos entre

profissionais, usuários e gestores, porque uma aposta desse tipo de gestão implica na ampliação do grau de transversalização entre os sujeitos envolvidos, provocam uma alteração na correlação de forças na equipe e desta com os usuários, favorecendo a produção e/ou ampliação da corresponsabilização no processo elaborativo do PPA.

O problema de estudo desta pesquisa apresenta-se em forma de um questionamento: *qual é a percepção dos gestores sobre a participação da sociedade na elaboração do PPA?*

Propôs-se aqui uma abordagem conceitual e metodológica, ou seja, uma revisão de literatura, que permitiu entender e caracterizar como é feita a elaboração e dinamização do PPA. O levantamento de dados se deu de forma *on-line* nas bases de dados Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO), Google Acadêmico, usando os seguintes descritores: gestão estratégica, planejamento estratégico, PPA, gestão municipal dos últimos 10 anos, de modo a subsidiar a análise qualitativa e as considerações finais dos dados obtidos.

Este trabalho se justifica porque entende-se que o PPA é o principal instrumento de planejamento estratégico exigido constitucionalmente, dedicado aos municípios, que expressa os objetivos do governo, indicando e explicitando os

recursos, as ferramentas e as relações com os agentes envolvidos, além de ser um instrumento de transparência das ações do governo, pretensões, refletido em programas, objetivos, metas e indicadores.

20 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Segundo Britto (2013), a estratégia é um conceito extremamente utilizado na Administração e que comporta uma grande gama de significados. Refere-se aos métodos utilizados pela organização para adequar-se ao seu ambiente e assim alcançar seus objetivos.

A estratégia é tida como o curso de ação escolhido pela organização a partir da premissa de uma futura e diferente posição poderá oferecer ganhos e vantagens em relação à situação presente. O “planejamento é uma das funções administrativas essenciais para o bom andamento da empresa” (Figueiredo e Fabri, 2000, p. 56).

[...] a partir desse entendimento é possível iniciar a criação de um planejamento é o primeiro passo. Isso quer dizer que é necessário ampliar o foco da visão, enxergar além do que está mais evidente. Assim, será possível tentar, ao máximo, sobrepor os limites. Afinal, os maiores problemas, na maioria das vezes, não estão evidentes. Por isso, é tão importante tentar prevê-los e

propor alternativas para saná-los (Nascimento, 2015).

Inicialmente, é de suma importância saber/entender que toda e qualquer organização está em processo constante de adaptação, isto é, as mudanças ocorrem há todo momento, em virtude das interferências, especialmente, externas sofridas pelas organizações. Entre elas, pode-se destacar: o mercado, a tecnologia, a sociedade, a concorrência, a globalização e o cliente.

O planejamento estratégico é um processo de formulação e execução de estratégias organizacionais para buscar a inserção da organização e de sua missão no ambiente onde ela atua.” Portanto, para ser eficaz, o processo de planejamento estratégico não deve ser um processo simplesmente formal e burocratizado (Chiavenato e Arão, 2009, p.30).

É cada vez maior o número de empresas no Brasil que, diante da complexidade no cenário empresarial e de tantas turbulências e incertezas, estão buscando ferramentas e técnicas para que as auxiliem no processo gerencial; o Planejamento Estratégico (PE) é uma dessas ferramentas (Ferreira, *et al.*, 2005).

As organizações vêm sofrendo mudanças abruptas no seu modelo de gestão organizacional, com o advento da globalização e o aumento da competitividade nas

empresas, tornam-se, indispensável adoção de uma visão holística lastreada por uma atuação sistêmica nas ações diárias e nos seus processos, tais realidades exigem a utilização de uma ferramenta vital e de suma importância para sobrevivência e desenvolvimento de qualquer organização, independente do mercado em que atua denominado de PE (Baze, 2013, *online*).

O PE sempre está relacionado com os objetivos organizacionais que afetam a viabilidade e a evolução da organização. Mas, aplicado isoladamente, se mostrará insuficiente, pois não se trabalha apenas com as ações mais imediatas e operacionais. É preciso, que, no processo de planejamento estratégico, sejam elaborados de maneira integrada e articulada todos os planos táticos e operacionais.

2.1 Níveis de planejamento

Segundo Nascimento (2015, p. 59), a adoção do PE como ferramenta de gestão deve permitir a inicialização de uma nova metodologia de trabalho, com a “definição de indicadores e sistemática de acompanhamento, além da aplicação de um novo modelo de gestão, ou seja, instrumentos gerenciais, os quais têm a finalidade de demonstrar a evolução dos indicadores de desempenhos” das unidades envolvidas no planejamento, ou seja, isso

dará publicidade às ações e buscando promover a transparência dos resultados.

Um primeiro conceito a ser destacado é a própria noção de planejamento, como um cálculo que precede e preside a ação. Este alargamento do planejamento para além do cálculo representa um avanço, na medida em que incorpora aspectos de gerência, aspectos organizacionais e a ênfase no momento tático-operacional, ou seja, no planejamento da conjuntura e na avaliação e atualização constante do plano. O planejamento passa a estar intrinsecamente

vinculado à ação e aos resultados/impactos e não somente ao cálculo que antecede a ação (Artmann, 2013, p.4).

Existem três níveis distintos de planejamento: a) **planejamento estratégico** abrange toda a organização e é o planejamento mais amplo; b) **planejamento tático** abrange cada departamento ou unidade da organização; e c) **planejamento operacional** que abrange cada tarefa ou atividade específica.

Quadro 1: Três níveis de planejamento

NÍVEIS DA EMPRESA	PLANEJAMENTO	CONTEÚDO	EXTENSÃO DE TEMPO	AMPLITUDE
Institucional	Estratégico	Genérico e sintético	Longo prazo	Macroorientado. Aborda a empresa como uma totalidade
Intermediário	Tático	Menos genérico e mais detalhado	Médio prazo	Aborda cada unidade da empresa ou cada conjunto de recursos separadamente
Operacional	Operacional	Detalhado analítico	Curto prazo	Microorientado. Aborda cada tarefa ou operação isoladamente.

Fonte: Nascimento (2015)

Portanto, todo e qualquer tipo de planejamento é e deve ser um processo dinâmico, ininterrupto e de exaustiva atividade de identificação de falhas nos procedimentos e rotinas, revendo o que devem ser periodicamente revisados, aprimorados, atualizados e difundidos com a participação de todos da instituição, por nível hierárquico do mais elevado ao operacionalmente básico.

Todavia, isto não significa que o planejamento é refeito a cada alteração percebida no contexto social ou econômico, pois é necessário que o planejamento possua diretrizes, direcionamento e foco, mantendo uma certa constância de propósitos ao longo de sua execução. Significa dizer que o PPA deve possuir em sua estrutura, possibilidade de readequação aos novos cenários, a medida em que estes se mostram relevantes, isto é, capazes de alterar os dados iniciais do planejamento.

Outrossim, os objetivos, metas e indicadores do PPA como de qualquer tipo de planejamento devem ser revisados ao menos uma vez ao ano em período específico definido pela Secretaria da Fazenda e Planejamento de cada município (Hardt, 2021).

Ainda segundo o autor, nestas ocasiões, toda a estrutura do PPA poderá ser revisada em trabalho conjunto entre os representantes dos órgãos e os servidores da Diretoria de Planejamento responsáveis por cada um deles, conferindo ao PPA maior proximidade à realidade percebida e melhores condições de êxito na execução físico-financeira do plano, melhorando a efetividade das políticas públicas à nível estadual.

3 PLANO PLURIANUAL

Em 1964 é criada a Lei 4.320¹ que dispõem sobre as normas gerais de direito financeiro e adota o modelo orçamentário-padrão para os três níveis de governo. A partir daí, as legislações que a sucederam foram portarias que vieram a complementar a referida Lei.

A Constituição Federal de 1988⁴ insere em seu contexto a necessidade de reformulação desta a partir da intenção de criação de uma lei complementar que vai determinar: exercício financeiro, prazos, vigência, elaboração e organização dos orçamentos, normas de gestão financeira e patrimonial (Giacomini, 2005).

³ A Lei 4.320/64, que neste ano completa 50 anos desde sua promulgação, regula a elaboração e exceção orçamentária da União, Estados, Municípios e o Distrito Federal. Naquela ocasião o “Estatuto das Finanças Públicas”, como é chamada por alguns, representou um marco e promoveu um verdadeiro avanço para a Nação.

⁴ É para esse fim que a própria Constituição Federal de 1988 introduziu um modelo orçamentário para a gestão do dinheiro público no Brasil (veja o artigo 165). O modelo consiste basicamente de três documentos, PPA, LDO e LOA.

A Constituição Federal de 1988 enfatizou o planejamento, introduzindo significativas mudanças na forma de condução do processo orçamentário alienado aos planos municipais e evidenciando a integração dos instrumentos de planejamento financeiro do município. Tais atividades municipais são tão prementes que diversas normas e leis brasileiras que regem a administração pública dedicaram atenção especial a esses pormenores (Rezende, 2010, p.93).

A própria Carta Magna⁵ anuncia uma série de planos nacionais e setoriais que comporiam o esquadro do planejamento do desenvolvimento nacional equilibrado, previsto no art. 174, para ser regulamentado por LC.

Segundo o Ministério da Economia, a elaboração do PPA começa a partir de um projeto de lei proposto pelo Poder Executivo, que deve ser submetido ao Congresso Nacional até quatro meses antes do encerramento do primeiro ano de mandato do presidente. O novo Plano é então avaliado e votado pelos congressistas para, em seguida, ser devolvido ainda no

mesmo ano para sanção do presidente. Durante sua vigência, o PPA norteia a elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA). A Constituição Federal determina também que os planos e programas nacionais, regionais e setoriais sejam elaborados em consonância com o PPA.

Os primeiros PPAs, no entanto, eram bastante genéricos, com declarações de intenções e projetos amplos. Foi a partir do PPA 2000-2003 que se buscou reposicionar a relação entre o plano e o orçamento, de modo que a programação construída com base em um planejamento de médio prazo pudesse orientar as decisões alocativas.

A partir de então, o PPA passou por várias transformações em termos de processo e metodologia, retratando abordagens distintas para o planejamento. Além disso, foram atribuídas a esse plano várias funções ao longo dos cinco planos já executados e do PPA 2020-2023, enviado ao Congresso em agosto de 2019, que se revezaram no percurso do instrumento.

⁵ O dispositivo constitucional de 1988, no entanto, não começou a operar imediatamente após a promulgação da Magna Carta. Foi necessário grande esforço de atualização das práticas de planejamento, em discussão levada a cabo por um grupo de trabalho interministerial (GTI) em 1997, para que se buscasse a implementação efetiva de um plano que fosse

integrado aos orçamentos e tivesse capacidade de orientar e apoiar a gestão estratégica do governo. Antes disso, os primeiros PPAs pós-Constituição eram meros agregadores de intenções governamentais, sem relação direta com o orçamento.

Logo abaixo tem-se o ciclo de gestão do PPA:

Figura 1: As fases do ciclo de gestão do PPA



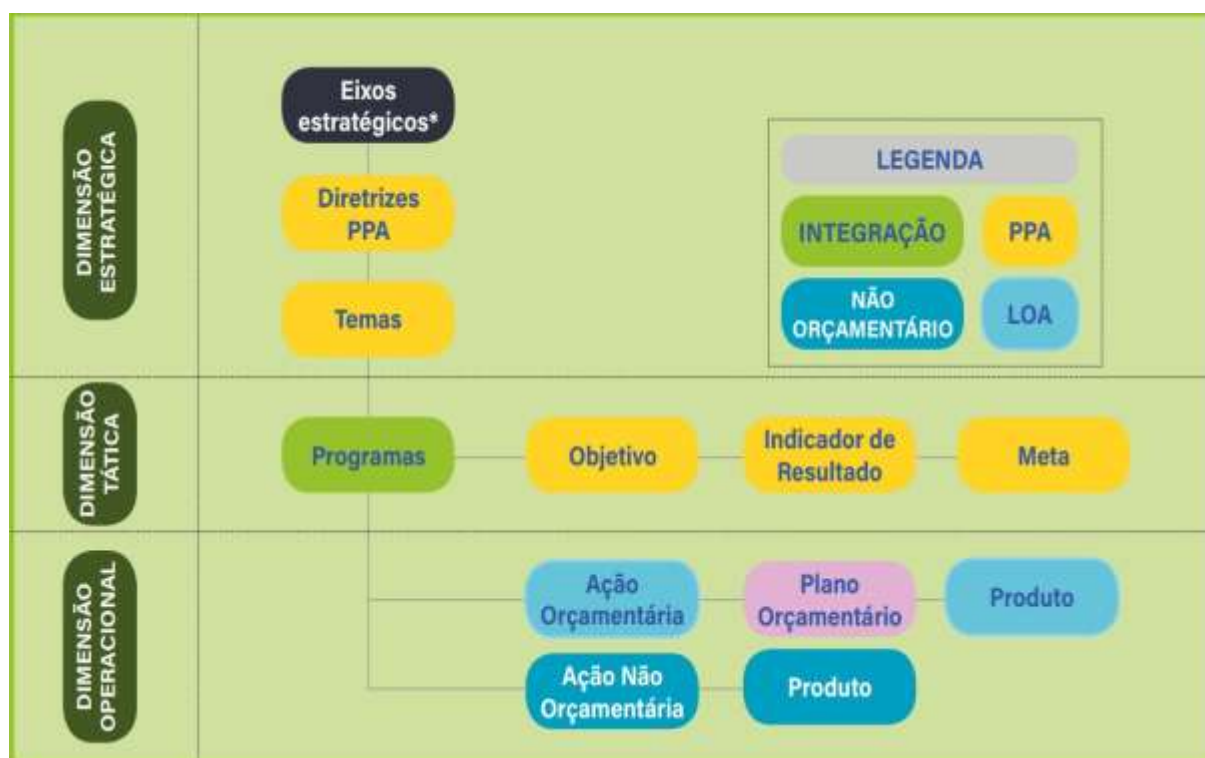
Fonte: Sefaz/TO (2020, p. 17).

O plano tendo programas com objetivos bem definidos, metas de fácil interpretação para cada ação e indicadores, no final de cada ano, a gestão municipal poderia realizar uma prestação de contas à sociedade de suas ações (Hardt, 2021). Com isso aproximando a sociedade à gestão pública e oportunizando a participação em decisões (Rezende, 2010). Além disso, tal “prestação de contas” serviria para acompanhar os programas e corrigir as ações inesperadas, fazendo com que aumente a eficiência e eficácia dos programas.

No ano de 2019, o Tribunal de Contas da União (TCU) identificou falhas na elaboração do PPA para o período de 2020 a 2023 impedindo que ele seja instrumento de planejamento efetivo de médio prazo do Governo Federal. Os problemas encontrados podem inviabilizar o acompanhamento e o atendimento das metas estabelecidas e prejudicar a sustentabilidade fiscal, transparência e efetividade dos programas (BRASIL, 2023).

As principais falhas foram a falta de coerência entre o problema identificado e o resultado esperado do programa e fixação de metas que declaram a entrega de produtos, mas não os resultados a serem alcançados. Houve ainda insuficiência dos indicadores escolhidos e falta de indicador mensurável.

Além das falhas nos programas, o TCU verificou que não há definição clara de competências e capacidades para o monitoramento e a avaliação do PPA.

Figura 2: Visão geral da metodologia do PPA 2020-2023

Fonte: TCU (2019)

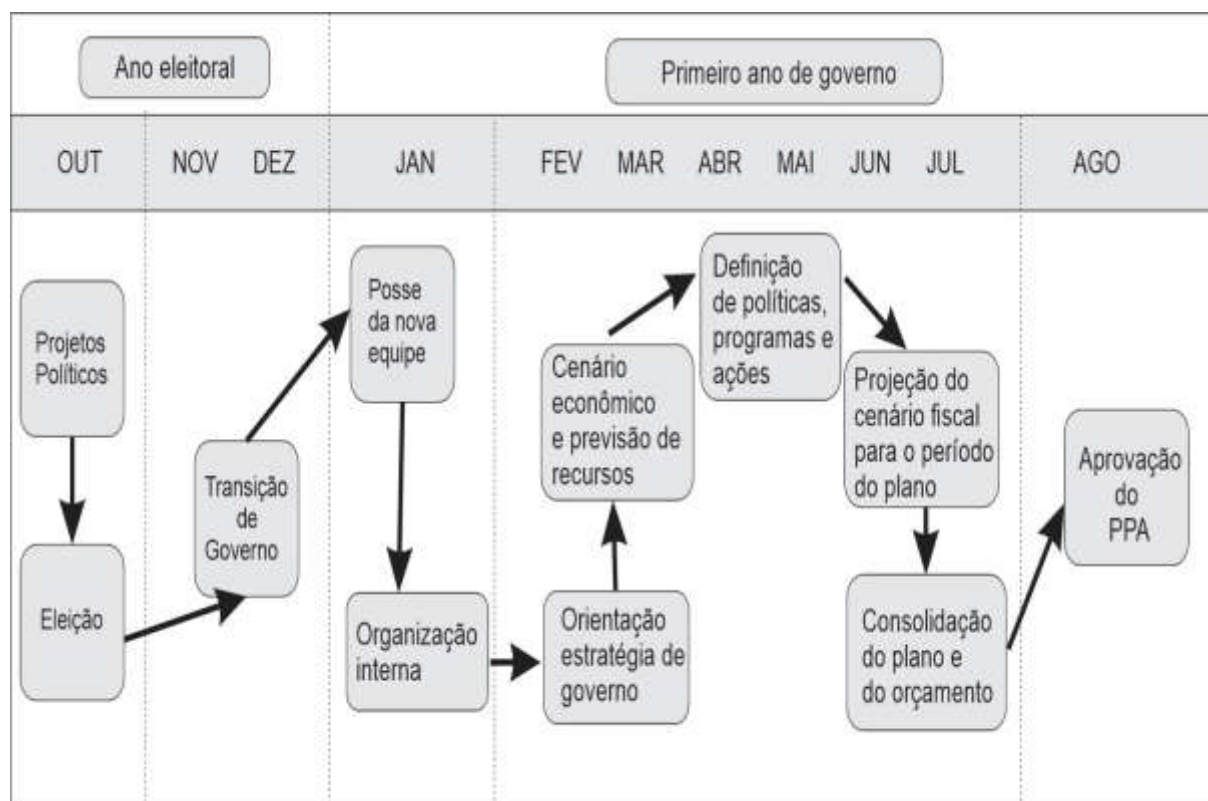
A análise que o TCU faz tem o objetivo de contribuir para que o processo de planejamento governamental resulte em uma proposta que reflita de forma precisa as prioridades de governo e atenda aos preceitos constitucionais (BRASIL, 2023). Essa avaliação do processo de elaboração do plano plurianual, considerado instrumento essencial de planejamento de médio prazo e de monitoramento da atuação do governo federal, dá maior efetividade ao exercício do controle externo.

Para que o poder público possa desempenhar suas funções com critério, é

necessário que haja um planejamento orçamentário consistente, que estabeleça com clareza as prioridades da gestão. Entende-se que os atores responsáveis pela elaboração e gestão dos PPAs⁶ municipais não trazem informações suficientes para que o plano seja utilizado como um instrumento de planejamento, a fim de guiar as ações dos gestores. Logo abaixo, encontra-se a dinâmica da elaboração do PPA:

⁶ O planejamento de médio prazo, concretizado no Plano Plurianual (PPA) e submetido ao Congresso Nacional no primeiro ano de governo, deveria orientar as leis orçamentárias anuais, com o intermédio das leis

de diretrizes orçamentárias que, para além das questões fiscais, deveriam apontar as prioridades do orçamento do ano subsequente.

Figura 3: Fases para construção do PPA

Fonte:Hardt (2021, p. 5).

A partir da figura acima, observa-se que a dinâmica básica para a construção do PPA após a transição de governo é a organização interna, criando uma equipe, ou dedicando setores para serem responsáveis pela elaboração, gestão e monitoramento do plano. O último documento que compõe o PPA são os anexos, em que são apresentados os conjuntos de programas e ações desenvolvidas e pretendidas pela gestão, resumido em quadros e textos, em que

classificam os programas de acordo com objetivos, funções e subfunções.

A criação do PPA e da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)⁷ com o novos instrumento de planejamento do Setor Público foram um primeiro passo para a transformação da “ideia de planejamento voltado única e exclusivamente para o orçamento, para o conceito de planejamento como instrumento de gestão pública eficaz” (Veloso, 2009, p. 6).

⁷ A LDO é elaborada anualmente e tem como objetivo apontar as prioridades do governo para o próximo ano. Ela orienta a elaboração da Lei Orçamentária Anual, baseando-se no que foi estabelecido pelo PPA, ou seja, é um elo entre esses dois documentos. Pode-se dizer que a LDO serve como um ajuste anual das metas colocadas pelo PPA. Algumas das disposições da LDO

são: reajuste do salário mínimo, quanto deve ser o superávit primário do governo para aquele ano, e ajustes nas cobranças de tributos (Blume, 2023). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/cidadao/entenda/cursopo/planejamento.html>. Acesso em: 19 ago. 2023.

O Plano Plurianual (PPA) está previsto na Constituição Federal de 1988, e foi regulamentado pelo decreto 2.829, de 29 de outubro de 1998. Trata-se de um plano que deve ser feito a cada quatro anos por todas as entidades da federação, Governo Federal, Estados e Municípios, para estabelecer diretrizes, metas e objetivos. O PPA é aprovado pelo legislativo por uma lei quadrienal, sujeita a prazos e ritos diferenciados de tramitação e que tem vigência a partir do segundo ano de um mandato até o final do primeiro ano do mandato seguinte. Assim, todos os governos, inclusive os municipais, ficam obrigados a fazer um planejamento estratégico e seguir as diretrizes e metas estabelecidas no PPA. Dessa forma impede-se a descontinuidade de políticas e obras públicas de importância estratégica para a cidade, estado ou país (Barreto, 2018, *online*).

Enquanto o PPA é um documento de estratégia, pode-se dizer que a LDO delimita o que é e o que não é possível realizar no ano seguinte.

O Plano Plurianual Municipal (PPAM) e o Planejamento Estratégico Municipal (PEM) são instrumentos de planejamento e de gestão de municípios de importância inquestionável, principalmente pelas dificuldades dos recursos financeiros nos municípios, pela necessidade de obediência à Constituição Federal e à Lei de

Responsabilidade Fiscal, pelas exigências do Estatuto da Cidade e da Lei Orgânica Municipal e por pressões dos munícipes e dos interessados na cidade (ou atores sociais). Essas pressões podem ser minimizadas com a elaboração e a implementação do PPAM e do PEM de forma participativa nos municípios, pois podem propiciar o envolvimento coletivo dos cidadãos com seus anseios e, ainda, descentralizar e compartilhar as decisões dos administradores locais (Rezende, 2010. p.93).

Segundo Rezende (2010), o PPA é um instrumento de planejamento e de gestão de municípios de importância inquestionável, principalmente pelas dificuldades dos recursos financeiros nos municípios, pela necessidade de obediência à Constituição Federal e à Lei de Responsabilidade Fiscal⁸, pelas exigências do Estatuto da Cidade e da Lei Orgânica Municipal⁹ e por pressões dos munícipes e dos interessados na cidade (ou atores sociais).

Por várias razões, o arcabouço constitucional não foi regulamentado por Lei Complementar, como se exigia, e, ao longo da década de 1990, o PPA, a LDO e o OGU foram elaborados com base em normas provisórias e incompletas, que não permitiam seu emprego como instrumentos integrados de gestão e de controle das ações do

⁸ A Lei de Responsabilidade Fiscal, oficialmente Lei Complementar nº 101, é uma lei complementar brasileira que visa impor o controle dos gastos da União, estados, Distrito Federal e municípios, condicionando-os à capacidade de arrecadação de tributos desses entes políticos.

⁹ É considerada a lei mais importante, em que cada município realiza a sua própria elaboração e a Mesa Diretora legítima a promulgação. O objetivo é estabelecer as normas básicas gerais para facilitar o funcionamento da administração e dos poderes municipais.

governo federal. Desta maneira, o planejamento surge na administração pública como uma ferramenta de orientação e controle dos gastos públicos, em múltiplos aspectos confundindo-se com a figura do orçamento, sendo até hoje utilizado como base analítica para a sua elaboração (Veloso, 2009, p. 18).

Todavia, essas pressões podem ser minimizadas com a elaboração e a implementação do PPA de forma participativa nos municípios, pois podem propiciar o envolvimento coletivo dos cidadãos com seus anseios e, ainda, descentralizar e compartilhar as decisões dos administradores locais.

A inserção dos conceitos do planejamento estratégico dentro da orientação para a elaboração do PPA permite um maior entendimento sobre as necessidades do setor público em todos os seus aspectos, ou seja, tanto orientado para o atendimento dos clientes cidadãos quanto para os fatores internos inerentes à organização. A visão da instituição pública como um órgão acima da figura do administrador, voltado para seus interesses pessoais, é uma necessidade urgente da sociedade atual. A utilização de técnicas modernas de administração gerencial permitem traçar um novo caminho para a mudança cultural da organização pública. Os novos instrumentos criados a partir da Constituição Federal de 1988 inserem o planejamento como meio orientador para a aplicação de

políticas públicas de qualidade, visando atender a população nas suas principais demandas (Veloso, 2009, p. 6-7).

O esforço de melhoria do PPA não se limita a cada quadriênio, mas estende-se a todo o processo de execução, controle, acompanhamento e posterior revisão durante os quatros anos de vigência, demonstrando que, na nova acepção de planejamento público (Sefaz/TO, 2020).

O PPA deve se posicionar como uma ferramenta estratégica que empreende foco e objetividade aos esforços da gestão pública estadual em direção à melhoria da qualidade de vida da população. Fica evidente que abordagens e funções do plano precisam estar alinhadas para que se potencializem as capacidades do instrumento.

Ademais, o PPA e a ligação com os orçamentos anuais, intermediados pela LDO anual, deveriam ser os orientadores da ação do governo e indicadores para a iniciativa privada. Na ausência de regulamentações específicas, o PPA passou a ser, em verdade, o principal instrumento formal de planejamento do país.

3.1 Planejamento estratégico municipal

O planejamento estratégico municipal é um processo essencial para orientar o desenvolvimento e a gestão de uma cidade de maneira eficiente e sustentável. Este processo envolve a definição de metas e objetivos a

longo prazo, considerando as necessidades e aspirações da comunidade local. Ao incorporar a participação ativa dos cidadãos, líderes comunitários e especialistas, o planejamento estratégico municipal busca alinhar as políticas públicas aos interesses da população, promovendo um ambiente urbano mais inclusivo e equitativo. Ao identificar as potencialidades e desafios locais, os gestores públicos conseguem direcionar recursos de forma estratégica, otimizando o uso dos recursos disponíveis para impulsionar o desenvolvimento socioeconômico, melhorar a infraestrutura urbana e garantir uma melhor qualidade de vida para os residentes

A prática do planejamento nos municípios visa corrigir distorções administrativas, facilitar a gestão municipal, alterar condições indesejáveis para a comunidade local, remover empecilhos institucionais e assegurar a viabilização de estratégias propostas, de objetivos a serem atingidos e de ações a serem trabalhadas.

O Plano Plurianual Municipal (PPAM) é uma peça de planejamento do município e da prefeitura, de médio prazo para conduzir efetivamente o orçamento e os gastos públicos municipais durante a sua vigência; para manter o patrimônio público; e, também, para elaborar investimentos coerentes com as receitas e despesas municipais (Hardt, 2021, p. 11).

O planejamento é uma das funções clássicas da administração científica, é

indispensável esse instrumento ao gestor municipal. Planejar a cidade e a prefeitura é essencial, sendo o ponto de partida para uma gestão municipal efetiva frente à máquina pública, onde a qualidade do planejamento ditará os rumos para uma boa ou má gestão, com reflexos diretos no bem-estar dos munícipes.

Por meio da Lei n. 10257, de 10 de julho de 2001, denominada Estatuto da Cidade foram regulamentados os artigos pertinentes à política urbana. Duas regras remetem ao PPAM, uma relativa ao conteúdo e outra à forma processual. A primeira, tratada em seu Art. 40, estabelece que o PPAM deve obrigatoriamente incorporar as diretrizes e as prioridades do Plano Diretor. E a segunda firma que o PPAM deve constar nos debates, nas audiências e nas consultas públicas de gestão orçamentária participativa (Sefaz/TO, 2020).

O planejamento pode ser entendido como a escolha consciente de ações que aumentem as chances de obter no futuro algo desejado no presente. É uma atividade que orienta possibilidades, arranjos institucionais e políticos. Planejar é um processo, enquanto o plano é um registro momentâneo deste processo e o planejador é seu facilitador.

Além disso, o planejamento estratégico municipal desempenha um papel crucial na promoção da resiliência urbana. Diante dos desafios contemporâneos, como mudanças climáticas, pressões demográficas e crises econômicas, as cidades que adotam

uma abordagem estratégica estão mais bem preparadas para enfrentar essas adversidades. Assim, o planejamento estratégico municipal não apenas guia a alocação eficaz de recursos, mas também fortalece a resiliência das cidades, contribuindo para

um futuro mais sustentável e adaptável às transformações globais. Portanto, a elaboração do PPA inicia-se no início do último ano de vigência do PPA anterior, conforme demonstra a figura.

Figura 4: Período de elaboração e vigência do PPA



Fonte: Sefaz/TO(2020, p. 21).

O ciclo de gestão do PPAM é composto pelas fases: elaboração; implantação; monitoramento; avaliação; e revisão. Compõe-se dos seguintes elementos essenciais: base estratégica; e programas, sejam finalísticos e de apoio administrativo.

Os principais objetivos do PPAM são: definir, com clareza, as metas e prioridades da administração, bem como os resultados esperados; organizar, em programas, as ações de que resulte oferta de bens ou serviços que atendam a demandas da sociedade; estabelecer a necessária relação entre os programas a serem desenvolvidos e a orientação estratégica de governo; nortear a alocação de recursos nos orçamentos anuais, compatível com

as metas e recursos do plano; facilitar o gerenciamento das ações do governo, atribuindo responsabilidade pelo monitoramento dessas ações e pelos resultados obtidos; integrar ações desenvolvidas pela União, Estado e governo local; estimular parcerias com entidades privadas, na busca de fontes alternativas para o financiamento dos programas; explicitar, quando couber, a distribuição regional das metas e dos gastos do governo; dar transparência à aplicação de recursos e aos resultados obtidos (Rezende, 2010, p.96).

Os gestores públicos devem reconhecer que o PPA é um instrumento de planejamento. O reconhecimento do PPA

como um instrumento de gestão pública, no qual todo o poder executivo municipal deve ter conhecimento e envolvimento em suas articulações. Apesar de o PPA servir de base para a elaboração das legislações que regem o orçamento público, ele não é um instrumento orçamentário (Sefaz/TO, 2020).

O PPAM norteia e orienta o governo municipal quanto à realização dos programas de trabalho para o período citado, ressaltando-se que todas as obras que se pretenda no período deverão estar inseridas nesse plano, assim como também os programas de natureza continuada, como, por exemplo, aqueles relacionados com educação e saúde. Dessa forma, qualquer ação governamental municipal somente poderá ser executada durante o ano (execução orçamentária) se o programa

estiver adequadamente inserido no PPAM (Rezende, 2010, p.97).

Ressalta-se que não é o PPA que orienta o orçamento, mas o orçamento que condiciona o plano; norma geral que vem presidindo as discussões sobre o instrumento, subvertendo o princípio constitucional que o criou. O PPA tem como princípios básicos:

- Identificação clara dos objetivos e prioridades do governo;
- Identificação dos órgãos gestores dos programas e órgãos responsáveis pelas ações governamentais;
- Organização dos propósitos da administração pública em programas;
- Integração com o orçamento;
- Transparência.

Figura 5: Dimensões do PPA



Fonte: (Paulo, 2022, p.176).

Além disso, do ponto de vista tático-operacional, três princípios gerais, originalmente positivos, de concepção do desenho institucional do PPA no bojo da CF/1988, não encontraram condições propícias para se realizar, e ainda tem como objetivos:

- Identificar com a máxima clareza e objetividade os grandes problemas, programas, objetivos e metas a serem priorizados pelo governo municipal, bem como os resultados esperados;
- Organizar os programas e ações responsáveis pela oferta de bens e serviços demandados pela sociedade, em especial os segmentos mais fragilizados; e
- Estabelecer critérios para nortear a alocação dos orçamentos anuais.

Nenhum investimento cuja execução ultrapasse um exercício financeiro poderá ser iniciado sem prévia inclusão no plano plurianual, ou sem lei que autorize a inclusão, sob pena de crime de responsabilidade.

Portanto, a equipe envolvida no processo de elaboração do PPA deve ser constituída por membros das principais

secretarias da prefeitura, como educação, saúde, cultura, segurança, para que a fonte no qual os programas são elaborados englobem as perspectivas das diversas áreas, e não estar centrado na área de contabilidade das prefeituras.

Outrossim, deve abordar tanto as questões financeiras e econômicas como as sociais, culturais, políticas e territoriais na área urbana e na área rural, no sentido de que todas suas dimensões sejam compatibilizadas entre si produzindo uma abordagem equilibrada entre elas, visando substituir o pensamento estático da administração pela ideia dinâmica do gerenciamento.

3 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA ELABORAÇÃO DO PPA

A participação social é o envolvimento da sociedade civil na elaboração, implementação e monitoramento de políticas públicas¹⁰, ou seja, significa que a população tem a oportunidade de influenciar a alocação de recursos públicos e a priorização das políticas governamentais.

Desta feita, a sociedade civil desempenha um papel crucial na elaboração do Plano Plurianual (PPA) municipal, sendo um elemento essencial entre os cidadãos e o poder público, pois é um município é um

¹⁰ É um direito previsto na Constituição e fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática.

processo complexo que demanda a participação ativa e engajada da sociedade civil. A importância dessa participação reside no fato de que a sociedade civil é composta por diversos segmentos, representando uma ampla gama de interesses e necessidades da população. Ao envolver os cidadãos nesse processo, assegura-se que o PPA reflita de maneira mais precisa as demandas reais da comunidade.

3.1 Benefícios da inclusão da sociedade na construção dos planos governamentais

A sociedade civil desempenha um papel crucial na identificação de prioridades e na definição de metas a serem contempladas no PPA. Através de consultas públicas, audiências e mecanismos participativos, os cidadãos têm a oportunidade de expressar suas preocupações e contribuir com ideias para o planejamento estratégico do município. Isso contribui para a construção de políticas mais inclusivas e alinhadas com as expectativas da população, e ainda:

- **Fortalecimento da democracia:** fortalece a democracia ao ampliar a participação popular nas decisões do governo;

- **Ampliação da transparência e da prestação de contas:** torna o processo de alocação de recursos mais transparente e incentivando a prestação de contas pelos governantes;
- **Maior legitimidade das políticas públicas:** aumenta a legitimidade das políticas públicas, pois os cidadãos têm voz na definição das prioridades governamentais.

Além disso, a participação da sociedade civil no PPA promove a transparência e a *accountability*¹¹ no processo decisório. A abertura para a participação dos cidadãos fortalece a relação entre governo e sociedade, criando um ambiente propício para o acompanhamento e a fiscalização das ações governamentais. Esse engajamento ativo contribui para a construção de uma gestão mais democrática e responsável.

Por outro lado, assim como tem benefícios, há também desafios e obstáculos

- **Barreiras culturais e institucionais:** a falta de cultura democrática e a baixa capacidade institucional podem limitar a participação

¹¹ É a mesma coisa que responsabilização, a qual remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras. Também conhecida como prestação de

contas, significa que quem desempenha funções de importância na sociedade deve responder pelas suas ações.

social no PPA;

- **Desigualdade de acesso e representatividade:** o acesso à informação e a participação social no PPA não é igualmente distribuído. Grupos marginalizados podem não ter seus interesses adequadamente

representados nos processos participativos;

- O acesso à informação e a participação social no PPA não é igualmente distribuído. Grupos marginalizados podem não ter seus interesses adequadamente representados nos processos participativos;

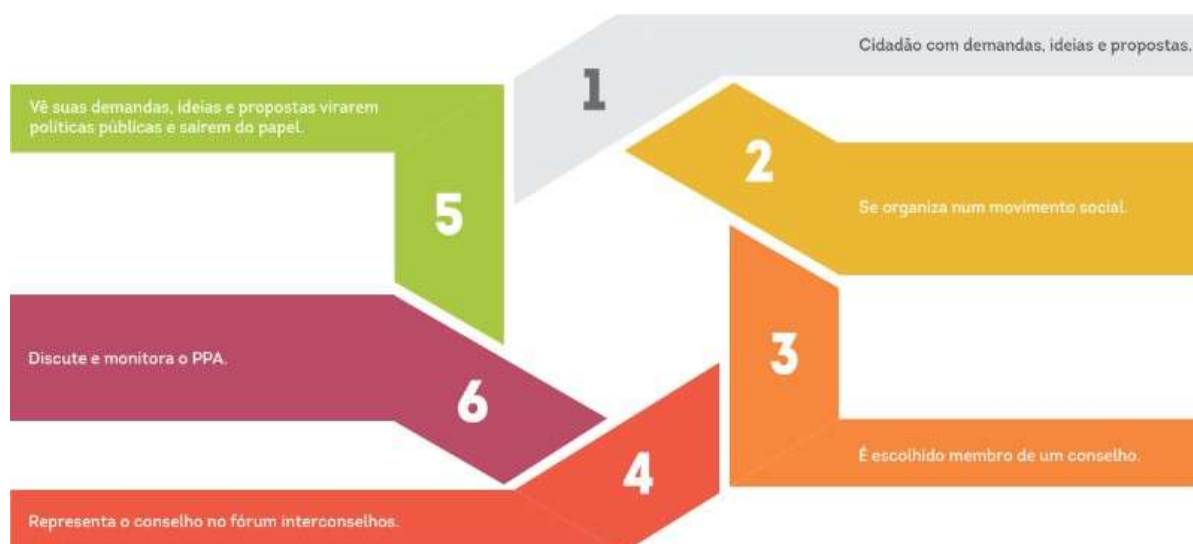
- **Capacitação e mobilização da sociedade civil:** é fundamental investir na formação e mobilização dos cidadãos para aumentar a consciência cidadã, a cultura democrática e a participação

social no PPA;e

- **Garantia de espaços e mecanismos de participação democrática:** é preciso ampliar e garantir espaços de diálogo entre poder público e sociedade civil para incentivar a participação social.

A diversidade de perspectivas presentes na sociedade civil enriquece o debate durante a elaboração do PPA. Diferentes grupos sociais, organizações não governamentais e movimentos podem oferecer insights valiosos sobre as demandas específicas de suas comunidades. Isso permite que o PPA contemple as nuances locais e promova políticas mais adaptadas às características e necessidades particulares de cada região.

Ao incluir a sociedade civil no processo de elaboração do PPA, fortalece-se a legitimidade das políticas públicas. Logo abaixo tem-se o esquema de processo participativo da população na modalidade presencial nas reuniões plenárias abertas à população:

Figura 6: Processo da participação social

Fonte: Paulo (2022, p.173).

A participação direta dos cidadãos na definição das estratégias e ações a serem implementadas aumenta a aceitação e o apoio da comunidade às medidas adotadas pelo governo municipal. Isso contribui para a efetividade das políticas, uma vez que são construídas em conjunto com os beneficiários finais (Nascimento, 2025).

A sociedade civil desempenha um papel ativo na monitorização e avaliação das ações previstas no PPA. Ao acompanhar a execução do plano, os cidadãos podem identificar eventuais desvios, inconsistências ou lacunas nas políticas públicas. Esse monitoramento constante é essencial para garantir a eficácia das ações e possibilitar ajustes ao longo do período de vigência do PPA, assegurando que as metas sejam alcançadas de forma eficiente (Sefaz/TO, 2020).

A participação da sociedade civil no PPA contribui para a educação cívica e o

fortalecimento da consciência política dos cidadãos. Envolvendo-se ativamente no processo de planejamento, os cidadãos passam a compreender melhor o funcionamento do governo e suas responsabilidades. Isso cria uma cultura de participação cidadã e fortalece a democracia no nível local.

A sociedade civil, por meio de suas demandas e propostas, pode influenciar na alocação de recursos e na priorização de setores específicos no PPA. Essa influência é fundamental para garantir que o orçamento municipal esteja alinhado com as reais necessidades da população, promovendo a eficiência na aplicação dos recursos públicos.

A participação da sociedade civil no PPA contribui para a construção de uma visão de longo prazo para o desenvolvimento do município. Ao envolver os cidadãos no planejamento estratégico, as decisões tornam-se mais sustentáveis e orientadas para

o bem-estar comum, considerando as futuras gerações e promovendo um desenvolvimento equitativo e duradouro.

Em resumo, a importância da sociedade civil na elaboração do PPA no município reside na sua capacidade de enriquecer o processo decisório, garantir a representatividade das diversas vozes da comunidade, promover a transparência (Blume, 2023), fortalecer a legitimidade das políticas públicas, permitir o monitoramento constante e contribuir para uma gestão mais democrática e eficiente. O engajamento ativo dos cidadãos no planejamento municipal é essencial para construir uma sociedade mais justa, participativa e orientada para o bem comum.

Em conclusão, a participação ativa da sociedade civil na elaboração do Plano Plurianual (PPA) no âmbito municipal é um elemento crucial para o fortalecimento da democracia e a efetivação de políticas públicas que atendam às reais necessidades da população. Ao abrir espaços para o diálogo e envolver os cidadãos no processo de tomada de decisões, os governos municipais garantem uma representatividade mais ampla e diversificada, considerando as múltiplas perspectivas presentes na sociedade.

A transparência e *accountability* são fundamentais na construção de uma relação sólida entre governantes e governados. A participação da sociedade civil no PPA promove a prestação de contas,

possibilitando que os cidadãos compreendam o planejamento estratégico do município, os recursos alocados e as metas estabelecidas (Brasil, 2023). Essa transparência não apenas fortalece a confiança na gestão pública, mas também permite que a comunidade exerça um papel ativo na fiscalização da implementação das políticas propostas.

Ao envolver a sociedade civil na elaboração do PPA, o governo municipal assegura que as políticas sejam mais inclusivas e alinhadas com as expectativas da população (Alves, 2021). A diversidade de perspectivas trazida pelos cidadãos enriquece o debate, garantindo que o planejamento contemple as especificidades locais e promova um desenvolvimento equitativo. Dessa forma, as políticas públicas têm maior probabilidade de serem bem-sucedidas, uma vez que são moldadas em conjunto com os verdadeiros beneficiários.

Ademais, a construção de uma visão de longo prazo para o município é outro aspecto vital resultante da participação da sociedade civil no PPA (Rezende, 2010). Ao envolver os cidadãos no planejamento estratégico, as decisões tornam-se mais sustentáveis, orientadas para o bem-estar comum e alinhadas com as necessidades das gerações presentes e futuras (Santos, 2018). Esse comprometimento coletivo é essencial para a construção de um legado duradouro que promova o desenvolvimento equilibrado e sustentável do município.

Em última análise, a importância da sociedade civil na elaboração do PPA transcende os limites de um simples processo administrativo (Roma, 2016). Ela representa um compromisso com a construção de uma sociedade mais participativa, transparente e justa, onde o poder de decisão é compartilhado entre governantes e cidadãos. Ao reconhecer e valorizar a contribuição da sociedade civil, os municípios estão investindo no fortalecimento da democracia e na construção de um futuro mais promissor para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PPA como instrumento de planejamento estratégico deveria trazer elementos de apoio à gestão, visualizando alcançar os objetivos aceitos, assim como resolução de problemas, trazidos pela sociedade, uma vez que ele direciona a relação entre a Gestão e o Planejamento Estratégico do município. O relacionamento é balizado pela função finalística de todos os Órgãos da Administração Pública Federal (APF), inclusive por meio da execução de verba orçamentária.

A participação da sociedade civil na elaboração do PPA municipal representa um avanço significativo na construção de políticas públicas mais inclusivas e alinhadas às reais necessidades da população. Ao longo do processo de consulta e diálogo, as diversas vozes da sociedade civil têm a oportunidade

de expressar suas demandas, contribuindo para a formulação de metas e prioridades que reflitam de maneira mais precisa a diversidade de interesses e desafios enfrentados pela comunidade local. Essa abordagem colaborativa não apenas fortalece a legitimidade do PPA, mas também fomenta um senso de coletividade, empoderando os cidadãos e estabelecendo as bases para uma governança mais transparente e responsável.

Contudo, é essencial destacar que a efetiva participação da sociedade civil no processo de elaboração do PPA demanda mecanismos democráticos robustos e um ambiente propício ao engajamento cidadão. A promoção de espaços inclusivos, a divulgação eficaz das etapas do processo e o incentivo à participação ativa são elementos cruciais para assegurar que a diversidade de perspectivas seja adequadamente representada. Além disso, é imperativo que os gestores públicos estejam abertos a acolher as contribuições da sociedade civil de forma verdadeira, incorporando essas sugestões de maneira efetiva no plano, de modo a garantir que ele seja genuinamente reflexo das aspirações e necessidades da comunidade.

À medida que os processos vão acontecendo e que os avanços são alcançados, o nível de exigência das pessoas que vivenciam os processos passam a ser cada vez maior. E, portanto, o PPA tem grande importância para o gestor público, porque além de tudo que foi mencionado ao longo deste trabalho, enfatiza-se que sua

estratégia é promover a continuidade administrativa, estabelecendo as prioridades daquela gestão, apresentando o planejamento de quanto se pretende investir em saúde e educação, por exemplo, e prevê de onde virá a arrecadação e como se darão as condições para os objetivos traçados.

Salienta-se a importância da participação popular na elaboração do orçamento público municipal. Um dos grandes problemas enfrentados pela administração pública sobre este assunto é que muitos orçamentos governamentais são realizados a portas fechadas, dentro dos gabinetes dos governantes pela administração ou o comparecimento de insignificante número de pessoas em audiências públicas e ou reuniões feitas exclusivamente nos bairros para discutir os anseios dos moradores.

Verifica-se que este processo integrado de planejamento e orçamento público tem a intenção de organizar o desempenho do governo em programas, como principal mecanismo de suas ações aos cidadãos, e principalmente, estabelecer metas a serem alcançados pela administração ao longo de sua execução.

Em última análise, a participação da sociedade civil na elaboração do Plano Plurianual municipal não apenas fortalece a democracia local, mas também potencializa a eficácia das políticas públicas ao ancorá-las nas realidades e anseios da população. Essa abordagem colaborativa cria uma sinergia

entre governo e sociedade, promovendo uma administração mais responsiva e centrada nas demandas reais da comunidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida para todos os cidadãos envolvidos.

Ademais, caso haja incoerências entre o que foi planejado dentro do PPA e os resultados obtidos em um dado período, todas as ações identificadas como deficientes devem passar por um processo de revisão, para que sejam encontradas soluções para os gargalos que atrapalham o andamento dos objetivos previamente estabelecidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giselle Borges; CAMPOS, Gevair. As conexões entre direito, tecnologia e mercados. **Revista Reflexão e Crítica do Direito**, v. 9, n. 2, p. 83-107, jul./dez. 2021 ISSN 2358-7008.

ARTMANN, Elizabeth. **O planejamento estratégico situacional no nível local: um instrumento a favor da visão multisetorial**. Disponível em: <www6.ensp.fiocruz.br/oplanejamento/estrategicosituacionalnonivellocaluminstrumentoafavordavisãomultisetorial.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BAZE, Frank. **A Importância do Planejamento Estratégico para as organizações**. Disponível em:

<<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-importancia-do-planejamento-estrategico-para-as-organizacoes/50859/>>. Acesso em: 16 out. 2023.

BARRETO, A. O. **O que é o plano plurianual municipal?** Disponível em:

<<http://www.gestaopublica.org.br/o-que-e-o-plano-plurianual-municipal/>>. Acesso em 01 jul. 2023.

BLUME, Bruno André. **PPA, LDO e LOA: as 3 siglas que definem o orçamento do governo.** Disponível em: <https://politize.com.br/ppa-ldo-loa-3-siglas-que-definem-orcamento-governo/>. Acesso em 11 dez. 2023.

BRASIL. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **TCU acompanha processo de elaboração do PPA 2020-2023.** Disponível

em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/tcu-acompanha-processo-de-elaboracao-do-ppa-2020-2023.htm>.

Acesso em 27 dez. 2023.

BRITO, Tatiana. Maria. **A contribuição do planejamento estratégico 2008/2011 do Ministério Público do Estado do Ceará para a realização de sua missão institucional.** Disponível em:

<www.mpce.mp.br/publicacoes/06_Tatian

a.Maria.Rodrigues.Brito.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2023.

DAMAZIO, Luciana Faluba; GONÇALVES, Carlos Alberto (Orgs.). **Desafios da gestão estratégica em serviços de saúde: caminhos e perspectivas.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

DRUCKER, Peter. **Introdução à Administração.** São Paulo: Pioneira, 1984.

FERREIRA, Maraísa Angélica *et al.* A importância do planejamento estratégico para o crescimento das empresas. **Revista de Ciências Empresariais**, v. 2, n.1, p.34-39, jan./jun. 2005.

FIGUEIREDO, Sandra.; FABRI, Pedro Ernesto. **Gestão de Empresa Contábeis.** 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GIACOMONI, James. **Orçamento público.** 13ª ed. ampliada, revista e atualizada. São Paulo: Atlas, 2005.318p.

HARDT, Jonathan Dias. **O plano plurianual como instrumento de planejamento estratégico municipal.** Pelotas, 2021.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa.** Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2003.

NASCIMENTO, Luiz Hermínio do. **Dissertação (Mestrado em Gestão de**

Empresas). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2015.

OLIVEIRA, Simone da Silva. **A influência do profissional médico na gestão hospitalar**. Monografia (Graduação em Administração). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2011.

PAULO, Luiz Fernando Arantes. O PPA como instrumento de planejamento e gestão estratégica. **Revista do Serviço Público**, p.171-187. Abr./jun., 2010.

PREDEBON, E. A.; SOUSA, P. D. B. **As organizações, o indivíduo e a gestão participativa**. In: II SEMINÁRIO CCSA/UNIOESTE - Ciências Sociais Aplicadas na Era dos Serviços. Cascavel, 2003.

REZENDE, Denis Alcides. Integração do Plano Plurianual Municipal e o Planejamento Estratégico Municipal: proposta e experiência de um município paranaense. **Revista Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 2, p. 92 - 119, maio/ago. 2010.

RODRIGUES, Eduardo Henrique Kruel. O direito antitruste na economia digital: implicações concorrenciais do acesso a dados. Dissertação. Mestrado em Direito. **Universidade de Brasília**. Brasília, 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.unb.br/handle/10482/20530>>. Acesso em: 06 ago. 2023.

ROMA, Bruno Marques Bensal; SILVA, Rodrigo Freitas da. O desafio legislativo do bitcoin. **Revista de Direito Empresarial**. v. 20. ano 4. p. 109-128. São Paulo: Ed. RT, novembro, 2016.

SANTOS, Andréia. **Privacidade em perspectivas: O Impacto do Big Data e dos Algoritmos nas Campanhas Eleitorais**. Organizadores: Sérgio Branco e Chiara de Teffé. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

SECRETARIA DA FAZENDA E PLANEJAMENTO DO TOCANTINS. **Manual de Elaboração do Plano Plurianual 2020-2023: Conceitos e Método**. Disponível em:

<https://central3.to.gov.br/arquivo/522562/>. Acesso em: 18 set. 2023.

VELOSO, Leonardo Borges. **O planejamento estratégico no contexto de elaboração do plano plurianual municipal**. Monografia (Especialização em Administração Pública). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

YUKL, Gary. **Leadership in organizations**. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2005.

