

# **IV SIMPÓSIO DA ESCOLA DE NEGÓCIOS EM EMPREENDEDORISMO E ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL - ENEAP**

## **XX ENCONTRO CIENTÍFICO DO GRUPO PESQUISAS & PUBLICAÇÕES - GPS**

**Educação | Saúde | Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**

### **ORGANIZADORES**

Ricardo Figueiredo Pinto  
Victória Baía Pinto



**BELÉM - PA  
2025**

# Ficha Catalográfica

IV Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional (ENEAP) e XX Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações (GPs). / Organização de Ricardo Figueiredo Pinto, Victória Baía Pinto. - Belém: Conhecimento & Ciência, 2024.

ISBN: 9786583424082

DOI: 10.29327/5670599

1. Educação 2. Saúde. 3. Empreendedorismo



# CONSELHO CIENTÍFICO

**Antônio César Matias de Lima, Dr.**

**Célio Roberto Santos de Souza, Dr.**

**Divaldo Martins de Souza, Dr.**

**Jorge Luís Martins da Costa, Dr.**

**Joseana Moreira Assis Ribeiro, Dra.**

**Lindemberg Monteiro dos Santos, Dr.**

**Luciano Barros da Silva, Dr.**

**Márcio Venício Cruz de Souza, Dr.**

**Marco Antônio Barros dos Santos, Dr.**

**Moisés Simão Santa Rosa de Sousa, Dr.**

# APRESENTAÇÃO

Este e-book reúne importantes contribuições apresentadas e submetidas durante o **IV Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional (ENEAP)** e o **XX Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações (GPs)**, realizados em Belém, pela editora Conhecimento & Ciência. E para nós que somos da ENEAP e do GPs, nestes eventos, estamos prestamos uma justa homenagem ao ilustre professor **MANUEL LIARTE DE MATOS**, in memoriam, grande educador, funcionário público federal e estadual, que contribuiu para a formação de milhares de profissionais de educação física nos estados do Pará e Amapá.

A obra tem como objetivo disseminar conhecimentos científicos e práticos nas áreas de **educação, saúde e empreendedorismo**, promovendo o diálogo entre pesquisadores, profissionais e a comunidade acadêmica. Com a participação de diversos autores e especialistas, o e-book se destaca por sua abordagem interdisciplinar e pelo compromisso com a qualidade e inovação na produção científica.

A obra é resultado de um esforço coletivo de pesquisadores comprometidos em buscar soluções práticas e sustentáveis para os desafios atuais na educação na saúde e no empreendedorismo. A abordagem adotada combina teoria e prática, oferecendo aos leitores não apenas fundamentação científica, mas também sugestões aplicáveis ao contexto educacional e social. Essa integração torna o material relevante tanto para profissionais atuantes quanto para estudantes e gestores que desejam aprimorar suas práticas.

Em síntese, este e-book se consolida como uma importante fonte de estudo e reflexão, trazendo discussões contemporâneas que contribuem para o avanço do conhecimento nas áreas abordadas. Ao apresentar pesquisas atuais e recomendações fundamentadas, a obra reforça a importância do trabalho colaborativo entre diferentes setores da sociedade, buscando soluções que promovam a qualidade de vida, a inclusão social e o desenvolvimento educacional e científico.

Desejamos a todos um excelente aproveitamento com a leitura desta obra.

Os Organizadores



# SUMÁRIO

## SEÇÃO DE ARTIGOS

A SUPERVISÃO NO TREINAMENTO RESISTIDO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E IMPLICAÇÕES NA SAÚDE DO IDOSO .....	9
DOI: 10.29327/5670599.1-1 .....	9
Adriana Maria Leão de Moura .....	9
Ricardo Figueiredo Pinto .....	9
RECURSOS E MÉTODOS PARA REDUZIR A EVASÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	24
DOI: 10.29327/5670599.1-2 .....	24
Antônio Fernando Tavares Guedes .....	24
Ricardo Figueiredo Pinto .....	24
UMA QUESTÃO DE DIREITOS: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .	44
DOI: 10.29327/5670599.1-3 .....	44
Elcinery Correa Dias .....	44
Ricardo Figueiredo Pinto .....	44
A HISTÓRIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	70
DOI: 10.29327/5670599.1-4 .....	70
Elcinery Correa Dias .....	70
Ricardo Figueiredo Pinto .....	70
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES, FINALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	101
DOI: 10.29327/5670599.1-5 .....	101
Leandro Ribeiro da Silva .....	101
Ricardo Figueiredo Pinto .....	101
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES ...	124
DOI: 10.29327/5670599.1-6 .....	124
Leandro Ribeiro da Silva .....	124
Ricardo Figueiredo Pinto .....	124
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS, TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS .....	147
DOI: 10.29327/5670599.1-7 .....	147
Leandro Ribeiro da Silva .....	147
Ricardo Figueiredo Pinto .....	147
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A DANÇA COMO FERRAMENTA DE .....	173
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um relato de experiência.....	173
DOI: 10.29327/5670599.1-8 .....	173
Mylena Gabriely Almeida da Silva .....	173
Roseane Monteiro dos Santos .....	173
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS, OBJETIVOS E DESAFIOS.....	193
DOI: 10.29327/5670599.1-9 .....	193
Patrícia Carla da Silva Ferreira .....	193
Ricardo Figueiredo Pinto .....	193

ESCOLAS DE APLICAÇÃO: CONTEXTO, PRÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA .....	206
DOI: 10.29327/5670599.1-10 .....	206
Railene dos Santos Monteiro Ricardo Figueiredo Pinto .....	206
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E ENVELHECIMENTO .....	220
DOI: 10.29327/5670599.1-11 .....	220
Roberto Sena Santa'ana .....	220
Ricardo Figueiredo Pinto .....	220
A EXCLUSÃO HISTÓRICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	232
DOI: 10.29327/5670599.1-12 .....	232
Rosângela Corrêa Modesto Ricardo Figueiredo Pinto .....	232
A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	245
DOI: 10.29327/5670599.1-13 .....	245
Rosângela Corrêa Modesto Ricardo Figueiredo Pinto .....	245

## **SEÇÃO DE PROJETOS**

PERFIL FUNCIONAL E QUALIDADE DE VIDA DE IDOSOS PRATICANTES DE TREINAMENTO RESISTIDO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO TRANSVERSAL .....	260
MESTRADO EM SAÚDE PÚBLICA .....	260
Adriana Maria Leão de Moura .....	260
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E RESPONSÁVEIS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) .....	267
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO .....	267
Débora Barbosa Tavares .....	267
Ricardo Figueiredo Pinto .....	267
AS PERCEPÇÕES E ATITUDES DOS PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS COMO INDICADORES DO USO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA SALA DE AULA .....	272
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO .....	272
Deolanda Pereira de Moraes .....	272
Ricardo Figueiredo Pinto .....	272
EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO ATIVO: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM UM PROJETO DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA A TERCEIRA IDADE .....	277
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO .....	277
Roberto de Sena Santa'ana .....	277

<b>SEÇÃO DE SLIDES .....</b>	<b>283</b>
------------------------------	------------

# SEÇÃO DE ARTIGOS



**A SUPERVISÃO NO TREINAMENTO RESISTIDO: CONCEPÇÕES,  
PRÁTICAS E IMPLICAÇÕES NA SAÚDE DO IDOSO**

**Adriana Maria Leão de Moura**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-1](https://doi.org/10.29327/5670599.1-1)**



## A SUPERVISÃO NO TREINAMENTO RESISTIDO: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E IMPLICAÇÕES NA SAÚDE DO IDOSO

DOI: [10.29327/5670599.1-1](https://doi.org/10.29327/5670599.1-1)

Adriana Maria Leão de Moura

Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

O estudo aborda a supervisão no treinamento resistido e sua importância para a saúde da população idosa, considerando os efeitos do envelhecimento, como perda de massa muscular, diminuição da força e redução da autonomia funcional. O objetivo principal foi analisar os benefícios dessa prática como estratégia não farmacológica para prevenção de doenças, melhora da qualidade de vida e promoção da independência funcional. A pesquisa, de caráter bibliográfico, utilizou revisão narrativa baseada em artigos científicos, diretrizes internacionais e dados de instituições de referência na área. Os resultados demonstraram que o treinamento resistido, quando supervisionado e planejado, promove ganhos significativos na força muscular, equilíbrio, coordenação motora e saúde cardiovascular, além de contribuir para a prevenção de quedas, redução do risco de doenças crônicas e melhora emocional e social dos idosos. Conclui-se que a inclusão desse tipo de treinamento em programas de saúde pública é fundamental para um envelhecimento ativo, saudável e com dignidade.

**Palavras-chave:** Treinamento resistido; Idosos; Qualidade de vida.

### ABSTRACT

The study addresses supervision in resistance training and its importance for the health of the elderly population, considering the effects of aging, such as loss of muscle mass, decreased strength, and reduced functional autonomy. The main objective was to analyze the benefits of this practice as a non-pharmacological strategy for disease prevention, improvement of quality of life, and promotion of functional independence. This bibliographic research was based on a narrative review of scientific articles, international guidelines, and data from reference institutions. The results demonstrated that supervised and well-planned resistance training promotes significant gains in muscle strength, balance, motor coordination, and cardiovascular health, while also helping to prevent falls, reduce the risk of chronic diseases, and improve the emotional and social well-being of older adults. It is concluded that incorporating this type of training into public health programs is essential for active, healthy, and dignified aging.

**Keywords:** Resistance training; Elderly; Quality of life.

### RESUMEN

El estudio aborda la supervisión en el entrenamiento de resistencia y su importancia para la salud de la población anciana, considerando los efectos del envejecimiento, como la pérdida de masa muscular, disminución de la fuerza y reducción de la autonomía funcional. El objetivo principal fue analizar los beneficios de esta práctica como una estrategia no farmacológica para la prevención de enfermedades, la mejora de la calidad de vida y la promoción de la independencia funcional. La investigación, de carácter bibliográfico, se basó en una revisión narrativa de artículos científicos, directrices internacionales y datos de instituciones de referencia. Los resultados demostraron que el entrenamiento de resistencia supervisado y bien planificado promueve mejoras significativas en la fuerza muscular, el equilibrio, la coordinación motora y la salud cardiovascular, además de ayudar a prevenir caídas, reducir el riesgo de enfermedades crónicas y mejorar el bienestar emocional y social de los ancianos. Se concluye que la inclusión de este tipo de entrenamiento en programas de salud pública es fundamental para un envejecimiento activo, saludable y digno.

**Palabras clave:** Entrenamiento de resistencia; Ancianos; Calidad de vida.

## INTRODUÇÃO

O processo de envelhecimento está associado a diversas modificações físico-funcionais que ocorrem de forma natural ao longo do tempo. Entre essas alterações, destacam-se a perda gradual de massa muscular, a diminuição das habilidades motoras, a redução das funções neurais e o déficit de equilíbrio. Tais mudanças aumentam significativamente o risco de quedas, o desenvolvimento de doenças crônicas degenerativas e lesões articulares, comprometendo a funcionalidade e a qualidade de vida dos indivíduos. Além disso, essas condições podem agravar quadros já existentes na senescência, tornando a população idosa mais vulnerável e dependente de cuidados contínuos. Diante desse cenário, a prescrição de tratamentos não medicamentosos, voltados para a prevenção e controle dessas alterações, torna-se uma estratégia fundamental para promover a saúde e o bem-estar nessa faixa etária (Barbosa; Agner, 2016).

Neste contexto, diversos estudos têm apontado a relevância da prática regular de exercícios físicos como um dos métodos mais eficazes para minimizar os efeitos negativos do envelhecimento. Quando corretamente prescritos, os exercícios proporcionam benefícios expressivos na manutenção das funções necessárias para a realização das atividades da vida diária, contribuindo para a preservação da independência funcional e para a prevenção de incapacidades. Assim, a prática física regular atua não apenas na prevenção de doenças, mas também como um recurso terapêutico que promove o envelhecimento saudável e ativo, retardando o aparecimento de complicações relacionadas ao declínio físico e cognitivo (Barbosa; Agner, 2016).

Em especial, programas de treinamento físico que incluem exercícios resistidos têm se mostrado eficazes para a população idosa, pois promovem aumento significativo da força e da massa muscular. Esses ganhos resultam em melhorias nas funções motoras, no equilíbrio e na estabilidade postural, aspectos essenciais para a redução do risco de quedas e da perda de autonomia. A inclusão sistemática desse tipo de exercício na rotina de cuidados aos idosos possibilita não apenas ganhos fisiológicos, mas também psicológicos, como a melhora da autoestima e da confiança na realização de tarefas diárias, aspectos que são determinantes para a qualidade de vida.

Dessa forma, investigar os impactos do exercício resistido, considerando seus benefícios, representa uma alternativa promissora e não farmacológica para a promoção da saúde de idosos. A adoção desse tipo de intervenção pode contribuir para a manutenção da autonomia funcional e para o aumento da expectativa de vida com qualidade, além de reduzir o impacto social e econômico decorrente do avanço dessas enfermidades. Assim, o exercício

físico, em especial o resistido, deve ser considerado uma ferramenta estratégica no cuidado à população idosa, com potencial para transformar o processo de envelhecimento em uma experiência mais saudável e digna.

## **DESENVOLVIMENTO**

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a classificação de quem é considerado idoso varia conforme o contexto socioeconômico do país. Em nações em desenvolvimento, indivíduos com 60 anos ou mais são classificados como idosos, enquanto em países desenvolvidos esse marco é estabelecido a partir dos 65 anos. Essa definição tem como base a idade cronológica, que representa o número de anos vividos. No entanto, é fundamental compreender que a idade cronológica, por si só, não reflete de maneira precisa o processo de envelhecimento. Pessoas com a mesma idade podem apresentar condições de saúde, níveis de autonomia e graus de dependência bastante distintos, evidenciando que o envelhecimento é um fenômeno multifatorial e individualizado (Carvalho et al., 2022).

O envelhecimento pode ser compreendido como um processo contínuo e natural que envolve a redução progressiva da capacidade funcional do organismo. Esse processo se caracteriza por modificações em diferentes sistemas fisiológicos, incluindo o cardiovascular, respiratório, nervoso, musculoesquelético e endócrino. Gerontólogos defendem que o estilo de vida desempenha papel determinante na forma como essas alterações se manifestam. Nesse sentido, hábitos saudáveis, como a prática regular de atividade física, alimentação equilibrada e controle do estresse, podem atenuar os efeitos negativos do envelhecimento, enquanto comportamentos prejudiciais, como o sedentarismo, tendem a acelerar e intensificar esse declínio (Nóbrega et al., 1999).

Entre os fatores que mais impactam negativamente o envelhecimento saudável, a inatividade física se destaca como um elemento central. A redução na realização de exercícios ou movimentos no dia a dia está associada à perda de força muscular, diminuição da resistência cardiorrespiratória e comprometimento da mobilidade. Essas alterações comprometem a capacidade funcional, prejudicando a realização de tarefas simples, como caminhar, subir escadas ou carregar objetos. Com o tempo, essa limitação física favorece o surgimento de outras condições, como dores articulares, osteoporose e maior risco de quedas, que são causas frequentes de internações hospitalares entre os idosos (Leite, 1996).

Leite (1996) explica essa dinâmica por meio do chamado ciclo vicioso do envelhecimento. Esse ciclo tem início com o processo natural de envelhecimento, que leva à diminuição gradual da atividade física. A inatividade, por sua vez, provoca descondicionalidade

físico, fragilidade musculoesquelética e, conseqüentemente, perda da independência funcional. Com a perda da autonomia, surgem sentimentos de frustração, baixa autoestima, ansiedade e até quadros depressivos. Esses fatores emocionais reduzem ainda mais a motivação para a prática de exercícios, consolidando o estado de sedentarismo e agravando as limitações físicas do indivíduo.

Esse ciclo vicioso evidencia como os aspectos físicos e psicológicos estão profundamente interligados no processo de envelhecimento. O declínio funcional não afeta apenas o corpo, mas também a mente e as emoções, criando um quadro complexo que exige abordagens integradas para prevenção e tratamento. Nesse sentido, a atividade física assume papel fundamental na interrupção desse ciclo, atuando não apenas na melhora da força e da mobilidade, mas também na promoção do bem-estar emocional. Programas de exercícios adaptados às necessidades individuais dos idosos podem contribuir para a retomada da autonomia e para a reconstrução da autoconfiança, impactando positivamente a qualidade de vida.

Portanto, compreender o envelhecimento sob uma perspectiva ampla é essencial para promover estratégias eficazes de cuidado e prevenção. A definição de idoso baseada unicamente na idade cronológica deve ser vista como um parâmetro inicial, mas não absoluto. É necessário considerar fatores como condições de saúde, histórico de vida, ambiente social e nível de atividade física para elaborar intervenções adequadas. Dessa forma, torna-se possível não apenas prolongar a expectativa de vida, mas, sobretudo, garantir que esses anos sejam vividos com qualidade, independência e dignidade.

A literatura científica tem se debruçado sobre o estudo da força muscular e de suas alterações ao longo do ciclo da vida, buscando compreender como esses aspectos influenciam o desempenho físico e a qualidade de vida dos indivíduos. Diversos autores destacam que o pico de força muscular ocorre por volta dos trinta anos de idade, sendo relativamente bem preservado até aproximadamente os cinquenta anos. A partir desse período, observa-se um declínio gradual que se intensifica entre os cinquenta e sessenta anos, tornando-se mais acentuado após essa faixa etária. Soares ressalta que, aos trinta anos, inicia-se um processo degenerativo do organismo, o qual não se manifesta de forma abrupta nem afeta todos os sistemas simultaneamente, mas se desenvolve de maneira lenta, complexa e multifatorial (Dodds et al., 2014).

No contexto do envelhecimento, Nobrega et al. (1999) explicam que a maturação do sistema neuromuscular ocorre predominantemente entre os vinte e trinta anos. Com o avanço da idade, por volta dos sessenta anos, ocorre uma redução significativa da força muscular

máxima, estimada entre 30% e 40%. Essa perda equivale a aproximadamente 6% por década, sendo mais evidente a partir dos 35 anos, quando se registra uma redução de cerca de 10% por década. Esse fenômeno está diretamente relacionado às alterações fisiológicas decorrentes do envelhecimento, refletindo mudanças estruturais nos músculos esqueléticos e no funcionamento neuromuscular.

Complementando essa perspectiva, Gallahue e Ozmun (2001) destacam que o envelhecimento provoca modificações tanto na estrutura quanto na função dos músculos esqueléticos. Esse processo resulta na diminuição progressiva da massa muscular, consequência direta da redução do tamanho e do número de fibras musculares. Essas alterações tendem a ocorrer de forma mais pronunciada a partir da meia-idade, intensificando-se nos anos seguintes. Esse quadro contribui para a redução da força e da resistência física, impactando diretamente a autonomia funcional e a capacidade de realizar atividades cotidianas.

Outro aspecto relevante, segundo Leite, refere-se à relação entre a perda de força muscular e o aumento do risco de acidentes, como quedas. A fraqueza muscular limita a mobilidade e o desempenho físico, tornando os indivíduos mais vulneráveis a situações de instabilidade e lesões. Esse quadro pode comprometer significativamente a qualidade de vida, aumentando a dependência funcional e a necessidade de cuidados contínuos. Assim, compreender os fatores que influenciam essa perda de força é fundamental para o planejamento de estratégias preventivas e reabilitadoras.

Quando se analisa a diferença entre os sexos, observa-se que as mulheres tendem a apresentar um declínio de força muscular relativamente menor em comparação aos homens. Isso ocorre porque, ao longo da vida, as mulheres utilizam menos a força muscular em atividades de alta exigência física. Por outro lado, os homens, devido a fatores biológicos e culturais, geralmente desempenham funções que requerem maior esforço físico, o que resulta em um desgaste acumulado mais acentuado ao longo dos anos. Essa diferença explica porque, no envelhecimento, a perda de força pode se manifestar de forma distinta entre os gêneros.

Diante desse cenário, o treinamento resistido surge como uma ferramenta essencial para a manutenção e recuperação da força muscular ao longo do envelhecimento. Programas bem estruturados contribuem para retardar os efeitos degenerativos e melhorar a funcionalidade, promovendo maior autonomia e qualidade de vida. Dessa forma, torna-se evidente a importância de compreender os mecanismos fisiológicos relacionados à força muscular e ao envelhecimento, visando à elaboração de estratégias eficazes que atendam às necessidades específicas de diferentes grupos etários e perfis populacionais.



O treinamento resistido, frequentemente chamado de exercício de força ou musculação, é uma prática voltada para o fortalecimento muscular e o desenvolvimento da massa magra, tendo como objetivo principal melhorar a capacidade funcional do organismo. Essa modalidade pode ser executada de diferentes maneiras, utilizando equipamentos variados, como pesos livres, máquinas específicas, faixas elásticas ou mesmo o próprio peso corporal, que atua como forma de resistência. A base desse tipo de exercício está no princípio da sobrecarga progressiva, no qual os músculos são constantemente desafiados por estímulos crescentes, favorecendo adaptações fisiológicas que resultam em aumento da força e melhorias no desempenho físico (Carvalho et al., 2022).

Além dos benefícios relacionados ao aumento da força, o treinamento resistido desempenha um papel importante na prevenção de lesões e na manutenção da saúde óssea e articular. Com o avanço da idade, o corpo passa por mudanças naturais, como a perda gradual de massa muscular e de densidade mineral óssea, fenômeno conhecido como sarcopenia. Nesse contexto, a prática regular desse tipo de exercício contribui para minimizar os efeitos do envelhecimento, promovendo maior estabilidade, mobilidade e autonomia funcional. Dessa forma, torna-se uma estratégia eficaz não apenas para melhorar o condicionamento físico, mas também para reduzir riscos de quedas e preservar a independência em atividades do cotidiano, principalmente entre idosos.

Quando realizado sob orientação adequada, respeitando os limites e características individuais, o treinamento resistido pode ser incorporado à rotina de pessoas de diferentes idades e níveis de aptidão física. Para a população idosa, em especial, ele se mostra seguro e adaptável, proporcionando ganhos significativos na qualidade de vida. Assim, a inclusão dessa prática em programas de promoção da saúde representa uma ferramenta essencial para a prevenção de doenças, manutenção da funcionalidade e bem-estar geral, evidenciando sua relevância como recurso terapêutico e preventivo.

Estudos afirmam que a prática do treinamento de força em pessoas idosas traz inúmeros benefícios para a saúde física e mental. Entre eles, destacam-se a redução do risco de desenvolvimento de doenças crônicas, a melhora na qualidade do sono, o aumento da autoestima e da autoconfiança, além do fortalecimento da musculatura, que contribui para a prevenção de quedas e lesões. Ademais, o treinamento resistido promove ganhos na resistência dos sistemas cardiovascular e respiratório, favorecendo um envelhecimento mais ativo e saudável. Dessa forma, essa prática se configura como uma estratégia essencial para a promoção da qualidade de vida na terceira idade, auxiliando na manutenção da independência

funcional e na prevenção de complicações associadas ao processo natural de envelhecimento (Garcia et al., 2020).

O treinamento resistido tem se tornado cada vez mais acessível para a população idosa, sendo oferecido em diferentes espaços, como academias, praças, centros comunitários e programas voltados à saúde pública (Freire, et al. 2025). Essa ampla disponibilidade possibilita que um número maior de idosos tenha acesso a uma prática regular e orientada, favorecendo a inclusão social e a promoção da saúde. A realização desse tipo de exercício contribui significativamente para o desenvolvimento e a manutenção da coordenação motora, além de proporcionar melhorias na saúde cognitiva, cardiovascular e cardiorrespiratória. Tais aspectos são fundamentais para a prevenção de declínios funcionais associados ao envelhecimento, promovendo um corpo mais forte, saudável e preparado para enfrentar as demandas do cotidiano (Ferreira et al., 2022).

Além dos benefícios fisiológicos, o treinamento resistido desempenha um papel essencial na promoção da autonomia e na independência funcional dos idosos. Ao melhorar a força muscular e a resistência física, ele favorece a execução de atividades diárias, como caminhar, subir escadas, transportar objetos e realizar tarefas domésticas, reduzindo o risco de quedas e lesões. Esses avanços refletem diretamente na elevação da autoestima e na ampliação da qualidade de vida, já que proporcionam maior segurança, confiança e participação social (Freire, et al. 2025). Dessa forma, o treinamento resistido se consolida como uma estratégia eficaz de promoção da saúde, contribuindo para o envelhecimento ativo e para a manutenção do bem-estar físico e emocional na terceira idade (Pucci et al., 2020).

Segundo Oliveira, Chaves e Nascimento (2022), esses benefícios abrangem desde a melhora da funcionalidade corporal até uma maior percepção de bem-estar, além de contribuir para a forma como o indivíduo se relaciona consigo mesmo e com a sociedade. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a qualidade de vida é um conceito multifatorial que envolve a integração entre saúde física, equilíbrio psicológico, fatores culturais, valores pessoais, expectativas de vida e preocupações relacionadas ao contexto social. Assim, a prática de exercícios físicos representa uma estratégia essencial para promover uma vida mais ativa e saudável, refletindo diretamente na autonomia e na capacidade de realização das atividades cotidianas.

Os exercícios físicos, quando realizados de maneira planejada e sistematizada, apresentam objetivos específicos que visam a manutenção ou melhoria da condição física geral. Eles englobam movimentos corporais estruturados que buscam desenvolver resistência, força, flexibilidade, coordenação motora e equilíbrio, sendo fundamentais para a prevenção de lesões

e o aumento da longevidade com qualidade. Oliveira, Chaves e Nascimento (2022) ressaltam que essas práticas são indispensáveis para promover mudanças positivas na saúde, influenciando diretamente aspectos como controle do peso corporal, melhora da postura, fortalecimento do sistema imunológico e redução dos níveis de estresse. Dessa forma, a prática regular de atividade física atua não apenas como meio de condicionamento físico, mas também como ferramenta terapêutica e preventiva.

Em contrapartida, o sedentarismo tem se configurado como um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de diversas complicações de saúde, incluindo doenças crônicas não transmissíveis, como hipertensão arterial, diabetes mellitus, doenças cardiovasculares e obesidade. A inatividade física contribui para a perda gradual da capacidade funcional e pode afetar negativamente a saúde mental, favorecendo o surgimento de quadros de ansiedade e depressão. Para evitar esses impactos, é imprescindível adotar hábitos que mantenham o corpo em movimento, seja por meio de exercícios físicos estruturados, como a musculação e atividades aeróbicas, ou por práticas simples, como caminhar, pedalar ou realizar alongamentos diariamente. Essa mudança no estilo de vida representa um passo fundamental para a preservação da saúde ao longo do processo de envelhecimento.

Manter o corpo ativo traz inúmeros benefícios que se refletem diretamente na qualidade de vida do ser humano. Entre esses benefícios, destacam-se a melhora do condicionamento físico, a elevação da autoestima, o aumento da disposição para as atividades do dia a dia e a prevenção de doenças que comprometem a independência funcional. Além disso, a atividade física regular estimula a produção de substâncias relacionadas ao prazer e ao bem-estar, como a endorfina e a serotonina, que auxiliam no controle do estresse e na regulação do humor. Conforme apontado por Oliveira, Chaves e Nascimento (2022), a prática constante de exercícios físicos representa um importante recurso para a promoção da saúde integral, atuando não apenas na dimensão física, mas também na psicológica e social, sendo, portanto, um elemento essencial para a melhoria da qualidade de vida.

No processo de envelhecimento, as alterações morfológicas e estruturais tornam-se mais evidentes, afetando diretamente a capacidade funcional e a mobilidade dos indivíduos. Entre essas modificações, destaca-se a redução progressiva da densidade mineral óssea, que aumenta significativamente o risco de quedas e fraturas, comprometendo a autonomia e a qualidade de vida dos idosos (Ferreira e Yoshitome, 2010). Essas mudanças fisiológicas também estão associadas à diminuição da massa muscular e da força, bem como à perda de equilíbrio e coordenação motora, fatores que contribuem para uma maior vulnerabilidade a lesões e limitações na realização das atividades diárias. Esse conjunto de transformações reforça a

importância da adoção de estratégias eficazes que auxiliem na prevenção desses agravos e na manutenção da independência funcional na velhice.

O treinamento resistido surge como uma intervenção fundamental dentro de programas direcionados ao público idoso, sendo amplamente utilizado tanto na promoção do condicionamento físico quanto nos processos de reabilitação. Este tipo de treinamento envolve exercícios planejados com sobrecarga progressiva, que estimulam a musculatura esquelética e favorecem ganhos de força, resistência e estabilidade articular. Diversas instituições internacionais de referência, como o Colégio Americano de Medicina do Esporte, recomendam a inclusão sistemática do treinamento resistido em programas voltados para a saúde e o bem-estar da população idosa (ACSM, 2002; ACSM, 2009). Além de contribuir para a preservação da capacidade funcional, essa prática auxilia na prevenção de doenças relacionadas ao envelhecimento, como a osteoporose e a sarcopenia, proporcionando uma melhor qualidade de vida e maior segurança na realização das atividades cotidianas.

A adesão de idosos a hábitos de vida saudáveis requer, primeiramente, uma abordagem educativa voltada para a promoção da saúde, possibilitando que esse grupo se torne protagonista no cuidado de sua própria condição física e emocional. A educação em saúde desempenha papel central ao fornecer informações e recursos que capacitam os idosos a compreenderem melhor seu organismo e os fatores que influenciam seu bem-estar. Por meio dessa educação, eles podem adquirir conhecimentos sobre a importância de uma alimentação equilibrada, da prática regular de exercícios físicos e da manutenção de um sono reparador, elementos essenciais para o fortalecimento da autonomia e para a tomada de decisões conscientes que favoreçam uma vida mais saudável e ativa (Freitas et al., 2018).

Além disso, a educação em saúde tem como objetivo ampliar a compreensão dos idosos acerca da prevenção de doenças e do manejo adequado de condições crônicas. Informações claras e acessíveis sobre a relevância da vacinação, a adoção de medidas de higiene e a atenção aos cuidados específicos para evitar o desenvolvimento de doenças, como diabetes, osteoporose e enfermidades cardiovasculares, são fundamentais nesse processo. Quando orientados adequadamente, os idosos podem implementar estratégias preventivas que minimizam os riscos associados ao envelhecimento e promovem maior qualidade de vida (Gallegos-Carrillo et al., 2018). Esse conhecimento contribui, ainda, para a construção de uma relação mais consciente e colaborativa entre os idosos e os serviços de saúde.

Estudos demonstram que idosos bem informados e engajados em práticas saudáveis apresentam menor incidência de internações hospitalares, redução nas visitas a serviços de emergência e menor necessidade de utilização de medicamentos de alto custo. Esse impacto

positivo não se limita ao indivíduo, mas também se estende ao sistema de saúde, que passa a operar de forma mais eficiente e sustentável ao reduzir custos relacionados a tratamentos de longo prazo e internações evitáveis (Freitas et al., 2018). Dessa forma, a educação em saúde contribui para a prevenção de complicações clínicas e para a promoção do envelhecimento ativo, diminuindo o peso sobre políticas públicas e fortalecendo a atenção básica.

Em síntese, a educação em saúde representa uma estratégia abrangente que vai além da simples transmissão de informações, promovendo mudanças comportamentais e a construção de uma consciência crítica em relação ao cuidado pessoal. Ao capacitá-los para gerenciar suas próprias condições de saúde, esse processo possibilita a adoção de estilos de vida mais equilibrados e alinhados com as necessidades do envelhecimento. Assim, o fortalecimento de programas educativos voltados aos idosos torna-se um investimento fundamental para a melhoria da qualidade de vida dessa população, além de contribuir para um sistema de saúde mais preventivo, sustentável e humanizado.

Ferreira et al. (2022) destacam que o treinamento de força tem se mostrado uma intervenção promissora para prevenir ou reverter, ainda que parcialmente, as perdas decorrentes do processo de envelhecimento. Essas perdas incluem diminuição da força muscular, redução da massa magra e limitações funcionais, que afetam diretamente a qualidade de vida do idoso. Os autores reiteram que, para esse público, as cargas utilizadas durante os exercícios geralmente variam entre 50% a 85% de uma repetição máxima (1RM), sendo esta a maior carga que o indivíduo consegue levantar apenas uma vez, com técnica adequada. Essa faixa de intensidade permite que o treino seja seguro e eficaz, favorecendo a adaptação gradual do organismo ao esforço físico e minimizando o risco de lesões.

Os autores destacam ainda que, mesmo diante do processo natural de perda de massa magra associado ao envelhecimento, o treinamento de força promove aumento significativo da força muscular (Ferreira, et al. 2022). Esse ganho ocorre por meio de dois mecanismos principais: as adaptações neurais e o aumento da área de secção transversa do músculo, também conhecido como hipertrofia. As adaptações neurais representam o primeiro estágio de melhora, sendo responsáveis por otimizar a comunicação entre o sistema nervoso e os músculos, favorecendo um recrutamento mais eficiente das fibras musculares já existentes. Esse processo ocorre especialmente nas fases iniciais do treinamento, quando a força aumenta antes mesmo de haver crescimento visível da musculatura, indicando que o corpo está aprendendo a utilizar melhor os músculos disponíveis.

O aumento da força em resposta às adaptações neurais se deve a diversas mudanças no controle motor. Entre elas, destacam-se o recrutamento de unidades motoras adicionais que



passam a atuar de forma sincronizada, o aumento no tamanho e na eficiência das unidades motoras recrutadas, e a redução da inibição neurológica mediada pelos órgãos tendinosos de Golgi, que normalmente limitam a força para proteger os músculos e tendões contra sobrecarga. Além disso, ocorre a melhora na codificação da frequência, ou seja, na taxa de disparos enviados pelo sistema nervoso às fibras musculares, permitindo contrações mais fortes e coordenadas. Outro aspecto importante é a coativação equilibrada entre músculos agonistas e antagonistas, que garante maior estabilidade articular e eficiência nos movimentos. Esses fatores, em conjunto, permitem que indivíduos, especialmente idosos, desenvolvam força mesmo com a redução progressiva da massa muscular, contribuindo para a manutenção da funcionalidade e da qualidade de vida (Ferreira, et al. 2022).

O treinamento resistido com pesos, quando realizado de forma planejada e supervisionada, é capaz de promover ganhos expressivos de força muscular em um período de aproximadamente 12 semanas. Além disso, esse tipo de intervenção proporciona benefícios importantes à saúde cardiovascular de pessoas idosas. Estudos apontam que a prática regular desse tipo de exercício contribui para a redução da pressão arterial sistólica (PAS) e da pressão arterial diastólica (PAD), melhorando o funcionamento do sistema cardiovascular e diminuindo o risco de complicações associadas à hipertensão e outras doenças crônicas (Queiroz et al., 2010). Esses resultados evidenciam a relevância do treinamento resistido não apenas para a melhoria da força física, mas também para a promoção de uma vida mais saudável e independente.

Barbosa e Agner (2016), em uma revisão narrativa, ressaltam que a melhora na função física dos idosos é potencializada por programas de exercícios que combinem diferentes modalidades, como treinamento resistido, exercícios de flexibilidade, práticas voltadas para o equilíbrio e caminhadas. Essa combinação favorece uma abordagem mais completa, que atua em diferentes capacidades físicas essenciais para a autonomia do idoso. Os autores enfatizam que tais programas geram melhorias significativas na mobilidade e na capacidade de executar atividades cotidianas, como subir e descer escadas, sentar e levantar de cadeiras, caminhar por distâncias maiores e manter a estabilidade corporal durante diferentes movimentos.

Complementando essa perspectiva, o Colégio Americano de Medicina do Esporte, desde 2009, recomenda que os programas de exercícios para a população idosa sejam estruturados de forma integrada, contemplando diferentes tipos de treinamento. Essa orientação se baseia em evidências científicas que demonstram que exercícios combinados oferecem resultados superiores em comparação a modalidades isoladas. Dessa forma, ao integrar força, equilíbrio, flexibilidade e atividades aeróbicas, como a caminhada, é possível proporcionar uma

melhora global na saúde, na funcionalidade e na qualidade de vida dos idosos, além de reduzir o risco de quedas e prevenir a progressão de doenças relacionadas ao envelhecimento.

## **CONCLUSÃO**

A conclusão deste estudo evidencia a relevância do treinamento resistido como uma intervenção eficaz e segura para a promoção da saúde e do bem-estar da população idosa. Ao longo do texto, foi possível observar como o processo de envelhecimento está intimamente relacionado a mudanças fisiológicas que comprometem a funcionalidade, a autonomia e a qualidade de vida. Nesse cenário, o exercício físico, especialmente o treinamento de força, se destaca como uma ferramenta essencial para minimizar os efeitos negativos decorrentes dessas transformações naturais do corpo, proporcionando maior independência e melhor capacidade de realizar as atividades da vida diária.

A prática regular do treinamento resistido mostrou-se capaz de promover ganhos significativos na força muscular, na estabilidade articular e no equilíbrio, aspectos fundamentais para a prevenção de quedas e lesões. Além disso, os benefícios extrapolam a dimensão física, alcançando também a esfera emocional, uma vez que o aumento da autoconfiança e da autoestima dos idosos contribui para uma vivência mais plena e segura. Dessa forma, o treinamento resistido não se limita apenas à melhora da saúde corporal, mas se consolida como um recurso para o fortalecimento psicológico e social.

Outro ponto importante observado é que a prática de exercícios resistidos favorece o controle e a prevenção de doenças crônicas, como hipertensão, diabetes e osteoporose, condições frequentemente associadas ao envelhecimento. Assim, o treinamento resistido se revela uma estratégia não farmacológica capaz de reduzir a necessidade de intervenções médicas mais complexas e de diminuir a sobrecarga no sistema de saúde. Essa abordagem preventiva, ao priorizar a qualidade de vida, contribui para a promoção de um envelhecimento ativo e saudável, refletindo diretamente na longevidade e na autonomia funcional dos indivíduos.

A adesão a esse tipo de prática, no entanto, depende diretamente de programas bem estruturados e de profissionais qualificados para acompanhar e orientar os idosos. A supervisão adequada garante que os exercícios sejam realizados de forma segura, respeitando os limites e as necessidades individuais, prevenindo riscos e otimizando os resultados. Esse cuidado é fundamental para evitar lesões e incentivar a continuidade da prática, favorecendo a motivação e a confiança durante todo o processo de treinamento.

Além dos benefícios diretos para os praticantes, a implementação de programas de treinamento resistido voltados à população idosa traz impactos positivos para a sociedade como

um todo. Ao reduzir a incidência de quedas, fraturas e doenças crônicas, diminui-se também o número de internações hospitalares e os gastos com tratamentos de longa duração. Esse efeito contribui para um sistema de saúde mais sustentável e eficiente, ao mesmo tempo em que proporciona melhores condições de vida para os indivíduos e suas famílias, fortalecendo o vínculo entre saúde pública e qualidade de vida.

Outro aspecto abordado ao longo do estudo foi a importância da educação em saúde como elemento central no incentivo à prática de exercícios. Informar e conscientizar os idosos sobre os benefícios da atividade física, bem como orientá-los quanto à prevenção de doenças, possibilita que se tornem protagonistas no cuidado de sua própria saúde. Esse empoderamento favorece a adoção de hábitos mais saudáveis, como uma alimentação equilibrada, o controle do estresse e a manutenção de um sono reparador, elementos essenciais para a preservação da funcionalidade e do bem-estar na velhice.

Em síntese, os resultados apresentados reforçam que o treinamento resistido deve ser amplamente incentivado como parte integrante das políticas de saúde voltadas para a população idosa. Essa prática, quando realizada de maneira planejada e supervisionada, promove benefícios que vão além do físico, alcançando aspectos emocionais e sociais que são fundamentais para a vivência plena do envelhecimento. Assim, investir na promoção da atividade física, em especial do treinamento resistido, significa investir em uma sociedade mais saudável, ativa e preparada para enfrentar os desafios do aumento da expectativa de vida com dignidade e qualidade.

## REFERÊNCIAS

ACSM - American College of Sports Medicine. Mazzeo RS. Exercise and the Older Adult, 2009.

BARBOSA, W. B. AGNER, V. F. C. Benefícios do treinamento resistido em idosos com Alzheimer: Revisão narrativa de literatura. Revista Pesquisa em Fisioterapia. p. 480-490, 2016.

CARVALHO, Anderson S. et al. TREINAMENTO DE FORÇA E SEUS BENEFÍCIOS PARA A MORFOLOGIA E ASPECTOS FUNCIONAIS NA TERCEIRA IDADE. **Revista CPAQV - Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2022. DOI: [10.36692/v14n2-08R](https://doi.org/10.36692/v14n2-08R). Disponível em: <https://revista.cpaqv.org/index.php/CPAQV/article/view/951>. Acesso em: 20 set. 2025.

Ferreira DCO, Yoshitome AY. Prevalência e características das quedas de idosos institucionalizados. Rev Bras Enferm. 2010;63(6):991-997.

FERREIRA, B. S. et al. Efeitos do Treinamento Resistido em idosos com declínio cognitivo. Fisioter Mov. 2022;35:e35121.0.

FERREIRA, B. D. S. et al. Efeitos do treinamento resistido em idosos com declínio cognitivo. *Fisioterapia em Movimento*, v. 35, p. e35121, 2022.

FREIRE, E. O. et al. A INFLUÊNCIA DO TREINAMENTO RESISTIDO NA FORÇA MUSCULAR DOS MEMBROS INFERIORES EM IDOSOS DE 60 A 70 ANOS: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA. *Revista Foco* | v.18n.7 | e9108 | p.01-23 | 2025

Freitas, M. M., Fernandes, M. H., & Coelho, A. C. (2018). Educação em saúde: contribuições para o cuidado de enfermagem ao idoso. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 52, e03327.

Gallahue D, Ozmun JC. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte; 2001

Dodds RM, Syddall HE, Cooper R, Benzeval M, Deary IJ, Dennison EM, et al. Grip strength across the life course: normative data from twelve British studies. *PloS one*. 2014;9(12):e113637.

Gallegos-Carrillo, K., García-Peña, C., Salmerón, J., & Salinas, J. (2018). Health literacy on elderly people and its effects on health outcomes: a systematic review. *Revista de Investigación Clínica*, 70(2), 82-92.

Kraemer WJ, Adams K, Cafarelli E, Dudley GA, Dooly C, Feigenbaum MS, et al. American College of Sports Medicine position stand. Progression models in resistance training for healthy adults. *Med Sci Sports Exerc*. 2002;34(2):364-80.

Nóbrega ACLd, Freitas EVd, Oliveira MABd, Leitão MB, Lazzoli JK, Nahas RM, et al. Posicionamento Oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte e da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia: Atividade Física e Saúde do Idoso. *Rev Bras Med Esporte*. 1999;5(6):207-11.

Nóbrega ACLd, Freitas EVd, Oliveira MABd, Leitão MB, Lazzoli JK, Nahas RM, et al. Posicionamento Oficial da Sociedade Brasileira de Medicina do Esporte e da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia: Atividade Física e Saúde do Idoso. *Rev Bras Med Esporte*. 1999;5(6):207-11

OLIVEIRA, E. R. P. CHAVES, L. G. NASCIMENTO, E. V. A relevância do exercício físico na qualidade de vida de idosos: Nos aspectos da saúde mental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**. São Paulo, v.8.n.05. maio. 2022.

PUCCI, G. C. M. F. et al. Efeito do Treinamento Resistido e do Pilates na Qualidade de vida de idosos: um ensaio clínico randomizado. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 23, n. 5, p. e200283, 2020.

Queiroz ACC, Kanegusuku H, Forjaz CLM. Efeitos do treinamento resistido sobre a pressão arterial de idosos. *Arq Bras Cardiol*. 2010;95(1):135-40.

Ratamess NA, Alvar BA, Evetoch TK, Housh TJ, Kibler WBWJK. American College of Sports Medicine position stand. Progression models in resistance training for healthy adults. *J Sports Sci Med*. 2009;41(3):687-708.

**RECURSOS E MÉTODOS PARA REDUZIR A EVASÃO  
ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Antônio Fernando Tavares Guedes**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-2](https://doi.org/10.29327/5670599.1-2)**



## RECURSOS E MÉTODOS PARA REDUZIR A EVASÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: [10.29327/5670599.1-2](https://doi.org/10.29327/5670599.1-2)

Antônio Fernando Tavares Guedes

Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

O artigo aborda a evasão escolar nas aulas de Educação Física Escolar, buscando compreender seus fatores e propor estratégias para reduzir esse problema. O objetivo principal é analisar recursos, métodos e práticas pedagógicas que promovam a participação e a permanência dos alunos, incluindo estudantes com deficiência, de forma inclusiva e motivadora. A metodologia utilizada consistiu em uma revisão narrativa da literatura, analisando dissertações, teses e artigos nacionais e internacionais sobre o tema. Os resultados apontam a importância da formação docente, da diversificação de conteúdos, do trabalho colaborativo e do uso de tecnologias como ferramentas para engajar os alunos. Conclui-se que a redução da evasão escolar depende de ações integradas que envolvam professores, gestores, família e comunidade escolar, apoiadas por políticas públicas consistentes.

**Palavras-chave:** Evasão escolar, Educação Física, inclusão.

### ABSTRACT

The article addresses school dropout in Physical Education classes, aiming to understand its causes and propose strategies to reduce this issue. The main objective is to analyze resources, methods, and pedagogical practices that promote students' participation and retention, including students with disabilities, in an inclusive and motivating way. The methodology used was a narrative literature review, analyzing national and international dissertations, theses, and articles on the topic. The results highlight the importance of teacher training, content diversification, collaborative work, and the use of technology as tools to engage students. It is concluded that reducing school dropout depends on integrated actions involving teachers, school administrators, families, and the community, supported by consistent public policies.

**Keywords:** school dropout, Physical Education, inclusion.

### RESUMEN

El artículo trata sobre la deserción escolar en las clases de Educación Física, buscando comprender sus causas y proponer estrategias para reducir este problema. El objetivo principal es analizar recursos, métodos y prácticas pedagógicas que promuevan la participación y permanencia de los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, de manera inclusiva y motivadora. La metodología utilizada fue una revisión narrativa de la literatura, analizando disertaciones, tesis y artículos nacionales e internacionales sobre el tema. Los resultados muestran la importancia de la formación docente, la diversificación de contenidos, el trabajo colaborativo y el uso de tecnologías como herramientas para motivar a los estudiantes. Se concluye que la reducción de la deserción escolar depende de acciones integradas que involucren a profesores, gestores, familias y comunidad escolar, respaldadas por políticas públicas consistentes.

**Palabras clave:** deserción escolar, Educación Física, inclusión.

## INTRODUÇÃO

A evasão escolar tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela educação pública brasileira, figurando como pauta constante nos debates e formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino. Historicamente, esse fenômeno vem sendo analisado sob diferentes perspectivas, envolvendo fatores econômicos, culturais, sociais e estruturais que impactam diretamente a permanência dos estudantes na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que a educação é um dever conjunto da família e do Estado, garantindo o direito de todos a uma formação que promova o pleno desenvolvimento, a cidadania e a qualificação para o trabalho. No entanto, apesar dos avanços na ampliação do acesso à escola, a realidade ainda revela profundas desigualdades, evidenciando que nem todos os estudantes conseguem concluir sua trajetória escolar de forma satisfatória.

Freitag (2003) aponta que a evasão escolar não se limita ao contexto das salas de aula, sendo reflexo de um conjunto complexo de problemas que demandam soluções integradas. Nesse sentido, diversos pesquisadores têm buscado compreender suas causas e propor alternativas para minimizar seus efeitos. A evasão impacta não apenas os índices educacionais, mas também a vida social e econômica dos indivíduos, limitando suas oportunidades futuras e perpetuando ciclos de exclusão. No contexto específico da Educação Física Escolar, esse fenômeno adquire contornos particulares, uma vez que as aulas dessa disciplina desempenham papel essencial no desenvolvimento físico, emocional e social dos estudantes, favorecendo a inclusão e a promoção da saúde. Assim, compreender os fatores que contribuem para a ausência ou desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física torna-se fundamental para a construção de estratégias eficazes que incentivem a participação e a permanência.

Diversos autores abordam aspectos relacionados à motivação dos alunos, à formação docente, à adaptação curricular e ao uso de tecnologias como recursos de apoio na redução da evasão. Rodrigues (2022) ressalta que a diversificação das atividades e a valorização das experiências vivenciadas em sala de aula são fundamentais para despertar o interesse dos alunos e fortalecer seu vínculo com a escola. Fiorini e Manzini (2014) evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão de estudantes com deficiência, destacando a importância de uma preparação adequada e do trabalho coletivo para superar barreiras. Basso-Braz et al. (2024) apresentam estratégias inovadoras, como o coensino e a tutoria por pares, enquanto Guimarães Junior et al. (2025) e Lima (2021) abordam o papel da tecnologia como ferramenta para promover o engajamento e personalizar o aprendizado.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo principal analisar e apresentar recursos e métodos que possam contribuir para a redução da evasão escolar nas aulas de Educação Física, considerando aspectos relacionados à motivação dos alunos, à formação e valorização dos professores, à inclusão de estudantes com deficiência e ao uso de tecnologias educacionais. Busca-se, assim, fornecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem educadores e gestores na construção de ambientes mais inclusivos, dinâmicos e significativos, capazes de promover a permanência e a participação de todos os estudantes.

## DESENVOLVIMENTO

A evasão escolar é um tema recorrente e de grande relevância nos debates sobre a educação pública brasileira. Historicamente, tem sido alvo de reflexões que envolvem tanto o poder público quanto a sociedade civil, pois representa um desafio complexo que afeta diretamente a formação dos cidadãos e o desenvolvimento social do país. A legislação educacional brasileira, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, estabelece claramente que a educação é um dever compartilhado entre a família e o Estado. No artigo 2º, a LDBEN ressalta que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse dispositivo legal evidencia que garantir a permanência dos estudantes na escola não é apenas uma questão de acesso, mas também de assegurar que eles tenham condições de concluir seus estudos com qualidade e significado.

No entanto, a realidade brasileira ainda está distante desse ideal. Embora o número de matrículas tenha crescido significativamente ao longo das últimas décadas, esse avanço quantitativo não se traduziu, na mesma proporção, em uma escolarização plena e equitativa. Persistem desigualdades que dificultam a conclusão de todas as etapas da educação básica, e a evasão escolar continua sendo um dos principais obstáculos enfrentados pelo sistema educacional. Essa situação limita o acesso de milhares de jovens a uma cidadania plena, uma vez que a escolarização é um instrumento fundamental para o exercício de direitos, a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho.

Freitag (2003) observa que a evasão escolar não é um problema restrito às salas de aula, mas uma questão social ampla, que reflete fatores econômicos, culturais e estruturais. Por isso, ela permanece como um tema central nas discussões realizadas pelo Estado, pela sociedade civil e por organizações ligadas à educação. Movimentos sociais, pesquisadores e gestores

públicos têm buscado compreender as causas desse fenômeno e propor soluções que vão além de políticas pontuais, considerando a complexidade do problema. Dessa forma, a evasão escolar se mantém como pauta constante na formulação de políticas públicas e na produção científica, evidenciando que sua superação exige esforços contínuos, planejamento estratégico e, sobretudo, o compromisso coletivo de garantir que cada estudante tenha o direito de aprender, permanecer e concluir sua trajetória escolar.

Millen Neto et al. (2010) abordam a educação como um processo contínuo de humanização que se desenvolve ao longo da vida, em diferentes espaços e contextos. Esse processo ocorre por meio da socialização, que pode acontecer dentro de casa, no ambiente de trabalho, em espaços de lazer e em outras situações em que as pessoas interagem e compartilham experiências. A educação, nesse sentido, vai muito além dos muros da escola, pois se constrói na vivência diária, nas trocas culturais e nas relações sociais que moldam a forma como cada indivíduo compreende o mundo e se posiciona nele.

Os autores também destacam os saberes populares, que são formados a partir das experiências e dos contextos vividos pelos sujeitos. Esses saberes têm grande relevância, pois estão diretamente ligados aos valores, tradições e culturas de determinados grupos sociais. Por serem construídos na prática, eles se transformam continuamente, sendo recriados e ressignificados a cada nova interação. Esse caráter dinâmico faz com que os saberes populares se mantenham vivos, conectados à realidade das pessoas e às mudanças que ocorrem na sociedade.

Em contrapartida, os saberes científicos estão associados aos conteúdos produzidos de forma sistemática e formal, geralmente por meio de instituições especializadas, como universidades e centros de pesquisa. Esses conhecimentos são organizados, documentados e validados dentro de padrões estabelecidos pela comunidade científica, o que lhes confere caráter universal e maior reconhecimento social. A escola, por sua vez, trabalha principalmente com esses conhecimentos sistematizados, estruturando-os em disciplinas específicas. Seu papel vai além da simples transmissão de informações: ela também atua na formação dos indivíduos, preparando-os para exercer funções sociais e profissionais de maneira crítica e consciente.

No entanto, Millen Neto et al. (2010) enfatizam que essa não é a única dimensão do processo educativo. Os sujeitos não chegam à escola como uma tábula rasa, mas carregam consigo histórias, experiências, crenças e saberes que fazem parte de sua identidade. Assim, o aprendizado não acontece de forma isolada; ele se constrói no diálogo entre os conhecimentos formais e as vivências individuais e coletivas. Reconhecer e valorizar essa interação é fundamental para que a educação seja mais significativa, respeitando as particularidades de

cada aluno e promovendo uma formação integral, conectada com a realidade social e cultural em que está inserida.

Desse modo, ao refletir sobre a Educação Física como parte integrante do processo de escolarização, compreende-se que ela vai além de uma disciplina voltada apenas para a prática de atividades físicas. Trata-se de um componente curricular que carrega em si uma riqueza de significados relacionados à cultura do movimento humano, envolvendo práticas corporais que fazem parte da história e do cotidiano dos indivíduos. Millen Neto et al. (2010) destacam que, para compreender plenamente o papel da Educação Física na escola, é essencial considerar a cultura dos jovens educandos. Essa cultura influencia diretamente a forma como eles se relacionam com a escola, com os colegas e com os professores, além de impactar sua percepção sobre a importância da disciplina. Assim, a Educação Física deve dialogar com essas vivências, tornando-se mais significativa e próxima da realidade dos alunos.

Nesse sentido, Bidutte (2001) enfatiza que a motivação dos estudantes para participar das aulas de Educação Física está profundamente ligada a diversos fatores, como a personalidade de cada indivíduo, suas experiências anteriores e o ambiente social da escola. Cada aluno chega ao espaço escolar trazendo consigo histórias, preferências, dificuldades e expectativas que influenciam sua relação com a disciplina. Dessa forma, compreender esses aspectos é fundamental para promover aulas que despertem interesse e engajamento, favorecendo a participação ativa de todos. A análise das práticas e dos signos presentes na Educação Física, ao longo do tempo e em diferentes contextos escolares, possibilita uma leitura mais ampla da juventude como uma categoria sócio-histórica e cultural. Isso significa reconhecer que os jovens não são apenas receptores de conteúdos, mas sujeitos em constante transformação, que interagem com o meio em que vivem e ressignificam suas experiências a partir dele.

### **Diversificação e experiências vivenciadas em sala de aula**

Rodrigues (2022) destaca que, para combater a evasão escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, é fundamental repensar a forma como os conteúdos são trabalhados, valorizando a diversidade e a inovação nas experiências oferecidas aos alunos. Muitas vezes, a repetição de práticas tradicionais e a falta de conexão com os interesses e realidades dos estudantes acabam desmotivando-os e contribuindo para o afastamento da disciplina. Nesse sentido, o autor ressalta a importância de ir além da “prática pela prática”, incentivando a inserção de novas atividades que despertem o interesse dos alunos, possibilitando que eles se



identifiquem com o conteúdo e sintam prazer em participar das aulas. Essa abordagem não apenas estimula a participação, como também fortalece o vínculo do estudante com a escola, reduzindo as chances de evasão.

Para que isso seja efetivo, Rodrigues salienta que é necessário trabalhar não apenas os aspectos procedimentais, que envolvem a execução de movimentos e técnicas, mas também as dimensões atitudinais e conceituais. A Educação Física, quando bem planejada, tem o potencial de se tornar uma ferramenta de inclusão, promovendo valores como respeito, cooperação e solidariedade, além de estimular a reflexão crítica sobre a cultura corporal e sua importância na vida cotidiana. Isso implica adaptar os conteúdos às necessidades e características do contexto escolar e social, considerando as particularidades de cada grupo de alunos. Assim, ao diversificar as atividades e promover uma abordagem mais ampla e significativa, a Educação Física pode contribuir para a permanência dos estudantes na escola e para a construção de uma experiência educacional mais enriquecedora e transformadora.

Para que essas estratégias sejam realmente colocadas em prática, é fundamental que haja um olhar atento não apenas para os alunos, mas também para o professor, que exerce um papel central no processo educativo. O professor é um agente influenciador direto na experiência escolar, sendo capaz de despertar interesse, engajamento e entusiasmo nos estudantes, ou, em contrapartida, provocar desmotivação e afastamento. A escolha adequada dos conteúdos e a forma como são conduzidos em sala de aula estão diretamente relacionadas à postura e à motivação do docente. Quando o professor demonstra paixão pelo que ensina, busca diversificar suas aulas e se preocupa em compreender a realidade dos alunos, cria um ambiente mais acolhedor e estimulante, favorecendo a aprendizagem e a permanência na escola.

Rodrigues (2022) ressalta, no entanto, que diversos fatores podem comprometer essa motivação docente, prejudicando a qualidade do ensino. Entre eles, destacam-se a má remuneração, a falta de reconhecimento profissional e a ausência de apoio emocional e psicológico, elementos que contribuem para o desgaste físico e mental do professor. Quando não há suporte adequado, o docente tende a se sentir desvalorizado e desamparado, o que pode gerar desinteresse e limitar sua atuação em sala de aula. Esse cenário compromete não apenas a qualidade das práticas pedagógicas, mas também a construção de uma relação positiva com os alunos. Por isso, investir na valorização do professor, tanto por meio de condições de trabalho dignas quanto pelo oferecimento de programas de formação continuada e apoio emocional, é essencial para que ele possa exercer seu papel de forma plena e prazerosa, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativos.

### **Nível de atividades das aulas de Educação Física e motivação dos educandos**

Ao abordar sobre os alunos do ensino médio, Pujol (2016) relata que os alunos desse nível se diferem dos alunos do ensino fundamental por vários aspectos, principalmente no que tange a absorção de conteúdos, portanto, o autor menciona que para obter o engajamento desses alunos é necessário que o professor mantenha as atividades em um nível de dificuldade moderada, pois torna a aula funcional para desenvolver não só os aspectos físicos, mas também cognitivos.

O ensino médio representa uma etapa crucial na formação dos jovens, marcada por descobertas, transformações e pela busca da própria identidade. É um período em que os adolescentes estão em constante processo de afirmação pessoal e social, o que os diferencia significativamente dos alunos do ensino fundamental (Rodrigues, 2022). Embora ainda não tenham todas as suas aptidões plenamente desenvolvidas, é justamente nessa fase que eles necessitam vivenciar experiências diversificadas, que favoreçam tanto o desenvolvimento físico quanto o emocional e social. Essas vivências contribuem para a construção de competências importantes para a vida adulta e para a formação cidadã, reforçando o papel da escola como um espaço de aprendizado integral.

Nesse contexto, Moraes (2020) aponta que, para garantir que os alunos participem ativamente das aulas de Educação Física e alcancem seus objetivos de aprendizagem, é fundamental que o professor adote estratégias que despertem a motivação. Essa motivação não se limita apenas ao incentivo momentâneo, mas envolve compreender os interesses, necessidades e expectativas dos estudantes. Assim, o docente consegue planejar suas aulas de acordo com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a Educação Física como uma disciplina essencial no currículo escolar. Para Moraes, utilizar-se de estratégias psicológicas é um recurso indispensável para engajar os alunos, fazendo com que se sintam valorizados e desafiados, ao mesmo tempo em que o professor atinge seus objetivos pedagógicos. Dessa forma, a Educação Física se fortalece como uma ferramenta capaz de promover não apenas saúde e bem-estar, mas também a formação integral dos jovens.

### **Inclusão dos Estudantes com Deficiência (ECD) na Educação Física Escolar**

Ao abordar a questão da evasão escolar, é fundamental compreender que ela está diretamente relacionada aos processos de inclusão. Garantir que todos os alunos se sintam parte do ambiente escolar é um passo essencial para evitar a ausência nas aulas, especialmente nas de EFE. Quando a disciplina é instituída como componente curricular obrigatório na educação básica, isso não significa apenas cumprir uma determinação legal, mas também assegurar que todos os estudantes, incluindo os Estudantes com Deficiência (ECD), tenham não apenas acesso às aulas, mas também condições para participar de forma plena e significativa. A inclusão, nesse sentido, vai além da simples presença física do aluno, envolvendo também a criação de um ambiente acolhedor, adaptado e estimulante, que favoreça o aprendizado e a interação entre todos.

No estudo realizado por Fiorini e Manzini (2014), professores de Educação Física relataram diferentes desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Entre as principais dificuldades apontadas estão a falta de formação específica para lidar com a diversidade, limitações relacionadas à infraestrutura e aos recursos pedagógicos, além de problemas administrativos que dificultam a organização das atividades. Os docentes também destacaram a importância do diagnóstico adequado das necessidades individuais dos alunos, bem como do envolvimento efetivo da família no processo educacional. Esses fatores, quando negligenciados, podem resultar em um cenário de exclusão, ainda que o aluno esteja formalmente matriculado e presente na escola.

Um ponto que merece destaque é a complexidade envolvida na escolha das estratégias de ensino. Os professores, segundo o estudo, frequentemente se questionam sobre como adaptar suas práticas para atender às necessidades específicas de cada estudante. A recomendação, nesse caso, é que as estratégias sejam cuidadosamente planejadas, levando em conta não apenas os objetivos pedagógicos, mas também os aspectos emocionais, sociais e físicos dos alunos. Isso significa que a inclusão requer um olhar sensível e atento por parte do educador, que precisa estar disposto a rever métodos tradicionais, experimentar novas abordagens e buscar constantemente formação continuada. Dessa forma, a Educação Física pode se tornar um espaço de descoberta e valorização das potencialidades de cada indivíduo.

Além disso, é essencial compreender que a inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor. Ela deve ser vista como um esforço coletivo que envolve toda a comunidade escolar, incluindo gestores, colegas de trabalho, familiares e os próprios estudantes. O trabalho em equipe possibilita a criação de uma rede de apoio que facilita a superação de barreiras e a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo. Quando todos estão comprometidos

com esse objetivo, a evasão escolar tende a diminuir, pois os alunos se sentem acolhidos, motivados e reconhecidos em suas singularidades. Assim, a Educação Física, ao se adaptar às necessidades de todos, pode contribuir não apenas para o desenvolvimento físico e motor, mas também para a formação cidadã, emocional e social dos estudantes, fortalecendo seu vínculo com a escola e com o processo educativo como um todo.

Com o objetivo de compreender melhor quais estratégias de ensino e recursos pedagógicos podem auxiliar os professores de Educação Física no processo de inclusão escolar de Estudantes com Deficiência (ECD), Fiorini, Braccialli e Manzini (2015) realizaram uma análise sistemática de teses e dissertações desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física até o ano de 2011. O estudo teve como propósito identificar práticas efetivas que pudessem servir como ferramentas de apoio aos docentes, contribuindo para a construção de aulas mais acessíveis e inclusivas. Essa investigação foi motivada pela crescente necessidade de promover uma Educação Física que respeite as diferenças individuais e favoreça a participação de todos os alunos de maneira equitativa e significativa.

Durante a análise, os autores localizaram apenas cinco dissertações e três teses que abordavam diretamente estratégias de ensino e recursos pedagógicos voltados à inclusão escolar de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Esse resultado revela uma escassez preocupante de estudos sobre o tema, principalmente se considerarmos a relevância dessa área para a formação integral dos estudantes e para a consolidação de práticas inclusivas na escola. A baixa quantidade de pesquisas indica que ainda existe um longo caminho a ser percorrido na produção de conhecimento científico que possa embasar políticas públicas, formações docentes e a elaboração de materiais de apoio que realmente atendam às necessidades da educação inclusiva.

Nesse sentido, Basso-Braz et al. (2024) desenvolveram um estudo com o objetivo de analisar a produção científica nacional e internacional relacionada às estratégias de ensino voltadas à inclusão dos ECD nas aulas de EFE. A pesquisa buscou identificar práticas e modelos que possam auxiliar professores e escolas a criarem ambientes mais acessíveis, que favoreçam a participação de todos os estudantes. Entre os achados, os autores destacam a importância do trabalho colaborativo, que se manifesta de diferentes formas, como na tutoria por pares, na consultoria colaborativa e no ensino colaborativo, também conhecido como coensino. Essas estratégias se baseiam na integração de esforços entre professores, alunos e demais profissionais envolvidos no contexto escolar, permitindo a troca de experiências, a divisão de

responsabilidades e a construção coletiva de soluções para os desafios que surgem no processo de inclusão.

O trabalho colaborativo não deve ser entendido apenas como uma técnica ou metodologia isolada, mas como parte de uma cultura escolar mais ampla. Basso-Braz et al. (2024) descrevem essa cultura colaborativa como uma filosofia de vida, em que os membros de um grupo se apoiam mutuamente na busca de objetivos comuns, construídos a partir do diálogo e da negociação coletiva. Nesse modelo, prevalecem relações mais horizontais, marcadas pela confiança, pela liderança compartilhada e pela corresponsabilidade na condução das ações. A inclusão, sob essa perspectiva, passa a ser uma meta coletiva, em que todos têm papel ativo, desde professores e gestores até os próprios estudantes e suas famílias.

Dentro dessa lógica, diferentes estratégias podem ser adotadas para favorecer a inclusão. A tutoria por pares, por exemplo, incentiva que os próprios alunos atuem como mediadores no processo de aprendizagem, estimulando sentimentos de pertencimento, empatia e cooperação entre colegas. A consultoria colaborativa envolve a interação entre professores e profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, psicopedagogos ou fisioterapeutas, ampliando a compreensão sobre as necessidades dos estudantes e enriquecendo o planejamento pedagógico. Já o coensino se caracteriza pela atuação conjunta de dois ou mais professores em uma mesma aula, permitindo que suas experiências e conhecimentos se complementem e resultem em um trabalho mais diversificado e eficaz.

De acordo com Damiani (2008), Torres, Alcântara e Irala (2004) e Costa (2005), citados por Basso-Braz et al. (2024), o trabalho colaborativo tem potencial para enfrentar os desafios que a escola encontra, sobretudo no que se refere à inclusão. Ao promover uma ação conjunta, fortalece os vínculos entre os diferentes membros da comunidade escolar e contribui para a construção de um espaço mais acolhedor, participativo e adaptado às necessidades de todos. Dessa forma, a responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre o professor de Educação Física, mas se estende a toda a escola, tornando-se um compromisso coletivo. Essa abordagem favorece não apenas a qualidade do ensino, mas também o desenvolvimento de uma educação mais justa, democrática e que valorize a diversidade, refletindo diretamente na permanência dos alunos e na redução da evasão escolar.

Na categoria temática denominada Formas de comunicação e tipos de instrução, foram reunidos estudos que investigaram como os professores utilizam diferentes estratégias comunicativas para promover a inclusão dos ECD nas aulas de Educação Física. Esses estudos destacam que a comunicação vai muito além do simples ato de falar, ouvir, ler ou escrever. Ela

envolve também sinais não verbais, como expressões faciais, gestos, posturas corporais, entonações de voz e até mesmo o silêncio, os quais carregam significados importantes e influenciam diretamente a interação entre professor e aluno. Andrade (1994 apud Basso-Braz et al., 2024) salienta que esses elementos não verbais são fundamentais no processo comunicativo, principalmente em contextos inclusivos, pois podem transmitir acolhimento, incentivo e segurança aos estudantes, contribuindo para que se sintam parte integrante do grupo e mais motivados a participar das atividades.

Os estudos analisados evidenciam que, no contexto das aulas de Educação Física, os professores fazem uso de diversos tipos de instrução para favorecer a compreensão das atividades pelos alunos. Entre as estratégias mais citadas estão a instrução verbal, que orienta de forma direta e clara sobre a execução das tarefas, e o uso de gestos e movimentos corporais que auxiliam na explicação e na demonstração dos exercícios. A demonstração prática, por sua vez, mostrou-se uma ferramenta valiosa, pois permite que os alunos visualizem como realizar corretamente os movimentos, facilitando a aprendizagem, especialmente para aqueles que apresentam dificuldades de comunicação ou compreensão. Assim, a combinação entre comunicação verbal, não verbal e demonstração prática contribui para a construção de um ambiente inclusivo, em que as barreiras de comunicação são minimizadas e todos os estudantes têm a oportunidade de se desenvolver de maneira plena e participativa.

### **A tecnologia como ferramenta de auxílio no combate a evasão escolar**

A evasão escolar é um problema institucional educacional que afeta o mundo todo, e possui várias motivações que vão ser mencionadas no decorrer deste estudo, que tem como objetivo principal verificar os recursos e métodos para reduzir essa problemática. Quando se aborda a evasão escolar, é necessário colocar em pauta alguns números referentes ao Brasil, nesse sentido, Guimarães Junior et al. (2025) citam que as taxas de abandono no território nacional são particularmente alarmantes, e são justificadas por questões socioeconômicas, falta de apoio familiar e educacional, o que contribui gradativamente para a ausência de engajamento com o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, Costa (2018) ressalta que a incorporação da tecnologia na educação pode provocar uma verdadeira transformação na forma como os estudantes interagem com o conteúdo escolar. Segundo o autor, a utilização de plataformas digitais não se limita apenas a facilitar o acesso à informação, mas também possibilita a personalização do aprendizado, atendendo às necessidades e ritmos individuais de cada aluno. Plataformas como Moodle e



Google Classroom são citadas como exemplos de ferramentas que podem ser ajustadas ao contexto educacional de diferentes instituições, oferecendo recursos variados para professores e estudantes. Contudo, Costa enfatiza que o simples uso dessas tecnologias não garante resultados efetivos. É fundamental que os docentes recebam formação continuada, a fim de que desenvolvam competências pedagógicas e técnicas que lhes permitam utilizar esses recursos de forma estratégica e integrada ao currículo.

Da mesma forma, Souza (2019) amplia essa discussão ao analisar o impacto de outras ferramentas educacionais voltadas para a motivação e engajamento dos estudantes. O autor destaca plataformas como Khan Academy e Duolingo, que se diferenciam por oferecer uma abordagem mais interativa, acessível e lúdica, contribuindo diretamente para a redução da evasão escolar. Essas tecnologias se mostram especialmente eficazes para alunos que enfrentam dificuldades no modelo de ensino tradicional, pois permitem uma forma de aprendizagem mais flexível e estimulante. Souza observa que a gamificação do ensino, presente nesses aplicativos, desempenha um papel essencial nesse processo, pois transforma o aprendizado em uma experiência prazerosa e dinâmica.

Além de despertar o interesse, a gamificação permite que os estudantes avancem em seu próprio ritmo, respeitando suas particularidades e promovendo maior autonomia no processo de aprendizagem. Essa característica é especialmente relevante para alunos com dificuldades, já que possibilita revisar conteúdos, reforçar conhecimentos e desenvolver habilidades de forma gradual, sem a pressão imposta por avaliações padronizadas. Nesse sentido, a tecnologia passa a atuar como uma ponte para a inclusão, reduzindo as barreiras que muitas vezes afastam os estudantes do ambiente escolar.

Por fim, tanto Costa (2018) quanto Souza (2019) convergem na ideia de que a tecnologia, quando bem planejada e acompanhada de capacitação docente, pode potencializar significativamente os processos educativos. No entanto, eles alertam para a necessidade de uma implementação responsável, que considere fatores como infraestrutura, formação continuada e acompanhamento pedagógico. Assim, a integração de plataformas digitais ao ensino não deve ser vista como uma solução isolada, mas como parte de uma estratégia mais ampla que visa a construção de um ambiente escolar inovador, motivador e verdadeiramente inclusivo.

No estudo de Guimarães Junior (2025), os autores sugerem que a tecnologia pode ser um possível aliado para mitigar esses desafios e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e envolvente. Sabe-se que o uso da tecnologia tem se expandido em diversas esferas, na área da educação, por exemplo, é possível verificar o uso das plataformas digitais, como ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos educativos e outros recursos interativos. Esses

métodos oferecem oportunidades únicas para personalizar o ensino e poder adaptá-lo em diferentes contextos individuais dos alunos como da própria instituição, contribuindo para um ensino mais atraente.

Ao mesmo tempo que a tecnologia aparece como uma forma de subsidiar esses aspectos educacionais, Guimarães Junior (2025) atentam também que esse meio não apenas ajuda a garantir que os alunos estejam acompanhando o conteúdo, mas também oferece um suporte adicional quando necessário, aumentando as chances de sucesso acadêmico e diminuindo a probabilidade de abandono escolar, inclusive de alunos com deficiência, pois, esse instrumento pode garantir recursos adaptativos, além dos aplicativos de leitura assistida, software de reconhecimento de voz, e outras ferramentas digitais que ajudam a diminuir barreiras ao aprendizado, permitindo assim, que todos os alunos participem plenamente das atividades escolares.

Ao discutir a relação entre tecnologia e a inclusão de alunos com deficiência, Torres (2020) destaca a importância de se promover ambientes de aprendizado verdadeiramente acessíveis e equitativos. Segundo o autor, a utilização de recursos tecnológicos, como softwares adaptativos e dispositivos assistivos, pode desempenhar um papel fundamental no processo de inclusão escolar. Essas ferramentas permitem que os alunos com deficiência participem ativamente das atividades pedagógicas, reduzindo barreiras e favorecendo a construção de uma educação mais justa e acolhedora. Torres enfatiza que a tecnologia, quando bem aplicada, não deve ser vista apenas como um suporte, mas como um instrumento que amplia as possibilidades de aprendizagem, estimula a autonomia e contribui para que esses estudantes alcancem seu pleno potencial dentro do ambiente escolar.

Nesse sentido, De Souza et al. (2005) apontam que o conceito de tecnologia assistiva surgiu como uma forma de denominar esse conjunto de recursos que oferecem apoio às pessoas com deficiência em sua vida cotidiana e no processo educacional. O Comitê de Ajudas Técnicas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República define a tecnologia assistiva como um conjunto de produtos, equipamentos, metodologias, estratégias e serviços que têm como objetivo promover a funcionalidade, a independência e a participação social dessas pessoas. Essa definição reforça que o foco não está apenas na ferramenta em si, mas na transformação que ela proporciona na vida do estudante, permitindo-lhe superar limitações impostas por barreiras físicas, comunicacionais ou pedagógicas. Assim, a tecnologia assistiva se consolida como um elemento essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizada (Brasil, 2009).

Assim, Zulliani e Berghauser (2017) destacam que as instituições de ensino inclusivas têm um papel essencial na construção de uma educação equitativa e transformadora. Para isso, é necessário que compreendam profundamente as diversas necessidades de seus alunos, reconhecendo que cada indivíduo possui características, ritmos e formas de aprender que devem ser respeitados. Esse processo exige não apenas mudanças na prática pedagógica, mas também uma atitude aberta e acolhedora por parte da escola e de toda a comunidade escolar. O objetivo central é garantir que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento integral e sua participação ativa na sociedade.

Os autores reforçam ainda que essa transformação passa por adaptações no currículo, mudanças na organização escolar e na forma como o ensino é estruturado. Estratégias pedagógicas diferenciadas, uso de ferramentas tecnológicas adequadas e parcerias com a comunidade e outras instituições são apontadas como fundamentais para o sucesso desse processo. Ao unir esforços entre escola, família e sociedade, cria-se uma rede de apoio que possibilita aos alunos superar barreiras e alcançar melhores resultados. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas um conceito teórico e se materializa em ações concretas, que refletem o compromisso com uma educação verdadeiramente democrática, acessível e humanizada.

Ao refletir sobre o ensino que acontece para além dos limites físicos da escola, Lima (2021) ressalta a importância da tecnologia como uma aliada no desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Segundo o autor, o uso consciente e planejado de ferramentas digitais pode potencializar habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e autonomia na aprendizagem, elementos fundamentais para a formação integral dos estudantes. No entanto, Lima também chama atenção para a necessidade de enfrentar as desigualdades digitais, já que nem todos os alunos têm acesso aos mesmos recursos tecnológicos, o que pode criar ou ampliar barreiras no processo educativo. Esse cenário exige um olhar atento das instituições de ensino e de gestores públicos para garantir que a tecnologia seja um instrumento de inclusão, e não de exclusão.

Além disso, Lima (2021) apresenta exemplos de escolas que têm incorporado as tecnologias digitais em seus currículos de forma estruturada e inovadora, transformando o processo de ensino em uma experiência ativa e colaborativa. Nessas instituições, os alunos não são apenas receptores de informação, mas protagonistas na construção do conhecimento, participando de projetos, atividades interativas e práticas que conectam teoria e realidade. Esse modelo prepara os estudantes para as demandas do mercado de trabalho contemporâneo, que valoriza profissionais capazes de trabalhar em equipe, pensar de forma criativa e adaptar-se

rapidamente às mudanças. Assim, a integração entre tecnologia e educação não se limita ao uso de ferramentas digitais, mas representa uma mudança de paradigma que visa formar cidadãos mais críticos, participativos e preparados para os desafios do mundo atual.

Nessa mesma concepção, Guimarães Junior et al. (2025), ressaltam que a integração de ferramentas tecnológicas no currículo escolar representa uma oportunidade única para aproximar o processo de ensino das demandas do mundo contemporâneo. Ao utilizar esses recursos, os educadores conseguem não apenas tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, mas também preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mercado de trabalho atual, cada vez mais marcado pela inovação e pela transformação digital. Dessa forma, o aprendizado deixa de ser apenas teórico e passa a ter uma aplicação prática, conectando-se diretamente com a realidade vivida pelos alunos e despertando maior interesse e engajamento.

É viável relatar aqui, que apesar das tecnologias se apresentarem como um meio interessante para a aproximação e engajamento escolar, Santos et al. (2019) verificaram que o uso das tecnologias por mais de duas horas diárias (computador e notebook) se manteve associado ao desfecho de maior prevalência e chance de risco a não participação nas aulas de Educação Física Escolar, corroborando também com outros estudos. Portanto, essa integração exposta anteriormente, não acontece de forma automática ou espontânea. É necessário um planejamento minucioso por parte das instituições de ensino e dos profissionais envolvidos. A simples presença de computadores, tablets ou softwares nas salas de aula não garante resultados positivos.

É preciso investir na formação contínua dos professores, para que eles desenvolvam competências voltadas ao uso pedagógico dessas ferramentas e se sintam seguros para incorporá-las em suas práticas diárias. Além disso, o desenvolvimento de estratégias bem estruturadas, alinhadas aos objetivos educacionais, é fundamental para que a tecnologia seja utilizada de forma eficiente e significativa, evitando que se torne apenas um recurso de entretenimento sem impacto real na aprendizagem (Guimarães Junior et al., 2025).

Outro ponto crucial a ser considerado é a questão da equidade no acesso às tecnologias. Em muitas regiões, especialmente naquelas com recursos limitados, nem todos os estudantes têm condições de dispor de equipamentos adequados ou de uma conexão estável à internet. Essa desigualdade gera um obstáculo significativo, que pode aprofundar ainda mais as disparidades educacionais já existentes. Garantir que todos os alunos possam usufruir igualmente dos benefícios proporcionados pela tecnologia é um desafio que requer políticas públicas eficazes, parcerias institucionais e iniciativas voltadas para a inclusão digital.

Portanto, Moran (2022) destaca que a formação contínua dos educadores é um elemento fundamental para que a integração das tecnologias na educação ocorra de forma efetiva. Segundo o autor, os professores precisam estar preparados não apenas para dominar as ferramentas tecnológicas, mas também para compreender como aplicá-las em suas práticas pedagógicas de maneira estratégica e significativa. Essa preparação envolve o desenvolvimento de novas competências, como a capacidade de promover a aprendizagem ativa, estimular a colaboração entre os alunos e adaptar os métodos de ensino a diferentes contextos e necessidades. Moran ressalta que, sem esse investimento na formação docente, a tecnologia corre o risco de ser subutilizada ou até mesmo de se tornar um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o autor enfatiza que a integração bem-sucedida das tecnologias não depende somente do esforço individual dos professores, mas também de políticas educacionais estruturadas que incentivem e apoiem esse processo. É necessário que as escolas disponham de infraestrutura adequada, suporte técnico contínuo e recursos que garantam o acesso equitativo para todos os estudantes. Dessa forma, Moran conclui que o uso adequado das tecnologias educacionais tem o potencial de transformar profundamente a maneira como aprendemos e ensinamos, promovendo um ensino mais ativo, personalizado e inclusivo. Para ele, quando utilizadas de forma planejada e com suporte institucional, as tecnologias contribuem para uma educação de qualidade, capaz de atender às necessidades de todos os alunos e prepará-los para os desafios de um mundo em constante mudança.

Além dos aspectos relacionados aos recursos tecnológicos, ao suporte técnico e à capacitação contínua dos professores, muitos autores têm destacado a importância do ensino híbrido como uma estratégia pedagógica que traz novas possibilidades para a educação. Durante a pandemia, esse modelo foi fundamental para que as atividades escolares pudessem continuar acontecendo, mesmo diante das restrições impostas pelo distanciamento social. A combinação de aulas presenciais e on-line permitiu que os estudantes mantivessem contato com os conteúdos, colegas e professores, reduzindo os impactos negativos causados pelo afastamento físico. Essa experiência mostrou que a tecnologia, quando bem planejada e utilizada, pode ser uma grande aliada na superação de desafios e na criação de novas formas de ensinar e aprender.

Moran (2022) ressalta que o ensino híbrido vai além de uma medida emergencial adotada em tempos de crise. Ele representa uma alternativa eficaz e adaptável a diferentes realidades educacionais, especialmente em locais onde o acesso à escola física é limitado por questões geográficas ou estruturais. Para o autor, essa abordagem contribui para manter os alunos motivados e engajados, além de ajudar a reduzir os índices de evasão escolar. Ao unir a

interação presencial, que fortalece vínculos e favorece a convivência, com os recursos digitais, que proporcionam flexibilidade e personalização, o ensino híbrido amplia as oportunidades de aprendizagem. Assim, torna-se um caminho promissor para a construção de uma educação mais inclusiva, acessível e conectada às necessidades do mundo atual.

Por fim, é importante destacar que a tecnologia, quando utilizada de forma planejada e acessível, pode atuar como um poderoso instrumento de transformação educacional. Ela amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, promove a autonomia dos estudantes e fortalece o papel do professor como mediador do conhecimento. Assim, ao investir na formação docente, na infraestrutura adequada e na superação das barreiras de acesso, a escola se posiciona como um espaço inovador e preparado para formar cidadãos críticos, criativos e aptos a construir soluções para os desafios do futuro.

## CONCLUSÃO

O estudo apresentado evidencia que a evasão escolar nas aulas de Educação Física é um fenômeno multifatorial, que exige um olhar atento para diferentes dimensões do processo educativo. A análise dos autores citados ao longo do trabalho permitiu compreender que a permanência dos alunos na escola está diretamente ligada à forma como as aulas são planejadas, conduzidas e integradas ao contexto social e cultural dos estudantes. Estratégias que envolvem a diversificação das atividades, a valorização das experiências individuais e a construção de vínculos positivos entre professores e alunos mostraram-se essenciais para promover o engajamento e reduzir os índices de abandono escolar.

Verificou-se também que a formação e a motivação docente são pilares fundamentais para o sucesso dessas estratégias. Professores bem preparados, apoiados emocionalmente e valorizados em sua profissão tendem a desenvolver práticas mais inovadoras e inclusivas. Além disso, a inclusão de estudantes com deficiência se destaca como uma prioridade, demandando adaptações pedagógicas, trabalho colaborativo e o uso de recursos que garantam a participação plena de todos os alunos. A tecnologia, quando aplicada de forma planejada e equitativa, surge como uma aliada poderosa, possibilitando a personalização do ensino e a superação de barreiras relacionadas à comunicação, acessibilidade e engajamento.

Assim, conclui-se que o artigo alcançou seu objetivo ao apresentar um conjunto de métodos e recursos que podem contribuir para a diminuição da evasão escolar nas aulas de Educação Física. No entanto, reforça-se que tais estratégias só serão eficazes se acompanhadas de políticas públicas consistentes, investimento em infraestrutura e formação continuada de



professores. A construção de uma educação mais inclusiva e democrática depende do compromisso coletivo entre escola, família e sociedade, para que todos os estudantes tenham não apenas acesso, mas também condições reais de aprender, se desenvolver e concluir sua trajetória escolar com qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BASSO-BRAZ, Aline; GATTI, Melina Radaelli; MUNSTER, Mey de Abreu Van; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na educação física escolar: uma revisão sistemática. *Movimento*, v. 30, e30021, jan./dez. 2024.
- BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020, 59 p.
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas: Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009.
- COSTA, André. Plataformas Educacionais e a Personalização do Ensino. São Paulo: Editora Educacional, 2018.
- DE SOUZA, Amaralina, et al. Inclusão: Trabalhando com as diferenças na sala de aula – Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2005.
- FIORINI, Maria Luiza Salzani; BRACCIALLI, Lúcia Maria Presumido; MANZINI, Eduardo José. Análise de dissertações e teses em educação e educação física sobre estratégias de ensino e recursos pedagógicos para inclusão do aluno com deficiência. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, v. 13, n. 2, p. 98-116, abr./jun. 2015.
- FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para promover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014.
- GUIMARÃES JUNIOR, J. C. A Tecnologia como Ferramenta para Reduzir a Evasão Escolar. *Interference Journal*. vol. 11, n. 2, p. 163-177, 2025.
- LIMA, João. Habilidades do Século XXI: Tecnologia como Ferramenta de Preparação para o Mercado de Trabalho. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2021.
- MILLEN NETO, A. R. et al. Evasão Escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 115, maio/ago. 2010
- MORAN, José. Ambientes de Aprendizagem Flexíveis e Modelos Híbridos: O Futuro da Educação. São Paulo: Editora Papirus, 2022.
- RODRIGUES, S. G. S. *Principais motivos da evasão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: uma revisão narrativa*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2022.
- SANTOS, J. P. et al. Fatores Associados a não participação nas aulas de Educação Física Escolar em adolescentes. *J. Phys. Educ.* v. 30, e3028, 2019.

SANTOS, Marcos. Tecnologia na Educação e a Inclusão Digital: Desafios e Oportunidades. 1. ed. Fortaleza: Editora UFC, 2022.

SOUZA, Helena. Aplicativos Educacionais: Gamificação e Motivação no Ensino Digital. São Paulo: Editora FTD, 2019.

TORRES, Fábio. Tecnologias Assistivas no Ensino: Inclusão e Acessibilidade na Sala de Aula. Curitiba: Editora UFPR, 2020.

ZULIANI, M. S. L. ; BERGHAUSER, N. C. A. ; Tecnologias assistivas na educação inclusiva. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. E – 5188. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/viewFile/5188/pdf>. Acesso em: 05 de set 2025.

**UMA QUESTÃO DE DIREITOS: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**Elcinery Correa Dias**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-3](https://doi.org/10.29327/5670599.1-3)**

## UMA QUESTÃO DE DIREITOS: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DOI: [10.29327/5670599.1-3](https://doi.org/10.29327/5670599.1-3)

Elcinery Correa Dias  
Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

O presente capítulo aborda a temática da educação inclusiva no Brasil, enfatizando-a como um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988 e consolidado por legislações subsequentes, como a Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência. O estudo tem como objetivo principal analisar a evolução normativa e política voltada à inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, evidenciando os desafios e avanços na efetivação desse direito. A metodologia adotada foi uma pesquisa teórica e documental, embasada em legislações nacionais e internacionais, bem como em referenciais teóricos sobre inclusão educacional. Os resultados demonstram que, ao longo das últimas décadas, houve significativa ampliação da legislação protetiva, passando de um modelo assistencialista e segregador para uma perspectiva de integração e inclusão, respaldada por marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994). Verificou-se também que, embora 92% dos estudantes com deficiência estejam matriculados em salas regulares, persistem desafios estruturais, pedagógicos e culturais, como a falta de formação continuada de professores, insuficiência de recursos e barreiras atitudinais que dificultam a plena participação desses alunos. Conclui-se que a inclusão escolar não se limita à matrícula, mas requer mudanças profundas nas práticas pedagógicas, políticas públicas eficazes e o engajamento de toda a sociedade. Assim, a educação inclusiva deve ser entendida como um projeto social transformador, que promova equidade, justiça social e respeito à diversidade, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento pleno de todas as pessoas com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Direitos Humanos, Formação Docente

### ABSTRACT

This chapter addresses the theme of inclusive education in Brazil, emphasizing it as a fundamental right guaranteed by the 1988 Federal Constitution and consolidated by subsequent legislation, such as Law No. 13.146/2015 – Statute of Persons with Disabilities. The main objective of this study is to analyze the normative and political evolution aimed at including people with disabilities in the Brazilian educational system, highlighting the challenges and advances in making this right effective. The methodology used was theoretical and documentary research, based on national and international legislation, as well as theoretical frameworks on educational inclusion. The results show that, over the past decades, there has been a significant expansion of protective legislation, moving from an assistance-based and segregated model to a perspective of integration and inclusion, supported by international milestones such as the Salamanca Declaration (1994). It was also found that, although 92% of students with disabilities are enrolled in regular classrooms, structural, pedagogical, and cultural challenges persist, such as the lack of continuous teacher training, insufficient resources, and attitudinal barriers that hinder the full participation of these students. It is concluded that school inclusion is not limited to enrollment but requires profound changes in pedagogical practices, effective public policies, and the engagement of the entire society. Thus, inclusive education should be understood as a transformative social project that promotes equity, social justice, and respect for diversity, ensuring not only access but also permanence and the full development of all people with disabilities.

**Keywords:** Inclusive Education, Human Rights, Teacher Training

## RESUMEN

Este capítulo aborda el tema de la educación inclusiva en Brasil, destacándola como un derecho fundamental garantizado por la Constitución Federal de 1988 y consolidado por legislaciones posteriores, como la Ley N° 13.146/2015 – Estatuto de la Persona con Discapacidad. El objetivo principal del estudio es analizar la evolución normativa y política orientada a la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo brasileño, resaltando los desafíos y avances en la efectivación de este derecho. La metodología utilizada fue la investigación teórica y documental, basada en legislaciones nacionales e internacionales, así como en marcos teóricos sobre inclusión educativa. Los resultados muestran que, a lo largo de las últimas décadas, ha habido una expansión significativa de la legislación protectora, pasando de un modelo asistencialista y segregador a una perspectiva de integración e inclusión, respaldada por hitos internacionales como la Declaración de Salamanca (1994). También se encontró que, aunque el 92% de los estudiantes con discapacidad están matriculados en aulas regulares, persisten desafíos estructurales, pedagógicos y culturales, como la falta de formación continua de docentes, insuficiencia de recursos y barreras actitudinales que dificultan la plena participación de estos alumnos. Se concluye que la inclusión escolar no se limita a la matrícula, sino que requiere cambios profundos en las prácticas pedagógicas, políticas públicas eficaces y el compromiso de toda la sociedad. Así, la educación inclusiva debe entenderse como un proyecto social transformador que promueva la equidad, la justicia social y el respeto a la diversidad, garantizando no solo el acceso, sino también la permanencia y el pleno desarrollo de todas las personas con discapacidad.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Derechos Humanos, Formación Docente

## INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema amplamente complexo e multifacetado, que ultrapassa os limites dos projetos de lei com caráter político, social e educacional. Trata-se de uma prática que exige, necessariamente, uma conscientização profunda e ações concretas, capazes de superar meras formalidades protocolares e convenções sociopolíticas. De acordo com Rogalski (2010), até a década de 1950, não se tinha notícia da Educação Inclusiva no Brasil; esse conceito era desconhecido no âmbito da educação nacional, porquanto, ela priorizava mais serviços especializados e segregados, presentes em escolas e classes especiais mantidas por instituições públicas e privadas, especialmente voltadas aos chamados “deficientes”, “excepcionais” ou “pessoas com necessidades educacionais especiais”. Neste período, prevalecia um modelo assistencialista-clínico, com ênfase na adaptação dos alunos ao ambiente escolar específico, sem perspectiva de inclusão no sistema regular.

Entretanto, inclusão à educação vai muito mais além de uma ideia, de um pensamento, de um planejamento pedagógico ou de uma legislação que determine sua aplicação, ela pressupõe o reconhecimento de uma dívida que está diretamente relacionada ao que se entende por justiça social, sendo que esta se configura como um dos pilares de uma democracia, onde

um dos princípios é que todos tenham acesso a educação indistintamente. Com efeito, a existência da justiça social dá garantia a inclusão à educação, colaborando assim para a construção de uma sociedade justa. Discernimos, portanto, que é através da justiça social que constrói uma sociedade inclusiva, que garante e respeita a diversidade cultural e subjetiva das pessoas. Nesse sentido,

Pensar uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos na sua diversidade, dentro de uma formação que tenha como pressuposto o fato de que os fenômenos se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os diferentes fenômenos e para considerarmos todas as possibilidades da vida (ROZEK, S/D, p.6).

Destarte, pensar uma sociedade inclusiva significa reconhecer os sujeitos na sua diversidade e adotar uma formação que parte do pressuposto de que os fenômenos são históricos, sociais e culturais; e, portanto, pluralidades emergentes de determinada conjuntura, sem referencial único fixo. Nessa perspectiva, inclusive de acordo com o pensamento de ROZEK (s/d, p. 6), “os fenômenos não existem num referencial único, mas constituem-se historicamente”, o que demanda uma disposição permanente para lidar com as diferenças e considerar todas as possibilidades da vida na construção social. Assim, a inclusão não aparece como simples ato de integração, mas como um exercício contínuo de interpretação e adaptação às estruturas dinâmicas da realidade social, reconhecendo que a equidade é um processo que se estabelece no entrecruzamento de múltiplas dimensões da existência humana.

Nesse mesmo escopo, construir uma sociedade inclusiva implica antes compreender que a inclusão social corresponde em um processo de combate às barreiras que impedem determinados grupos em situação de vulnerabilidade, de serem autores de sua própria história, seja por razões econômicas, culturais ou demográficas e, a partir dessa compreensão, aprender a conviver com todas as formas de diferença de modo saudável, empático e respeitoso, sem hierarquizações preestabelecidas. As diferenças, longe de constituírem problemas a serem corrigidos, são oportunidades para fortalecer os vínculos humanos e promover uma convivência que legitime a dignidade como atributo universal. Tal postura corrobora para o entendimento de que a promoção da inclusão é inseparável da justiça social, porquanto ambas se fundamentam na ideia de garantir acesso igualitário a oportunidades e protagonismo a todas as pessoas.

Nessa perspectiva, é mister ter ciência de que a Educação Inclusiva se fundamenta na premissa de que a escola deve constituir-se como um ambiente integrador de todos os estudantes, conforme suas necessidades e possibilidades educativas. A instituição escolar deve



assumir efetivamente o papel de espaço de inclusão, ultrapassando a mera presença do aluno; incluir não deve se limitar ao ato de matricular crianças, devendo-se manifestar de forma concreta nas ações pedagógicas, no aspecto ensino-aprendizagem, na relação entre aluno e professor, nos currículos e no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Ratificando essa premissa a LDB afirma que:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL MEC. LDB, 2001, p. 25-26).

O texto citado apresenta o objetivo social da Educação Básica, e, ele contempla a modalidade da educação inclusiva. É relevante destacar dois pontos da respectiva lei. O primeiro versa que a inclusão deve acontecer de forma integralizada, isto é, não é apenas que o estudante com deficiência seja incluso em uma sala de aula, mas que ele se integre, faça parte de tudo que acontece em uma sala de aula como: a participação dos estudantes, seja de forma individual e coletiva, rodas de reflexões em torno de um tema emblemático, participação em atividades de equipes etc. O segundo está diretamente relacionado ao primeiro que a formação de professores que iriam trabalhar diretamente com a educação especial. Essa formação não deve ter como base apenas uma grade curricular a contento, mas uma formação que torne o docente conhecedor dos desafios que ele irá enfrentar no cotidiano das aulas com esses estudantes. Deve deixar claro que nenhuma formação ou especialização acadêmica consegue contemplar na formação tudo que o referido estudante irá precisar em uma aula. Neste sentido, a figura docente será imprescindível para que a inclusão não se restrinja a mera formalidade da lei, mas que ela vá além da lei, mediante estratégias didáticas inovadoras e eficientes. Neste sentido, se a educação inclusiva quer ter êxito, suplantando as adversidades que surgem deve formar professores com competência de ministrar aulas para alunos com deficiência, além de haver políticas públicas que promovam a integração desses alunos nas classes comuns dos sistemas de ensino.

Isto posto, este capítulo objetiva discorrer teoricamente sobre o direito da Educação Inclusiva na educação brasileira, considerando sua necessidade e relevância para as pessoas com deficiência a partir da sistematização de 4 tópicos que são: Educação Inclusiva: Um Direito Constitucional Adquirido, Evolução Normativa da Educação Inclusiva no Brasil, A Convenção de Salamanca e a Perspectiva Inclusiva na Educação e A Importância da Formação de

Professores Para Educação Inclusiva. Esses tópicos serão desenvolvidos com fundamentação teórica que tratam especificamente sobre a temática deste capítulo.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Educação Inclusiva: Um Direito Constitucional Adquirido**

A educação possui um papel fundamental na construção de uma sociedade justa e igualitária. O direito à educação deve ter como objetivo desenvolver todas as potencialidades dos indivíduos para que possam exercer de forma integral a sua cidadania e ter acesso a todos os recursos da sociedade. Essa perspectiva está intimamente ligada à promoção da dignidade da pessoa humana e à valorização da diversidade, elementos essenciais para a consolidação de uma sociedade democrática e plural. Neste sentido, compreendemos que a discussão sobre a educação inclusiva engloba o papel do Poder Público e das instituições, bem como as contribuições da sociedade, sob uma perspectiva de acolher a diversidade humana, garantindo a todos a possibilidade de desfrutar dos seus direitos fundamentais. Por conseguinte, a inclusão educacional demanda um olhar atento às diferentes formas de aprender, ao respeito às singularidades e à adaptação dos espaços escolares às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Trata-se de um processo coletivo e contínuo que envolve não apenas mudanças estruturais, mas também uma transformação cultural e pedagógica, pautada na empatia, na solidariedade e na justiça social.

Na perspectiva da justiça social, destacamos o princípio da isonomia<sup>1</sup>, como instrumento jurídico a ser aplicado a toda sociedade, onde, através dele, o Estado tem a responsabilidade de criar mecanismos para identificar as necessidades especiais dos indivíduos, com vistas a oferecer os meios necessários para oferecer serviços que correspondam em um atendimento adequado a tais necessidades, dentre eles, a inclusão à educação. Sendo assim, o Estado tem o dever de fazer valer o direito de igualdade para que sejam asseguradas as pessoas com deficiência a oportunidade delas terem acesso e permanência à escola, como também a garantia de que elas não sofram nenhum tipo de discriminação. A esse respeito, Sarlet (2009), afirma o seguinte:

Na condição de direito subjetivo, o direito de igualdade opera como fundamento de posições individuais e mesmo coletivas que tem por objeto, na perspectiva negativa (defensiva), a proibição de tratamentos (encargos) em desacordo com as exigências da igualdade, ao passo que na perspectiva positiva ele opera como fundamento de

<sup>1</sup> Marcus Cláudio Acquaviva, no seu Dicionário jurídico: O princípio da isonomia ou igualdade não afirma que todos os homens são iguais no intelecto, na capacidade de trabalho ou na condição econômica. O que ele quer expressar, realmente, é a igualdade de tratamento perante a lei, devendo o aplicador deste levar em consideração o pensamento de Aristóteles de que méritos iguais devem ser tratados desigualmente (ACQUAVIVA, s.d., p. 484).

direitos derivados a prestações, isto é, de igual acesso às prestações (bens, serviços, subvenções etc.), disponibilizados pelo Poder Público ou por entidades privadas na medida em que vinculadas ao princípio e direito de igualdade. Também a exigência de medidas que afastem desigualdades de fato e promovam a sua compensação, ou seja, de políticas de igualdade e mesmo políticas de ações afirmativas pode ser reconduzida à função positiva (prestacional) da igualdade, que implica um dever de atuação estatal, seja na esfera normativa, seja na esfera fática, de modo que é possível falar em uma imposição constitucional de uma igualdade de oportunidades. (SARLET, 2009, p. 199).

Sobre a referida citação, compreendemos que o direito de igualdade corresponde em um direito subjetivo, isto é, de característica pessoal, mas que tem alcance coletivo. A autora destaca que o direito de igualdade objetiva duas perspectivas que são a negativa, ou seja, visa salvaguardar as pessoas com deficiência de situações constrangedoras como, a dificuldade de usufruir dos direitos que lhe são garantidos por lei. Na perspectiva positiva, corresponde na ratificação de que tais pessoas tem o direito de usufruir de todos os benefícios que a lei estabelece. No que tange ao direito à educação, ela entende que o direito à igualdade não deve ser aplicado de maneira uniforme, ou seja, na prática não pode ser uma igualdade uniforme, mas diversificada, tendo em vista que os estudantes com deficiência apresentam algumas necessidades diferentes daqueles não tem. Assim sendo, a escola, enquanto ambiente de socialização de conhecimentos, culturas, de subjetividades e aprendizado, precisam estar em condições para atender todos os estudantes, cada qual com suas respectivas especificidades.

No que tange a realidade da educação brasileira, é fato que por décadas as pessoas com deficiência não tinham presença no ambiente escolar, por causa do modelo político educacional adotado não contemplava essas pessoas. Em função dessa realidade injusta, em 1973 o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que ficou responsável por gerenciar a educação especial no Brasil. Conhecer essa trajetória é fundamental para compreender o papel do direito à inclusão educacional por parte das pessoas que ainda não tem acesso a educação, com vistas a mudar essa realidade. Buscando equacionar esse grave problema, no ano de 1975 foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, onde ela afirma que:

1 - O termo "pessoas deficientes" refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

2 - As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.

3 - As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

4 - As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos: o parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (\*) aplica-se a qualquer possível limitação ou supressão destes direitos para as pessoas mentalmente deficientes.

5 - As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível.

6 - As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social.

7 - As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos.

8 - As pessoas deficientes têm direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social.

9 - As pessoas deficientes têm direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas. Nenhuma pessoa deficiente será submetida, em sua residência, a tratamento diferencial, além daquele requerido por sua condição ou necessidade de recuperação. Se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade.

10 - As pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante.

11 - As pessoas deficientes deverão poder valer-se de assistência legal qualificada quando tal assistência for indispensável para a proteção de suas pessoas e propriedades. Se forem instituídas medidas judiciais contra elas, o procedimento legal aplicado deverá levar em consideração sua condição física e mental.

12 - As organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes.

13 - As pessoas deficientes, suas famílias e comunidades deverão ser plenamente informadas por todos os meios apropriados, sobre os direitos contidos nesta Declaração. Resolução adotada pela Assembleia Geral da Nações Unidas 9 de dezembro de 1975 Comitê Social Humanitário e Cultural. (MEC. DDPD. ONU, 1975).

Consideramos que a Declaração supracitada corrobora em legitimar os direitos de justiça e igualdade social para todas as pessoas portadoras de deficiência, onde um dos objetivos é combater todo tipo de discriminação existente, garantindo assim a dignidade dessas pessoas.

Seguindo essa tendência mundial é que a partir da Constituição do Brasil de 1988, fica estabelecido que a educação é um direito fundamental social e, portanto, deve integrar o conteúdo do mínimo existencial, e que o Estado tem o dever de assegurar a sua prestação e a universalização. Nessa perspectiva, cumpre observar os artigos 205, 206 e 208 da Carta Magna de 1988 que procuram delinear os aspectos essenciais desse direito. No que se refere à garantia de acesso de todas as pessoas, inclusive daquelas que possuem algum tipo de deficiência, dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (CF. BRASIL, 1988).

Analisando a citação destacada acima, entendemos que a Constituição Federal brasileira estabelece, de forma articulada nos artigos 205, 208, um sistema robusto de proteção ao direito à educação e ao bem-estar da infância e juventude. O art. 205 define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Já o art. 208 detalha esse dever estatal, ao garantir educação básica gratuita do ensino fundamental ao médio atendimento aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular, educação infantil em creches e pré-escolas, programas suplementares (material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde), e acesso ao ensino noturno e superior conforme a capacidade individual. Em suma, esses dispositivos operam em conjunto para assegurar acesso universal à educação de qualidade e mobilizar recursos públicos e privados para fortalecer a proteção integral das crianças e adolescentes. Dessa forma, fica garantida constitucionalmente a educação especial às pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades das demais pessoas.

Partindo da análise de que o direito à educação é uma garantia fundamental, é importante para um melhor entendimento do tema a percepção de que os amparos legais do ensino inclusivo, que também deram suporte para a elaboração da lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015,

se sedimentaram em Conferências Internacionais. Sobre esse direito Souza (2019), diz o seguinte:

Com isso, inaugura uma nova concepção formal de educação e de escola a partir de três premissas jurídicas, ainda hoje perseguidas na sua efetiva materialidade: a primeira delas é que crianças e adolescentes se apresentam à escola como sujeitos de direitos, e não indivíduos menores (de acordo com o então vigente código de menores), em suas capacidades cidadãs, que demandam objetivamente serviços de qualidade; a segunda delas define a escola como um espaço privilegiado de proteção dos direitos desse segmento da população, que em articulação com outras instituições estrutura o Sistema de Garantia de Direitos e fortalece a rede social protetiva de direitos; e a terceira premissa, derivada das duas anteriores, é a necessidade de se forjar um novo paradigma de educação enquanto direito humano subjetivo, no qual os seus princípios primordiais (totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade) ganham contornos de efetivação de política pública demandada pela sociedade civil. (Souza, 2019, p. 8-9).

A citação de Souza (2019), que a lei supramencionada inaugura uma concepção nova, tanto de educação como da escola, a partir de três premissas jurídicas, tendo a seguinte interpretação: a primeira é que crianças e adolescentes não são apenas estudantes menores de idade, mas sujeitos providos de direitos e, portanto, cidadãos. A segunda é que a escola é uma instituição educacional e social e, por isso, deve propiciar a proteção dos direitos dos estudantes com deficiência. A terceira corresponde na culminância das duas anteriores, cuja aplicabilidade de ambas constrói um novo modelo de educação que valoriza o sujeito com todas as suas características, potencialidades e limitações. Concebemos que esse novo modelo de educação que valoriza a efetivação da inclusão ratifica a educação como direito social e inalienável da pessoa humana.

Portanto, concebemos que com o advento da Constituição Federal de 1988, é corrigido um grave erro histórico de somente uma dada parcela da sociedade ter acesso à educação. Com efeito, ela estabeleceu que todas as pessoas de todas as classes sociais passassem ter direito à educação formal, inclusive as pessoas com deficiência, que passaram a ser acolhidas pela rede regular de ensino e a receber acompanhamento especializado quando necessário. Com isso, a referida Constituição ratificou o caráter democrático e universal do sistema educacional brasileiro.

### **Evolução Normativa da Educação Inclusiva no Brasil**

No ano de 1975, foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, reafirmando que essas pessoas são titulares dos mesmos direitos fundamentais garantidos aos demais cidadãos. Tal aprovação foi um marco internacional de reconhecimento da dignidade humana das pessoas com deficiência, ao afirmar que essas possuem os mesmos direitos civis e



políticos que os demais seres humanos. Esta declaração afirma que a pessoa com deficiência é aquela “incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.” O referido texto ratifica que tais direitos devem ser assegurados a todas as pessoas com deficiência sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família.

É no contexto das mudanças de perspectivas em relação as dificuldades que as pessoas com deficiência têm de ter acesso a vários serviços oferecidos pelas instituições sociais e do reconhecimento que elas são detentoras de direitos como o são as demais pessoas, é foi aprovada em 1989 a Lei nº 7.853, que instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Essa lei consolidou os direitos considerados básicos para as pessoas com deficiência no Brasil, ratificando assim, garantias para elas em diversas áreas como: educação, trabalho, saúde, previdência e assistência social. A referida lei representou um relevante avanço para o ordenamento jurídico brasileiro por propor diretrizes que incubem o Estado e a sociedade a adotarem medidas que promovam a inclusão das pessoas com deficiência em todas as esferas que formam uma sociedade democrática e, por conseguinte, fomentando o respeito e a dignidade para essas pessoas.

Seguindo a evolução normativa dos direitos das pessoas com deficiência, em 1990 ocorreu a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fortalecendo assim, os fundamentos para a efetivação de uma educação inclusiva. A referida declaração estabeleceu que todas as pessoas, sem distinção, devem ter acesso ao conhecimento, para adquirirem a autonomia de conquistarem o que for necessário para uma vida com dignidade. O documento ressalta ainda a necessidade de promover ações específicas que corroborem na garantia à igualdade acesso à educação por parte das pessoas com deficiência, consoante, afirmação abaixo:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990).

Consideramos que o referido documento objetiva propiciar a importância da educação como instrumento de emancipação e inserção social para todas as pessoas com deficiência.

Prosseguindo o histórico processo de ampliação dos direitos das pessoas com deficiência, mais um Decreto foi estabelecido o de nº 3.298, de 1999, cujo conteúdo advoga o direito das pessoas com deficiência serem inseridas no mercado de trabalho. Além de representar um significativo avanço no que tange a justiça social e democratização de direitos, o referido decreto faz com que empresas e indústrias façam adaptações em seus ambientes de trabalho para receberem um novo perfil de profissional, o que tem alguma deficiência. O decreto também promove a ampliação do mercado de trabalho e, por conseguinte, da empregabilidade, reconhecendo, com isso, o trabalho como um direito essencial, pois através dele, as pessoas com deficiência aumentam suas possibilidades de alcançarem sua independência financeira.

No ano de 2000, foi sancionada no Brasil a Lei nº 10.098, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Neste contexto a acessibilidade é compreendida como condição básica para o exercício da cidadania, garantindo que o ambiente urbano, os meios de transporte, os sistemas de comunicação e as edificações estejam adaptados às necessidades de todos os cidadãos. Observamos que a referida lei impulsionou o desenvolvimento de políticas públicas e ações concretas voltadas à eliminação de barreiras físicas e sociais, reafirmando o direito das pessoas com deficiência de participarem plenamente da vida em sociedade.

Posteriormente, em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, que ficou conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este estatuto representou um significativo avanço jurídico, por atualizar os direitos dessas pessoas na sociedade brasileira. Já no primeiro artigo o referido Estatuto estabelece seu objetivo que é “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” Tal objetivo ratifica os direitos constitucionais da igualdade e da dignidade dessas pessoas mediante o processo de inclusão. É mister ressaltar que o este Estatuto reafirma que a educação é um direito fundamental das pessoas com deficiência, através do artigo 27 que afirma o seguinte:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (CF. BRASIL, 1988).

Ressaltamos que o parágrafo único da referida normativa ratifica que a inclusão das pessoas com deficiência nos serviços que as instâncias dos poderes públicos oferecem e dever tanto do Estado, quanto da família, da comunidade escolar e da sociedade como um todo

garantirem que esse direito seja exercido com qualidade, protegendo o educando de qualquer forma de violência, negligência ou discriminação. Ressaltamos também que o artigo 28 da mesma lei detalha inúmeras obrigações do Poder Público para a efetivação dessas garantias, incluindo a criação e manutenção de "sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida". Nesta perspectiva, concebemos que as medidas de aprimoramento visam dá acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de recursos de acessibilidade, além da institucionalização do atendimento educacional especializado e adaptações razoáveis. Visam ainda ofertar aos estudantes PCDs uma educação bilíngue com Libras, adotando assim, práticas pedagógicas individualizadas e coletivas, com vistas a propiciarem a eles um ensino e aprendizagem de alto nível.

Observamos que a supracitada lei prevê também a formação contínua de professores com especialização para melhor atender os estudantes, além da formação de profissionais de apoio, bem como acesso isonômico ao ensino superior, à educação profissional e à vida escolar. Destacamos ainda que a lei dispõe de dispositivos que visam atender de forma mais abrangente as pessoas com deficiência, buscando proporcionar a elas uma vida tão normal quanto as pessoas que não possuem deficiência, não permitindo assim que nada seja impedimento delas terem seus projetos realizados. É relevante ressaltar que a legislação proíbe qualquer cobrança de valores adicionais por adaptações necessárias, inclusive em instituições privadas. Consideramos que os direitos que a lei concede as pessoas com deficiência, objetiva estabelecer uma cultura de inclusão que vai além do acesso físico, mediante estabelecer que haja mudanças estruturais, curriculares e culturais nas instituições de ensino, que visem propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência em ambiente equitativo, seguro e isento de discriminação.

Sendo assim, reconhecendo os avanços advindos da Lei nº 13.146, consideramos que o Estatuto da Pessoa com Deficiência, configura-se como um marco proveniente da luta por igualdade e pela dignidade da pessoa humana. Com efeito, ele representa não apenas um avanço legislativo, mas também uma conquista social relevante, pois visa à superação das barreiras estruturais, culturais e institucionais que historicamente marginalizaram essa parcela da população. Ele corresponde a um diploma legal que concretiza os direitos fundamentais no cotidiano das pessoas com deficiência, consolidando um ordenamento jurídico comprometido com a inclusão, a equidade e a justiça social. A existência de um sistema educacional inclusivo, acessível e equitativo, tal como previsto no Estatuto, é essencial para que se realize o verdadeiro significado da dignidade humana no contexto contemporâneo.

Destarte, concebemos que em síntese, a educação inclusiva no Brasil encontra-se respaldada legalmente tanto na Constituição Federal, como em instrumentos internacionais e em legislação específica. Entendemos que a progressão normativa da educação inclusiva, que vai desde a Constituição de 1988, passando por decretos de ratificação de tratados (2001, 2009), chegando até o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), reflete um movimento contínuo que buscava à efetivação dos direitos humanos e da dignidade. Neste sentido, a inclusão educacional, alicerçada nos princípios da acessibilidade, equidade e diversidade, constitui-se como política pública indispensável à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, superando visões anacrônicas e promovendo um projeto sociocultural transformador.

Corroborando com esse entendimento Bueno (1993), considera que a educação para pessoas com deficiência promove o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos estudantes. Ele ainda afirma que:

A Educação Especial tem cumprido na sociedade duplo papel, o de complementaridade da educação regular, atendendo de um lado a democratização do ensino, na medida em que responde as necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares do ensino; do outro, responde ao processo de segregação legitimando a ação seletiva da escola regular (BUENO, 1993, p.23).

Discernirmos que o conteúdo da destacada citação, reforça a valorização das potencialidades dos estudantes com deficiência, fazendo com que eles suplantem suas limitações. Neste sentido, consideramos que a educação inclusiva propicia a capacitação desses estudantes para participarem ativamente da sociedade, como também a serem inseridos no mercado de trabalho no qual irão atuar de acordo com suas limitações e potencialidades diversificadas.

### **A Convenção de Salamanca e a Perspectiva Inclusiva na Educação**

A Convenção de Salamanca, realizada em 1994 na Espanha sob a coordenação da UNESCO, representou um relevante marco histórico na esfera da educação inclusiva. O evento reuniu representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, cujo resultado foi a criação da Declaração de Salamanca, um documento que estabeleceu diretrizes para a promoção de uma educação valorizasse à diversidade, especialmente no que se refere aos alunos com deficiência. Uma das propostas mais relevantes do encontro foi a criação de sistemas educacionais que acolhessem todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

É mister primeiramente compreender, que a Declaração de Salamanca é considerada um dos documentos mais importante a nível mundial no que diz respeito à inclusão social. Elaborada em 1994, essa convenção internacional consolidou a educação inclusiva como estratégia imprescindível para a promoção do desenvolvimento cultural, econômico e político, contribuindo de forma profícua para a formação de cidadãos críticos, conscientes e politizados. Em seu teor a Declaração deixa claro não admitir que as pessoas portadoras de alguma deficiência sejam excluídas do processo educacional, ratificando assim o princípio da igualdade de acesso às oportunidades de aprendizagem.

Ressaltamos que o encontro internacional em Salamanca (Espanha), realizado sob a coordenação conjunta da UNESCO e do Ministério da Educação e Ciência da Espanha, tinha como um dos objetivos prioritários a democratização do ensino, com vistas a garantir a efetiva inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional. Observamos que o referido documento inovou ao integrar o conceito de “todos” dentro da estrutura do sistema público de ensino, fazendo com que a educação alcançasse estudantes de todas as classes sociais, consoante está registrado no mesmo:

Proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de ‘educação para todos’ firmada em 1990 (...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem. (UNESCO/Ministry of Education and Science – Spain. 1994).

No que diz respeito ao conceito de necessidades educacionais especiais, a Declaração enfatiza que:

Durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por qual motivo for.” (UNESCO/Ministry of Education and Science – Spain. 1994).

De acordo com as citações acima, consideramos que, o teor da Declaração amplia o escopo das necessidades especiais para além das deficiências físicas e sensoriais, abrangendo também dificuldades de aprendizagem e contextos adversos.

Destarte, concebemos que a Convenção de Salamanca elucidou que a escola deve ser capaz de atender a todos os alunos. Nesta perspectiva, a escola precisa adaptar-se às diferentes necessidades apresentadas pelos alunos, em vez de excluir ou separar aqueles que apresentam dificuldades. Com efeito, essa concepção rompe com o paradigma tradicional de segregação, ao propor a reformulação de políticas, currículos, metodologias e estruturas escolares. Com

isso, a Declaração de Salamanca lançou as bases para uma abordagem pedagógica centrada na equidade e no respeito à diversidade humana, valorizando o direito de todos à educação de qualidade.

É importante observar que a convenção mencionada concebe que a educação inclusiva não se restringe a uma questão ou programa sistemático de acesso das pessoas com deficiência à educação, isto é, inclusão é mais do que acesso, é promover a participação, o diálogo, a troca de experiências e saberes do cotidiano, é um trabalho educacional de interatividade e aprendizagem contínua. Neste sentido, discernimos que os estudantes com deficiência não devem apenas se fazer presentes nas salas de aula, mas também devem ser contemplados em todas as dimensões do processo educativo. Com efeito, para que tais objetivos sejam alcançados, entendemos que é necessário a implementação de um programa que vise a formação contínua de professores, que atuaram diretamente com esses estudantes, para que o objetivo pedagógico da inclusão seja alcançado.

Ressaltamos que a proposta de um entendimento mais amplo e pedagogicamente eficiente da Declaração de Salamanca corrobora com a supramencionada Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que adotou uma concepção geral e inclusiva de deficiência, destaca em seu artigo 2º o seguinte:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Estatuto das Pessoas Com Deficiência. 2015, p. 8-9).

Analisando a relação de convergência entre a Declaração e o que estabelece o artigo 2º do Estatuto acima mencionado, consideramos a proposta de ambos priorizam a garantia do direito ao ensino àqueles que apresentam qualquer tipo de dificuldade no processo de aprendizagem. Elas também visam evitar delimitações preconceituosas e estigmatizantes, proporcionando assim um ambiente mais acolhedor, democrático e interativo para com os estudantes com deficiência.

Ao trazer a educação inclusiva como possibilidade de ampliar a ideia de educação para todos, a Declaração coloca em destaque a importância do acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares. Observamos que essa ideia pressupõe que, até então, esses estudantes estariam ausentes da escola, ou excluídos das políticas educacionais amplas. Nesse sentido, a Declaração denuncia implicitamente que as políticas educacionais anteriores fracassaram em garantir o direito de todas as crianças à educação obrigatória. Interpretando de forma diferente, Bueno (2006), considera que o teor da Declaração apresenta uma perspectiva limitada ao sugerir

que os estudantes com deficiência não faziam parte das instituições de ensino antes da década de 1990. Para ele, esses estudantes já frequentavam sim as escolas, sobretudo, escolas privadas antes desse período. Tal fato pressupõe que o teor da Declaração está desprovido de informações mais precisas, no que tange a presença desses alunos nas escolas.

Consideramos a notoriedade dos avanços impulsionados pela Declaração de Salamanca. Entretanto, sua implementação ainda enfrenta diversos desafios, especialmente em países em desenvolvimento. A falta de infraestrutura adequada nas escolas, o pouco investimento na formação de docentes qualificados para atuarem junto a esses estudantes, além dos limitados recursos pedagógicos, são alguns dos entraves mais recorrentes. Ademais, persistem resistências culturais e institucionais à inclusão, o que exige um compromisso contínuo de governos, instituições educacionais e sociedade civil na construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. A própria Declaração reconhece que as políticas educacionais globais não conseguiram assegurar que todas as crianças tivessem acesso à educação obrigatória, o que exige uma mudança profunda tanto nas diretrizes como nas práticas escolares.

Apesar das inúmeras situações problemas, de várias ordens, que dificultam a realização da inclusão dos estudantes com deficiência à educação, a Convenção de Salamanca ainda é concebida como um referencial de consciência ética e política, que projeta a construção de uma educação mais democraticamente inclusiva. Sua importância transcende o tempo e superam governos que moldam a educação aos seus interesses. Ela continua a inspirar reformas educacionais em diversos países do planeta. Ao reafirmar que todas as pessoas, independente de suas crenças, culturas e raças, têm direito à educação e ao convívio em ambientes escolares inclusivos e diversos, o referido documento promove, além da inclusão de alunos com deficiência à educação, uma relevante transformação na concepção pedagógica, no que tange a democratização do conhecimento, do ensino e de uma cidadania global.

### **A Relevância da Formação Docente Para Educação Inclusiva**

Na década de 1980, observou-se o início de um processo expressivo de especialização por parte dos profissionais da educação, em simultâneo com a mobilização da sociedade em prol da integração das pessoas com deficiência à escola e à coletividade. Até então, a educação especializada era predominantemente exclusiva de quem poderia pagar, em função da aplicação de um modelo médico-assistencial que destinava o atendimento a instituições especiais ou classes especiais separadas da rede regular de ensino. Esse modelo contribuiu para que houvesse a exclusão de indivíduos com deficiência dos espaços sociais comuns, resultando em barreiras de acesso a vários serviços que alguns segmentos da sociedade já ofereciam. Nesse cenário,



tanto a formação docente, quanto as políticas educacionais eram carentes de conteúdos específicos para atuar com essa população em ambientes regulares, limitando assim a intencionalidade de qualquer tentativa de integração.

Essa realidade, de certa forma, também contribuiu para que nesse período, comessem a surgir iniciativas de formação profissional direcionadas à educação especial, o que favoreceu uma mudança de postura entre os educadores. A partir de meados dos anos 1980, cursos e programas de pós-graduação voltados à educação especial foram introduzidos, ampliando a qualificação de professores para lidar com a diversidade na sala de aula e atender às demandas pedagógicas específicas desse contingente de estudantes. A especialização permitiu que os docentes desenvolvessem competências para adaptar conteúdos, utilizar recursos didáticos e promover inclusão real na rede regular, contribuindo para reduzir a distância entre o ensino especializado e o ensino convencionalmente classificado de comum.

Assim, esse movimento se organizou em duas frentes de ação, onde por um lado, buscava a qualificação docente e, por outro, fazia uma espécie de pressão social por integração, marcando assim o início de uma transição de um modelo educacional vigente no Brasil, consoante mencionado acima. Com efeito, podemos considerar que o esforço contínuo a favor da integração das pessoas com deficiência foi determinante para transformar conceitos e políticas educacionais, porquanto, a educação passa a ser entendida como um direito universal, o que culminaria posteriormente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que consolidaram o modelo de atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Esse conjunto de avanços acadêmicos e jurídicos pavimentou o caminho para a construção de uma escola pedagogicamente inclusiva, baseada na igualdade de oportunidades e no respeito às diferenças.

Ressaltamos que o modelo de educação inclusiva, está em convergência com a concepção de Edgar Morin, onde ele considera que “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (MORIN, 2004, p. 11). Nesse sentido, a integralidade favorece uma articulação entre as múltiplas dimensões do sujeito, promovendo um desenvolvimento global. Observamos que esse modelo de educação contraria à fragmentação do saber, características dos modelos tradicionais, pois ao se aplicar uma didática de perspectiva universal, possibilita a reconexão entre o indivíduo e suas dimensões cognitiva, emocional, social, cultural e até espiritual, numa construção pedagógica que respeita a multiplicidade do ser.

Nesta perspectiva, entendemos A educação integral advogada por Morin (2004), sustenta-se na teoria da complexidade, segundo a qual o ser humano é composto por camadas interdependentes que integram o biológico, o psicológico, o social e o cultural. Para ele a complexidade humana implica em uma relação de simbiose, onde somos ao mesmo tempo, parte e todo. Dessa forma, aprender implica em compreender essa unidade múltipla, para que se possa conhecer e entender a natureza humana. Portanto, ensinar é mais que transmitir conteúdos, é propiciar uma compreensão das inter-relações e da identidade terrena, conectando o indivíduo à sua posição no mundo e ampliando sua consciência cidadã e planetária.

Analisando o modelo tradicional com a proposta de Morin, consideramos que ela aponta para a necessidade de se fazer uma reforma nos modelos pedagógicos aplicados, com vistas a superar a hiperespecialização e a lógica fragmentada da educação contemporânea. O desafio é construir um ensino capaz de articular saberes dispersos, estimulando o pensamento e a releitura reflexiva do conhecimento e da própria condição humana. Nesse projeto de educação integral, o estudante é visto como um ser em processo de construção múltipla, cujo desenvolvimento se dá simultaneamente em diversas esferas: intelectual, afetiva, ética e sensível. Assim, promover uma educação integral significa investir em uma formação que respeite e valorize a totalidade humana, aberto ao plural, ao incerto, ao complexo caminho que se coaduna com os fundamentos da pedagogia baseada no pensamento complexo de Edgar Morin.

Complementarmente, Morin afirma que “a educação deve contribuir, não somente para a tomada de consciência de nossa Terra Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena” (MORIN, 2004, p. 18). Tal colocação ressalta a necessidade de uma consciência planetária que se converta em ações concretas de engajamento social.

Destarte, entende-se que a educação inclusiva aprimora tanto a qualidade da aprendizagem como o desenvolvimento de todas as capacidades do estudante, possibilitando seu crescimento humano em aspectos cognitivos, afetivos, sociais e éticos. Podemos afirmar então, que nesta abordagem da educação inclusiva, o educando não apenas adquire conhecimentos, mas torna-se protagonista de sua formação, apto a exercer a cidadania e a participar de forma ativa no mercado de trabalho e na sociedade.

Prosseguindo no modelo pedagógico da inclusão escolar, destacamos as teorias Mittler (2003), onde ele afirma que “a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional” (MITTLER. 2003, p. 35). Tal afirmativa reforça a necessidade de que os sistemas educacionais estabeleçam políticas públicas concretas

e coerentes, destinadas a assegurar que os docentes sejam devidamente capacitados desde o início de sua trajetória acadêmica. Dessa forma, a formação inicial assume um papel central ao disponibilizar conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais para a promoção de práticas inclusivas eficazes e a superação de barreiras à aprendizagem.

Além disso, esse direito declarado por Mittler demanda a implementação de estratégias institucionais estruturadas para oferecer formação continuada ao longo de toda a carreira docente. A proposição de Mittler indica que só a formação acadêmica não é suficiente para preparar os professores à docência dos estudantes com deficiência, eles precisarão de uma contínua atualização profissional, por meio de cursos, oficinas, supervisões e reflexões colaborativas em serviço. Essas atualizações devem ser sistemáticas e integradas à rotina escolar, envolvendo participação da comunidade educativa, escolas formadoras e órgãos gestores, com vistas a transformar as práticas e torná-las inclusivas de forma permanente e sustentada. Em síntese, a proposta de Mittler (2003) reforça a necessidade de uma abordagem educativa sistemática e contínua que realmente promova a inclusão como princípio estruturante das práticas escolares.

Destarte, entendemos que para haver um efetivo êxito escolar dos estudantes com deficiência, faz-se necessário preparar adequadamente os docentes. Isso envolve a inserção de práticas pedagógicas inclusivas, o domínio de adaptações curriculares e tecnologias assistivas, bem como a sensibilização para questões relativas aos direitos humanos e à diversidade. Nesse sentido, é fundamental que a formação inicial e continuada dos professores contemple conteúdos científicos e legais sobre inclusão, como prevê a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a qual assegura o acesso ao ensino regular para alunos com deficiências diversas. Além disso, os docentes devem ser capacitados para implementar práticas pedagógicas cooperativas, meios de avaliação diferenciada e recursos tecnológicos acessíveis, em conformidade com os princípios de universal design for learning. Dessa maneira, promove-se um ambiente escolar que respeita e valoriza as singularidades dos estudantes, garantindo não apenas a presença, mas a participação ativa e o desenvolvimento acadêmico e social de todos.

Nesta perspectiva, concebemos que no contexto da sala de aula o professor constitui a principal ferramenta no processo de inclusão escolar, porém o docente sozinho não trará os resultados de aprendizagem aspirados. Por isso, é mister que ele conte com apoio institucional efetivo, capaz de prover recursos educativos, tecnológicos e estruturais adequados. Além disso, a presença de equipe interdisciplinar composta por psicólogos, terapeutas ocupacionais, auxiliares pedagógicos e outros profissionais de apoio é essencial para atender às diversas

necessidades dos alunos com deficiência. Esse suporte colaborativo colabora para a construção de estratégias pedagógicas que considerem as diferenças cognitivas, sensoriais e motoras, resguardando a qualidade da aprendizagem. Inscrevendo-se em um modelo de educação inclusiva robusto, a formação permanente do professor emerge como elemento imprescindível para habilitá-lo com saberes e práticas específicas, conforme às Diretrizes Curriculares Nacionais e à LDB nº 9.394/96. Desse modo, o professor, enriquecido por essa preparação contínua, pode atuar com segurança e eficácia, promovendo uma escola verdadeiramente inclusiva. É preciso então preparar esses profissionais para poderem atender melhor o indivíduo deficiente e para que de fato haja a promoção e sucesso escolar, fazendo com que se tornem capazes de se inserirem em uma vida em sociedade e no mercado de trabalho.

O trabalho docente com o deficiente na contemporaneidade deve combinar estes dois aspectos, o profissional e o intelectual, e para isso se impõe o desenvolvimento da capacidade de reelaborar conhecimentos. Desta maneira, durante a formação inicial, outras competências precisam ser trabalhadas como a elaboração, a definição, a reinterpretação de currículos e programas que propiciam a profissionalização, valorização e identificação do docente (PIMENTA, 2002, p. 131-132).

No contexto contemporâneo, o trabalho docente com pessoas com deficiência deve conjugar a dimensão profissional ligada à prática e atitude do professor e a dimensão intelectual, que exige a reelaboração crítica de conhecimentos. Desse modo, a formação inicial de professores deve contemplar, além de conteúdos teóricos, experiências práticas supervisionadas que favoreçam a compreensão da inclusão e a adaptação de estratégias pedagógicas. A construção colaborativa de currículos inclusivos reflete a valorização da profissão docente e legitima seu papel na transformação social.

É relevante ressaltar que a formação contínua seja inicial, seja em serviço, deve suprir lacunas e fomentar o desenvolvimento de competências que viabilizem o ensino para todos os educandos. Nessa perspectiva, trata-se de um processo formativo contínuo, que convida os docentes a reinterpretar e reestruturar suas metodologias, ampliando seus repertórios teóricos e práticos segundo uma perspectiva crítico-reflexiva. Assim, com estrutura física adequada, recursos pedagógico, respaldo institucional, equipe interdisciplinar e formação permanente, pode-se assegurar uma educação de qualidade e inclusiva, em consonância com os parâmetros legais e científicos que regem o campo da educação especial e inclusiva no Brasil. Seguindo esse entendimento, discernimos que o profissional da educação deve estar em constante formação, não apenas para atender estudantes com deficiência, mas toda a diversidade presente na escola. Essa prática fomenta uma educação de qualidade para todos, eliminando qualquer

forma de discriminação e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Consideramos relevante destacar que para que o projeto de educação inclusiva seja transportado da teoria para prática, é imperativo que haja políticas públicas educacionais que favoreçam tal efetivação. Para que essas políticas e práticas ganhem efetividade, é imprescindível que as ações de formação estejam alinhadas com as diretrizes legais tanto nacionais, quanto internacionais que garantem o direito à educação inclusiva. Desse modo, ressaltamos que o projeto de educação inclusiva vai além da perspectiva de preparação docente, haja vista ele requerer uma articulação entre legislação, recursos e práticas pedagógicas, de modo a assegurar que os professores, desde a formação inicial até o exercício profissional, possam atender à diversidade dos estudantes com competência e responsabilidade.

Diante das proposições espistemicamente construídas, discorreremos as seguintes considerações. Analisando o panorama educacional brasileiro, no que tange a educação inclusiva, identificamos algumas questões problemáticas que dificultam a sua aplicabilidade. Tais questões se apresentam de ordem política, estrutural, cultural e informativa. Entendemos que para suplantá-las é necessário realizar mudanças que viabilizem uma política educacional mais precisa, uma reestruturação que tenha um padrão básico para todas as escolas seguirem, uma cultura de valorização da educação inclusiva e um amplo programa de informação sobre o direito de inclusão à educação. Essas mudanças tendem a causar mudanças no modelo vigente.

Identificamos também que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e as leis, planos e diretrizes nacionais subsequentes reafirmam o compromisso do Estado brasileiro com a educação inclusiva, ratificando instrumentos normativos internacionais de proteção dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

Identificamos ainda que o processo de inclusão escolar, embora assegurado por legislação específica que garante os direitos de pessoas com deficiência e sua inserção no ensino regular, ainda se revela deficitário em termos de efetividade. A presença formal de tais estudantes nas escolas não equivale necessariamente ao aprendizado significativo nem à promoção do desenvolvimento de suas capacidades. Neste sentido, é fato que a mera presença deles no ambiente escolar não garante uma inclusão integral no processo pedagógico. Neste caso, é imprescindível rever as metodologias aplicadas para que às demandas pedagógicas reais dos alunos com deficiência sejam atendidas, fazendo com que eles participem ativamente do processo ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

Concebemos que, diante das dificuldades identificadas, faz-se necessário providenciar para que a educação inclusiva seja efetivada por meio de políticas públicas eficazes que

garantam a dignidade humana como princípio basilar de uma sociedade democrática. Nesse sentido, torna-se essencial analisar, do ponto de vista jurídico e pedagógico, o que representa a PNEE: Política Nacional de Educação Especial, instituída pelo Decreto n. 10.502, de 2020, para compreendermos corretamente a concepção de educação que se almeja construir no país.

Discernirmos que para a inclusão das pessoas; crianças, jovens e adultos aconteçam de maneira mais pedagógica, agregadora e profícua, é necessário ter conhecimento e consciência sobre os reais objetivos que norteiam uma educação inclusiva, onde, em nosso entendimento, eles são do que planilhas com informações estatísticas, ou seja, é preciso corrigir a assincronia entre as normas e decretos e o que ocorre na prática de fato. Nessa perspectiva, concebemos que seja fundamental a implementação de estratégias pedagógicas que propiciem a efetivação da inclusão dos estudantes com deficiência à educação, de forma que eles entendam seu contexto, sua história, suas limitações e suas potencialidades, para que a inclusão não se limite apenas ao espaço físico de uma sala de aula, mas inclua-os na sociedade, no mercado de trabalho, no mundo.

Outra dificuldade identificada por nós é a da limitação geográfica da educação inclusiva, isto é, ela não consegue linkar os estudantes com o mundo a sua volta. Para nós essa limitação ocorre em função do modelo pedagógico adotado pelo sistema educacional brasileiro, que prioritariamente visa, de forma equivocada, formar trabalhadores para o mercado de trabalho, desconsiderando as demais formações como: a política, a social, a epistemológica e a cultural. Dessa forma, a educação inclusiva fica impossibilitada de alcançar o ideal de universalização, pois o currículo das disciplinas não favorece que os estudantes adquiram um conhecimento e, por conseguinte, uma visão de mundo mais abrangente. Então, para que a educação inclusiva alcance a universalização na perspectiva pedagógica e epistêmica, é mister haver mudanças na grade curricular, suplantando assim, suas restrições cartesianas.

Nesta perspectiva, entendemos que para que os direitos das pessoas com deficiência sejam efetivados de forma exequível, é preciso uma convergência de ações de vários órgãos públicos, de instituições sociais e de agentes de diversos setores da sociedade exige articulação entre diversos atores sociais. É importante ressaltar que essa convergência precisa ser bem articulada, no sentido de que todos os envolvidos tenham o conhecimento sobre o que deve ser feito e como deve ser feito para que todas as ações funcionem como peças de um quebra cabeça, para que no final o resultado seja alcançado. Portanto, ressaltamos que a educação inclusiva não deve ser concebida apenas como uma política educacional, mas um projeto educacional para toda sociedade brasileira, onde todos devem se empenhar na valorização e defesa de uma educação inclusiva.

Entretanto, mesmo diante das dificuldades identificadas, é inegável o fato de que houve um avanço concreto no reconhecimento do direito à educação inclusiva, especialmente quando se observa a evolução normativa e a adesão a princípios internacionalmente consagrados. Nos últimos anos, o Brasil tem registrado avanços significativos no que tange à universalização e à inclusão na educação direcionando-se a uma escola pautada na pluralidade cultural, no respeito à diversidade e nos Direitos Humanos, conforme preconizado em tratados internacionais dos quais somos signatários. Segundo dados do Censo Escolar de 2018, aproximadamente 92 % dos estudantes com deficiência matriculados na rede básica de ensino estão incluídos em salas regulares. Esse indicador representa avanço, embora ainda sinalize a existência de desafios estruturais e formativos, que precisam ser superados.

## CONCLUSÃO

Destarte, concluímos que o projeto de inclusão das pessoas com deficiência à educação ainda está sendo aprimorado em vários níveis como o da política educacional, o do modelo pedagógico mais adequado, o da infraestrutura escolar, o do aparelhamento tecnológico das salas de aula, o da formação e especialização docente e o da integralização dos estudantes com a diversidade cultural e da conscientização da sociedade. A conclusão de cada nível representa um obstáculo superado. Consideramos que talvez um dos maiores desafios para uma eficiente efetivação da inclusão à educação seja uma mudança de mentalidade no que tange a conscientização que a inclusão escolar não pode ser responsabilidade apenas das esferas governamentais, mas todas as instituições públicas e privadas de todos os segmentos, cultural, religiosos, esportivo, artístico, também devem assumir parte dessa responsabilidade, pois só assim alcançaremos o nível de uma sociedade de inclusão.

## REFERENCIAS

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio [org.]. *Dicionário jurídico Acquaviva*. São Paulo: Rideel, [s.d.]. Disponível em <https://www.disal.com.br/produto/1806165-Dicionario-Juridico-Acquaviva-Rideel>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 jul. 2025.



BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 9.394/96.

Disponível em

<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

GOMES, M.R.L. *Percepções: crianças negras e a patologização do fracasso escolar*. In: *SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, Políticas educacionais: cenários e projetos sociais*, 2009, Cuiabá. Anais... Cuiabá: UFMT, 2009. Disponível em:

<https://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt15/ComunicacaoOral/MARCIA%20REGINA%20LUIZ%20GOMES.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. *Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

LIMA, L.C.A. *Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?* *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, mai./ago. 2011.

MEC. *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. (ONU, 1975). Disponível em [https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: 12 jul. 2025.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: Contextos Sociais*. São Paulo: Artmed, 2003.

MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROZEK, Marlene. *A Educação Especial e a Educação Inclusiva: Compreensões Necessárias*. S/D. Disponível em

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA10\\_ID11863\\_25092019235049.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID11863_25092019235049.pdf). Acesso em: 13 jul. 2025.

ROGALSKI, S. M. *Histórico do surgimento da educação especial*. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI- Revista de Educação do

IDEAU. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010. Disponível em [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade\\_1datahora\\_09\\_08\\_2014\\_15\\_45\\_19\\_idinscrito\\_2988\\_f5153cae31c28d285837e50c87102e69.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_09_08_2014_15_45_19_idinscrito_2988_f5153cae31c28d285837e50c87102e69.pdf). Acesso em: 13 jul. 2025.

SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SENADO FEDERAL. *Estatuto da Pessoa Com Deficiência*. Brasília/DF. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas. 2015. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SOUZA, Maria de Fátima. *Inclusão Escolar e Desafios Estruturais no Brasil*. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 10, n. 2, p. 45–60, 2024

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

**A HISTÓRIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**Elcinery Correa Dias**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-4](https://doi.org/10.29327/5670599.1-4)**

## A HISTÓRIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DOI: [10.29327/5670599.1-4](https://doi.org/10.29327/5670599.1-4)

Elcinery Correa Dias

Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

Este estudo aborda a trajetória histórica da Educação Física no Brasil, destacando suas transformações desde o período colonial até os dias atuais. O estudo tem como objetivo principal analisar a evolução do ensino da Educação Física no país, evidenciando suas influências, reformas e impactos no contexto educacional. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica baseada em documentos históricos, legislações e referenciais teóricos. Inicialmente, a Educação Física estava ligada a atividades voltadas à sobrevivência, como caça e pesca, evoluindo, posteriormente, para práticas militares voltadas à formação de soldados. Com o passar do tempo, ganhou espaço nas escolas, sendo regulamentada pela Reforma Couto Ferraz, em 1851, e fortalecida por outras reformas, como a de Rui Barbosa, em 1882. Durante o período republicano e militar, sofreu forte influência higienista, militarista e esportista, voltando-se para a disciplina corporal, saúde pública e formação de atletas, especialmente após a Segunda Guerra Mundial e durante a ditadura militar. Na redemocratização, houve a busca por novos modelos pedagógicos, culminando na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e, posteriormente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõem uma Educação Física voltada para o desenvolvimento integral do estudante. Os resultados apontam que, apesar dos avanços teóricos e legais, persistem desafios estruturais, pedagógicos e metodológicos que dificultam a consolidação de uma Educação Física escolar que valorize a formação crítica, cidadã e inclusiva. Conclui-se que a Educação Física é fundamental para a promoção da saúde, da qualidade de vida e do desenvolvimento pleno dos alunos, necessitando de políticas públicas eficazes para superar as desigualdades e garantir sua efetivação em todas as escolas do país.

**Palavras-chave:** Educação Física, História da Educação, Políticas Educacionais

### ABSTRACT

This chapter addresses the historical trajectory of Physical Education in Brazil, highlighting its transformations from the colonial period to the present day. The main objective of the study is to analyze the evolution of Physical Education teaching in the country, evidencing its influences, reforms, and impacts on the educational context. The methodology used was a bibliographical research based on historical documents, legislation, and theoretical frameworks. Initially, Physical Education was linked to activities aimed at survival, such as hunting and fishing, later evolving into military practices for soldier training. Over time, it gained space in schools, being regulated by the Couto Ferraz Reform in 1851 and strengthened by other reforms, such as Rui Barbosa's in 1882. During the republican and military periods, it was strongly influenced by hygienist, militarist, and sports ideologies, focusing on body discipline, public health, and athlete training, especially after World War II and during the military dictatorship. In the redemocratization process, there was a search for new pedagogical models, culminating in the development of the National Curriculum Parameters (PCNs) and later the National Common Core Curriculum (BNCC), which propose a Physical Education aimed at the student's integral development. The results indicate that despite theoretical and legal advances, structural, pedagogical, and methodological challenges remain, hindering the consolidation of school Physical Education that values critical, civic, and inclusive education. It is concluded that Physical Education is essential for promoting health, quality of life, and the full development of students, requiring effective public policies to overcome inequalities and ensure its implementation in all schools in the country.

**Keywords:** Physical Education, Education History, Educational Policies

## RESUMEN

Este capítulo aborda la trayectoria histórica de la Educación Física en Brasil, destacando sus transformaciones desde el período colonial hasta la actualidad. El objetivo principal del estudio es analizar la evolución de la enseñanza de la Educación Física en el país, evidenciando sus influencias, reformas e impactos en el contexto educativo. La metodología utilizada fue una investigación bibliográfica basada en documentos históricos, legislaciones y marcos teóricos. Inicialmente, la Educación Física estaba vinculada a actividades de supervivencia, como la caza y la pesca, evolucionando posteriormente hacia prácticas militares orientadas a la formación de soldados. Con el tiempo, ganó espacio en las escuelas, siendo regulada por la Reforma Couto Ferraz en 1851 y fortalecida por otras reformas, como la de Rui Barbosa en 1882. Durante los períodos republicano y militar, estuvo fuertemente influenciada por ideologías higienistas, militaristas y deportivas, centrándose en la disciplina corporal, la salud pública y la formación de atletas, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial y durante la dictadura militar. En el proceso de redemocratización, se buscó nuevos modelos pedagógicos, culminando en la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) y, posteriormente, de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), que proponen una Educación Física orientada al desarrollo integral del estudiante. Los resultados muestran que, a pesar de los avances teóricos y legales, persisten desafíos estructurales, pedagógicos y metodológicos que dificultan la consolidación de una Educación Física escolar que valore la formación crítica, ciudadana e inclusiva. Se concluye que la Educación Física es fundamental para la promoción de la salud, la calidad de vida y el desarrollo pleno de los alumnos, siendo necesarias políticas públicas eficaces para superar las desigualdades y garantizar su implementación en todas las escuelas del país.

**Palabras clave:** Educación Física, Historia de la Educación, Políticas Educativas

## INTRODUÇÃO

Para compreendermos a Educação Física como uma disciplina escolar é mister empreender uma leitura sobre a história e nela, fazer um recorte sobre as atividades desenvolvidas pelo homem ao longo de sua história, pois dentre as várias atividades realizadas está a atividade física, que podemos classificá-la como o evento que originou a Educação Física. Neste sentido, concebemos que a Educação Física passou por um longo processo de atividades ao longo dos séculos até chegar à modalidade de Educação Física Escolar, integrando um currículo educacional.

Lendo a história perceberemos que durante séculos não havia uma educação física, mas atividade física que, à medida que a humanidade evoluía, ela evoluía passando por aprimoramentos e adaptações para se adequar a organização social dos povos da antiguidade. Os primeiros indícios históricos apontam que essas atividades físicas estavam relacionadas à questão de sobrevivência do povo como a caça, a pesca, a agropecuária e a agricultura. Posteriormente, alguns instrumentos utilizados para sobrevivência, foram reutilizadas como armas para fins militares. Essa mudança para a área militar requereu um aperfeiçoamento das atividades, fazendo com que elas tivessem um novo objetivo que era preparar homens, jovens

e adultos, para adquirirem uma grande resistência física e habilidade para o combate armado, com vistas a preparar soldados para a guerra. Destarte, é na esfera militar que tem início uma atividade física mais disciplinada, mais rigorosa, mais qualificada, pavimentando o caminho para o que viria se tornar a educação física.

Com as transformações ocorridas ao longo dos séculos os povos da antiguidade evoluíram politicamente para estados-nações e um dos povos que mais avançaram no que tange a atividade física foram os gregos é com eles que houve a transição da atividade para a educação física, consoante descreve Jaeger na sua clássica obra denominada de *Paidéia: A Formação do Homem Grego*<sup>2</sup>. Para Jaeger (2003), os gregos foram os primeiros povos da antiguidade a conceber um modelo de educação que formasse plenamente o indivíduo, isto é, corpo, mente e espírito. E para se alcançar essa formação plena a Filosofia foi imprescindível, pois ela propiciou a racionalidade em todos os aspectos da vida humana. Foi na égide da filosofia grega, que empreendeu uma educação que formasse plenamente o homem, que nasce a educação física da história como uma das disciplinas mais importantes para a formação educacional dos estudantes. É mister ressaltar que a educação física concebida pelos gregos, não se restringia apenas a alcançar o corpo esteticamente ideal, mas ela colaborava relevantemente para a formação política-cidadã do homem grego.

A educação física grega legou para o ocidente um formato considerável avançado para época, pois tal formato levaram a criação dos jogos esportivos, que constituíram as primeiras olimpíadas da história. Não é possível o ano exato que iniciaram os jogos olímpicos gregos, mas segundo Godoy (1996), os escritos que mencionam eles datam de 776 a.C., onde a aliança entre os reis Ifitos de Ilia, Licurgo de Esparta e Clístenes de Pissa no templo da deusa Hera no santuário de Olímpia deu início aos primeiros jogos olímpicos da Grécia. Após cinco dias de competições com várias modalidades, ficou acordado que os jogos aconteceriam de 4 em 4 anos. É importante destacar a Grécia antiga era formada por várias cidades-estados e que um dos principais motivos que levaram a criação dos jogos olímpicos foi para pôr fim às guerras entre elas, onde a maior de todas foi a do Peloponeso que durou 27 anos (431-404 a.C.). Os jogos olímpicos se tornaram tão importantes no antigo mundo grego, que adquiriram o valor de sagrado, porquanto as guerras eram suspensas pela “trégua sagrada” (Ekekeiria). O período da suspensão correspondia entre antes, durante e depois dos jogos, para dar segurança tanto para os atletas quanto para os espectadores que viajavam das várias regiões da Grécia para a cidade

---

<sup>2</sup> A obra de Jaeger apresenta o conceito grego de educação, de sociedade, de sociedade e de formação educacional humana, visando mostrar a imprescindível relevância da educação para a construção de uma sociedade democrática, ordeira, justa, harmoniosa e evolutiva.

onde ocorreria os jogos. A violação da trégua era vista como uma afronta aos deuses que de veria ser punida severamente.

Isto posto, percebemos que a atividade física existe desde a organização social e políticas das primeiras comunidades tribais e desde lá foi evoluindo até ser transformada pelos gregos em educação física, com vista a corroborar com o projeto da Paidéia. Neste sentido, eles não somente legaram ao ocidente uma educação física de característica militar, mas uma educação física que propiciasse um bem-estar físico e mental ao homem, formando assim um cidadão virtuoso, para que pudesse estar apto a corroborar para a construção de uma sociedade racional, harmoniosa e evoluída filosoficamente. E este legado chega ao Brasil, mas não nas mesmas características e propósito.

## **DESENVOLVIMENTO**

A história da educação brasileira é marcada por politicagem, falta de autonomia, discrepância de conteúdos, seletividade, influências religiosas e ideológicas, diferenças estruturais e pedagógicas. No que tange à Educação Física as questões problemas citadas acima eram maiores, pois por séculos ela não foi concebida como parte de um sistema educacional do Brasil. Primeiro porque a ignorância dos que estavam a frente da educação brasileira era gritante e as prioridades deles eram servir aos seus próprios interesses do que do povo e do futuro do país.

As investigações bibliográficas que empreendemos demonstram que os autores Gutierrez (1972), Ramos (1982), Betti (1991) e Shigunov Neto (2015), convergem sobre a perspectiva de que no período colonial não existia uma Educação Física nas escolas brasileiras, isto porque a própria ideia de educação estava limitada as doutrinas religiosas do catolicismo. Neste contexto, o que existia era atividade física que funcionava de forma classista, ou seja, uma atividade física que pode ser classificada como funcional, visto que era aplicada aos jovens para que eles adquirissem resistência física para realizarem trabalho manual e outra para atender estritamente a aristocracia da época.

Os autores citados acima convergem também que por falta de conhecimento, experiência e formação docente especializada a atividade física precisou ser organizada e ensinada por militares do exército, em função de que somente os militares da época, dispunham de recursos e material didático que eram utilizados na formação de toda corporação, desde as praças: soldado, cabo e sargento até os oficiais. A atividade física aplicada aos militares era bem intensa, pois objetivava preparar os soldados para o combate. Neste sentido, concebemos que



as atividades físicas aplicadas às escolas civis, eram uma extensão das aplicadas nos quartéis. Observamos que este modelo militar aplicado nas escolas perdurou por séculos, considerando que ele na transição da atividade física escolar para Educação Física Escolar, ele continuou sendo predominante.

Isto posto, ressaltamos que este capítulo objetiva discorrer sobre a trajetória do ensino da Educação Física na educação brasileira de forma cronológica e sistemática, onde será apresentado os principais períodos que ela passou, destacando as tendências que mais a influenciaram ao longo de sua historicidade, ressaltando ainda as dificuldades que ela enfrentou, como também os avanços que contribuíram para sua transição de uma Educação Física simplória, passando para uma disciplina escolar e chegando ao nível de curso superior nas universidades brasileira.

### **A Educação Física no Período Colonial**

Tendo por referência os registros históricos que tratam do tema supramencionado, a atividade de Educação Física no Brasil se iniciou de forma despretensiosa e sem um pressuposto educacional. De acordo com Ramos (1982), as primeiras informações sobre atividade física no país são do ano de sua descoberta, isto é, 1500, quando Pero Vaz de Caminha relata em sua carta que os índios dançaram ao som de uma gaita portuguesa. Ramos (1982), interpreta esse relato como uma expressão de recreação física por parte dos índios.

Nas considerações de Gutierrez (1972), as atividades físicas realizadas pelos índios no período colonial, estavam diretamente relacionadas com a sua cultura de subsistência como caça e pesca e folclórica como nado, caminhada e dança, além de atividades formação de guerreiros como luta e rito de passagem como sobrevivência na selva. Entendemos que essas atividades físicas desenvolvidas pelos índios brasileiros faziam parte de um sistema de educação e formação de suas crianças, objetivando introduzi-las no contexto social e religiosos de sua cultura.

Ramos (1982), destaca que, com a chegada dos escravos vindo continente africanos, ainda no período colonial, foi desenvolvida no interior da senzala a arte da capoeira<sup>3</sup>, que

---

<sup>3</sup> Para alguns autores, estudiosos do assunto, a capoeira foi uma invenção do negro na África, onde existia como forma de dança ritualística. Mais tarde, com o processo do colonialismo brasileiro e com a chegada dos negros escravos originários da África, aqui a capoeira apareceu como forma de defesa pessoal dos escravos contra seus opressores do engenho (SANTOS, 1990, p. 19). Na visão de Pastinha (1988, p. 26): “Não há dúvida que a capoeira veio para o Brasil com os escravos africanos”. Para Marinho (1956) não existem dúvidas de que a capoeira foi trazida para o Brasil pelos negros africanos bantos procedentes, principalmente, de Angola. Para outros pesquisadores, estudiosos da cultura afro-brasileira, africana e historiadores, a capoeira surgiu no Brasil por um

correspondia em um misto de dança e luta praticadas pelos homens. Ele ressalta que nos primeiros séculos do Brasil colônia as atividades físicas estavam restritas a cultura indígena e a cultura africana, que se configuraram como o embrião da futura Educação Física que seria aplicada na educação brasileira.

Em meio ao contexto histórico do Brasil colonial, consideramos relevante destacar que, o documento mais antigo que se tem registro, que trata especificamente da Educação Física, é do bacharel Luiz Carlos Moniz Barrato, publicado em Lisboa em 1787, que é um “Tratado de Educação Física e Moral”<sup>4</sup>, dentre os temas percorridos são: eugenia, hereditariedade, alimentação etc.

Segundo Shigunov Neto (2015), até a constituição de 1823, a educação vigente no Brasil não tinha uma base pedagógica estruturada e nem um projeto pedagógico definido, o que lhe conferia uma educação frágil e, por conseguinte, ineficiente para atender as demandas existentes na época, o que resultou em um grande número de pessoas na idade escolar fora da escola e um número maior ainda de analfabetos. Buscando mudar essa realidade, surgiram várias propostas para reformulação educacional, visando estruturar e organizar o frágil e deficiente sistema educacional brasileiro. Com isso, deu-se início de forma tímida, o processo de inserção da modalidade de Educação Física na educação brasileira, onde ela foi denominada de ginástica<sup>5</sup>.

Segundo Betti (1991), o marco histórico que introduziu a modalidade de Educação Física na educação escolar brasileira, foi a Reforma Couto Ferraz, onde ele apresentou a

---

processo de aculturação em prol da liberdade humana da raça negra escravizada pelos dominantes da época do Brasil colonial (SANTOS, 1990, p. 19).

<sup>4</sup> O Tratado de Educação Física dos Meninos para Uso da Nação Portuguesa, que foi utilizado como fonte para esta pesquisa, caracterizava-se por enfocar os cuidados que demandavam as crianças no século XVIII e tinha como objetivo alcançar as famílias portuguesas, especialmente as mães, para quem o autor dirigiu algumas de suas advertências. Desse modo, a obra teria sido uma das primeiras a abordar os cuidados específicos para a criação e educação de meninos saudáveis no reino de Portugal, sendo que, ao longo de seus 12 capítulos, o autor aborda o desenvolvimento da criança, contemplando desde cuidados que deveriam ser observados durante a gestação até a prática de exercícios físicos. Entre os cuidados, destacam-se, ainda, aqueles direcionados à alimentação infantil, evidenciando a sua importância na constituição de indivíduos mais saudáveis. (Eduarda Troian. Dissertação, 2023, p.8).

<sup>5</sup> A ginástica surgiu na Grécia Antiga. Os gregos tinham o hábito de praticar vários exercícios como forma de cultivar o corpo e de preparação militar. A palavra ginástica tem origem grega, “*gymnastiké*”, e significa “a arte de exercitar o corpo para fortificá-lo”. Além disso, a palavra ginástica tem origem na palavra “*gymnázzein*”, a qual é traduzida como “treinar”. No entanto, em uma tradução literal, a palavra significa “exercício com o corpo nu”, que era a forma como os gregos faziam exercícios, ou seja, sem roupa. Na Era Moderna, a ginástica foi fortemente impulsionada pelos alemães. Em 1811, com o objetivo realizar treinamento físico para os jovens, a primeira escola de ginástica ao ar livre foi fundada pelo alemão Friedrich Ludwig Christoph Jahn (1778-1852). (Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/ginastica/#:~:text=Hist%C3%B3ria%20e%20origem%20da%20gin%C3%A1stica,%2C%20ou%20seja%2C%20sem%20roupa>. Acesso em 15 ago. 2025).

Assembleia da Corte imperial as reformas do ensino primário e secundário. A referida reforma foi outorgada em 1851, tornando, com isso, obrigatória a atividade de Educação Física nas escolas do município da Corte. No que tange as reformas mencionadas, Shigunov Neto (2015), destaca o seguinte:

Em fevereiro de 1854, o deputado Luiz Pedreira do Couto Ferraz, então ministro do Império, aprovou, por intermédio do Decreto Imperial no 1331-A, o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, que tinha como objetivo organizar a estrutura educacional da instrução primária e secundária (SHIGUNOV NETO, 2015).

Shigunov Neto (2015), destaca que a introdução da Educação Física na educação escolar brasileira possuía normas que objetivava nortear aspectos de âmbito estrutural e curricular das instituições educacionais públicas e privadas. Entretanto, tal introdução possuía um caráter facultativo. Esse caráter contraria a obrigatoriedade estabelecida da Reforma Couto Ferraz.

Marinho (1971), ressalta que ainda no período imperial, nos anos de 1876, 1880 e 1882, foram instituídos decretos, com vistas a corrigir as distorções ocorridas no processo de inclusão da Educação Física nas escolas, para consolidá-la como disciplina escolar obrigatória, fazendo com que ela seja efetivamente aplicada. Marinho ressalta ainda, que esses decretos objetivavam implementar um princípio milenar filosófico, onde afirmava que: *mens sana incorpore sano*<sup>6</sup>, que significa; mente sã corpo são. A fundamentação desse princípio na formação educacional, buscava o ideal de educação plena do ser humano. E nesse contexto de aprimoramento que surge uma nova reforma para a educação brasileira.

Conforme Darido e Rangel (2011), em 1882 se apresenta a Reforma de Rui Barbosa, onde a Educação Física passa ser obrigatória nas escolas brasileiras, tanto para meninos, quanto para meninas. A referida reforma perdurou por todo o período do Império. Entretanto, a obrigatoriedade estabelecida por ela, se restringiu apenas nas escolas do estado do Rio de Janeiro, que era a capital do Império, e nas escolas militares.

---

<sup>6</sup> *Mens sana in corpore sano* (“uma mente sã num corpo são”) é um famoso dito latino, da Satira X, criada pelo poeta romano Juvenal. No contexto, a frase é parte da resposta do escritor à questão sobre o que as pessoas deveriam desejar na vida, segundo uma perspectiva estoica. Este adágio comporta em si os três elementos fundamentais da vida humana, que serão ser “são, sábio e santo (herói)”. A citação de Juvenal, na íntegra, é: “orandum est ut sit mens sana in corpore sano”. Isso significa “é preciso orar para que haja uma mente sã em um corpo são”. A frase reflete a ideia de que o bem-estar físico e mental estão interligados e que cuidar de ambos é essencial para uma vida equilibrada. (Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/filosofia/>. Acesso em 15 ago. 2025.).

Observamos que o Brasil Imperial está dividido em dois períodos, o primeiro onde ele era colônia de Portugal e o segundo com a Proclamação da Independência por D. Pedro I, encerrando em 1889 com a Proclamação da República. Observamos também que durante o período colonial a educação brasileira sofreu várias influências, onde a Educação Física também teve influência dos franceses a partir dos profissionais médicos e militares.

### **A Educação Física no Período da República**

Com a mudança do regime imperial para o regime republicano a sociedade brasileira experimentou várias transformações em diversos segmentos e, dentre eles, a educação. É mister ressaltar que este período pode ser compreendido em duas etapas, onde a primeira corresponde de 1890 até 1930. A segunda corresponde entre a revolução de 1930, que culminou na ascensão de Getúlio Vargas à presidência do Brasil, e o ano de 1946.

De acordo com Betti (1991), a partir do período, que ficou classificado como Brasil república, vários estados começaram a realizar reformas educacionais, haja vista o estado do Rio de Janeiro já ter tido realizado a sua. Nessas reformas houve o aprimoramento dos currículos escolares, onde a Educação Física, começou a fazer parte de fato, sendo aplicada na modalidade de ginástica. Com a inclusão da Educação Física no currículo escolar das escolas, na modalidade de ginástica, houve a necessidade de se formar um profissional a contento para essa disciplina. A carência desse profissional/professor contribuiu que a abertura de vários cursos de Ed. Física, cujo objetivo era a formação militar. Neste sentido, o perfil do professor de Educação Física assemelhava-se a de um militar, visto que, os primeiros professores de Educação Física nas escolas eram militares. Esses militares permaneceram por muitos anos dando aula nas escolas, em função de não haver profissionais formados para atuarem como professor.

Conforme Ramos (1982), somente após a criação do Ministério da Educação, que ocorreu na segunda etapa do Brasil república, é que a disciplina de Educação Física começou a ganhar relevância no que tange aos objetivos do governo para uma educação mais integral. Com efeito, a Educação Física sai da sua posição de coadjuvante na formação dos estudantes para fazer parte da Constituição Federal. A partir dessa inclusão, foram elaboradas leis que tornaram a Educação Física obrigatória no ensino secundário da época. Essa obrigatoriedade a coloca no mesmo nível de importância das demais disciplinas que compunham a grade curricular.

Apesar de todo o avanço, a Educação Física ainda estava condicionada a modalidade de ginástica, continuando recebendo influências de tendências externas. Nessa questão Darido e

Rangel (2011), que neste período a Educação Física recebeu influências como a eugênica, a higienista e a militarista, que eram oriundas das escolas francesa, alemã e sueca. Essas escolas concebiam que a atividade do exercício físico, advindo da Educação Física, objetivavam a disciplina da higiene física do corpo, como também a disciplina moral dos estudantes. O aprendizado dessas disciplinas tinha por propósito preparar os estudantes para a esfera militar.

Consoante Marinho (1971), a partir do século XX a educação brasileira teve várias reformas, com vistas a se atualizar com as transformações mundiais advindas da modernidade. Tais reformas começaram a ser aplicadas a partir da década de 20. Com efeito, é a partir da década de 30 que as reformas se intensificam, impulsionadas pelas Revoluções de 1930 e 1932 e também, pela promulgação da Constituição Federal de 1934. Ressaltamos que promulgação da referida Constituição põe fim ao período correspondente da Velha República e dá início ao período que foi denominado de Estado Novo<sup>7</sup>. As reformas ocorridas na educação brasileira se aplicaram à Educação Física, onde esta teve a influência das seguintes esferas: médica, militar e esportiva.

### **Influência Médica**

Segundo Milagres, Silva e Kowalsky (2018), a partir do início do século XIX, a Educação Física no Brasil sofreu a influência higienista ou médica advinda de países europeus como França, Alemanha e Dinamarca. Na França esse modelo ganhou relevância em função do governo francês ter diagnosticado que sua população se encontrava deficiente fisicamente, condição que potencializou o aumento de pessoas doentes por todo o país. Buscando resolver esse problema é que a classe médica francesa propõe aplicar nas escolas um modelo de ginástica com característica higienista, que teoricamente seria uma ginástica baseada na razão e na ciência fisiológica, ou seja uma ginástica que tratasse a mente e corpo, visando recuperar a população francesa da condição de fadiga.

---

<sup>7</sup> De acordo com Fonseca (1989), mediante ter conseguido construir uma aliança feita entre as forças armadas e os governadores estaduais, Getúlio Vargas dá um golpe de estado, fechando tanto a Câmara dos Deputados quanto o Senado Federal, pondo fim as oligarquias da velha república e instituído o Estado Novo em novembro de 1937. Fonseca (1989), ressalta a existência de várias facetas presentes nesse Estado Novo de Vargas como: nacionalismo, populismos, paternalismo, autoritarismo, fascismo estaticismo e desenvolvimentismo. Ele ainda destaca que o projeto de desenvolvimento de Vargas não estava restringindo a área econômica, mas abrangeu outras áreas conforme sua interpretação “A esse respeito, Vargas difundia o ingresso do Brasil em nova etapa histórica, de construção, a qual exigia novo homem, nova mentalidade, novas leis; não obstante, todo compromisso do presente com o futuro não dispensava, antes se alicerçava, nas lições do passado. Assim, propunha resgatar os valores morais e cívicos na nacionalidade, cultivar os heróis da história e redescobrir o sentimento de brasilidade.” (FONSECA, 1989).

Para Milagres, Silva e Kowalsky (2018), o método higienista proporciona o desenvolvimento físico moral dos estudantes e que, por isso, corroboração para a formação de homens tanto para o trabalho da indústria, quanto ao serviço militar. Os resultados obtidos se mostraram aceitáveis aos objetivos pretendidos pelo governo francês, ganhando com isso notoriedade em outros países, conforme supracitado. É mister destacar que o referido médico teve boa aceitação na sociedade europeia, por corroborar de forma positiva na formação de jovens, tornando-os aptos para trabalharem nas centenas indústrias espalhadas pelo continente europeu. Um outro ponto importante a ser destacado é que o progresso da ciência contribuiu significativamente para o surgimento de várias indústrias, dentre elas a bélica. A partir do século XX cresceu em grande escala no mundo, sendo fabricada com isso centenas de armas que foram usadas na primeira Guerra Mundial. A guerra trouxe todo tipo de problemas como: destruição, fome, morte, miséria e doenças. Esse cenário de tragédia generalizada favoreceu o crescimento da ideologia higienista no Ocidente, inclusive no Brasil.

Conforme Milagres, Silva e Kowalsky (2018), as ideias liberais aliadas a ideologia higienista, influenciaram uma nova concepção de Educação Física no Brasil, de que ela colaboraria de forma saudável e eficiente na formação de um novo indivíduo para o presente século, isto é, a formação de homens e mulheres com mais saúde mental e física, consciente sobre a importância do cuidado com a saúde do corpo, pois, se o corpo está provido de uma saúde forte, menos propenso está a ficar doente. Em termos práticos, a Educação Física higienista se configurou como uma forma eficiente de prevenir doenças e ainda manter espaços e ambientes bem higienizados.

Milagres, Silva e Kowalsky (2018), ressaltam que a ideologia higienista se estabeleceu na Educação Física por dois aspectos relacionados à medicina e ao condicionamento físico. No que tange a medicina, ela contribuía através de conhecimentos sobre a fisiologia e a anatomia do corpo humano. No que se refere ao condicionamento físico, é preparar o corpo para exercer atividade que exigiram um grande esforço físico durante um período de tempo considerado. Dessa forma, poderia exigir um esforço do corpo com segurança, sem correr o risco de adoecer. Com efeito, esses dois aspectos contribuíram na formação de um indivíduo mais preparado intelectualmente, fisicamente e culturalmente. Os autores destacam ainda que:

Com a Revolução Industrial surge “o novo homem”, “saudável” e “forte”, e isto deveria ocorrer em todas as instâncias, no campo, nas fábricas, nas famílias e nas escolas. No imaginário da época a Educação Física conseguiria isto com êxito. (MILAGRES; SILVA; KOWALSKI, 2018).

Destarte, os militares brasileiros viram na ideologia higienista uma grande aliada que serviria os seus interesses. Eles consideraram que o melhor método higienista a ser aplicado nas escolas brasileiras seria o francês, porquanto conceberam que o referido método era mais adequado pra alcançarem o objetivo do desenvolvimento mental e físico da população. Nesta perspectiva, a ideologia higienista colaborou na difusão do conhecimento, da educação e na pedagogização dos corpos dos estudantes brasileiros.

### **Influência Militar**

De acordo com Betti (1991), a Educação Física não era vista como uma disciplina de característica científica e, por isso, ela não tinha autonomia para construir seu próprio conteúdo disciplinar, ficando assim, sujeita as interferências de outras disciplinas. É em meio a essa limitação de natureza epistemológica que o segmento militar exerceu sua influência sobre a Educação Física.

Marinho (1971), destaca que a formação de profissionais de Educação Física neste período era muito carente. Para suprir tal carência os governos recorreram a ajuda da corporação militar para atuarem como professores de Educação Física nas escolas. Visando buscar mais eficiência e qualidade na formação desses professores, foi criada Escola de Educação Física do Exército. Na perspectiva de Quelhas e Nozaky (2010), a criação dessa Escola consolida uma influência intervencionista dos militares na sociedade, conforme destaque abaixo:

A criação de uma escola padrão de formação na área da Educação Física (ENEFED), consolidava uma postura intervencionista dos militares na sociedade que, desde o final da década de 20, haviam intensificado suas preocupações com a Educação Física como instrumento de “revigoramento da raça” e de “preparação física do futuro soldado.” O modelo para sua organização foi a Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) e tinha entre seus principais objetivos, a difusão do Método Francês como método nacional de Educação Física e a formação de técnicos especializados em Educação Física e desportos: 1. Curso Superior de Educação Física; 2. Curso de Técnica Desportiva; 3. Curso de Educação Física Infantil; 4. Curso de Medicina aplicada à Educação Física e aos Desportos; 5. Curso de Massagem (QUELHAS; NOZAKI, 2010, p. 2-3)

É relevante destacar que o modelo de aula aplicada pelos militares tinha uma característica pragmática, no sentido de que o corpo adquirisse resistência, força e saúde. Como quantitativo de militares cedido pelas forças armadas era insuficiente para atender a grande demanda das escolas, houve a necessidade de se formar mais professores de Educação Física.

Conforme Betti (1991), a partir de 1939, foi criado o Curso de Formação de Professores de Educação Física e Desportos pela Universidade do Brasil, onde a instituição ficou também



responsável pela regulamentação e habilitação da mais nova profissão na área docente. Apesar da referida Universidade se tornar uma referência para a área da Educação Física, os militares ainda tinham grande influência na área, consoante o discurso do Ministro da Educação da época:

Não me furto a uma palavra de agradecimento ao Exército Nacional pela colaboração que emprestou ao Ministério da Educação, na organização da nova Escola. O Exército já vinha servindo suplementariamente à causa da educação com a formação dos mestres da Educação Física em suas escolas. Recentemente na emergência por que passou o Ministério da Educação, foi com o Exército principalmente, que contou para o pleno êxito de seu empreendimento. E ainda agora, na organização desta escola, não faltou ao Ministério da Educação essa cooperação inestimável (HORTA, 1994, p.72).

Concebemos que a referida citação retrata o contexto histórico da época, em que o Brasil era dominado por um sistema político arbitrário, sendo sustentado pelos militares. Neste sentido, a Educação Física era mais um instrumento de fomentar os ideais nacionalistas e militares do que uma disciplina de formação educacional, porquanto o objetivo pretendido por ela era formar um cidadão-soldado, apto para servir e defender seu país dos inimigos que se levantassem contra ele. Sobre este modelo de formação Lenharo (1986), afirma o seguinte:

O corpo está na ordem do dia e sobre ele se voltar as atenções dos médicos, educadores e engenheiros, professores e instituições como o exército, a igreja, a escola, os hospitais. De repente, toma-se consciência de repensar a sociedade para transformá-lo, passava necessariamente pelo trato do corpo (LENHARO, 1986, p. 75).

As afirmações de Lenharo (1986), apontam para um modelo de Educação Física que engessa e condiciona o corpo a ser preparado para estar à disposição não de si mesmo, nem da sociedade, nem do seu país, mas dos interesses de um grupo aristocrático que governa não para manter uma ordem social civilizada, mas para garantir sua permanência no poder, descaracterizando assim, a formação pedagógica e atlética que deveria ser prioridade da Educação Física.

Portanto, consideramos que a influência militar exercida sobre a Educação Física trouxe mais prejuízos do que benefícios, em função de seus objetivos de formação pedagógica foram comprometidos, em função de priorizar uma formação de caráter militar, descaracterizando assim a função da Educação Física, no que diz respeito a formação educacional escolar dos estudantes.

## Influência Esportista

Após o final da Segunda Guerra Mundial o mundo ficou dividido em dois blocos políticos, o bloco socialista liderado pela antiga União Soviética e o bloco liberal/capitalista liderado pelos Estados Unidos. Com a instauração desses blocos, deu início uma nova guerra que foi denominada de Guerra Fria<sup>8</sup>. Além da corrida armamentista ocorrida nesse período, outra corrida também aconteceu na esfera esportiva. Essa corrida acirrou a disputa entre as duas superpotências para ver qual delas formaria o melhor atleta ou atleta mais completo. É neste cenário de disputa que o esporte ganha importância e a área que os governos focaram e investiram foi a Educação Física.

O Brasil pós segunda Guerra Mundial, segue essa tendência mundial e a Educação Física brasileira tem uma nova influência que é a esportista. De acordo com Miotto e Moreira (2007), essa nova influência perdurou por décadas na Educação Física escolar e ganhou mais força com o golpe militar de 1964, porquanto o governo militar instalado vai investir na Educação Física para que através dela os futuros atletas do Brasil sejam formados. Com esse novo formato a Educação Física ganha mais espaço e importância tanto nas escolas, quanto na sociedade. Na prática, a Educação Física fica subordinada as normas das instituições esportivas, o que fez ela se tornar uma extensão das atividades esportivas nas escolas.

Para Miotto e Moreira (2007), a Educação Física escolar ganha mais qualidade e objetividade, considerando que sua perspectiva é mudada, pois ela não se restringiu mais a exercícios físicos repetitivos, mas ela passou a aplicar práticas esportivas, buscando formar alunos atletas nas modalidades de quadra como: futebol de salão, basquetebol, voleibol e handebol, além de outras modalidades como judô, atletismo, tênis de mesa etc. Com isso, as

---

<sup>8</sup> As raízes imediatas da Guerra Fria, ao menos em termos estruturais amplos, estavam na intersecção entre um mundo prostrado por um conflito global devastador e as receitas conflitantes de ordem internacional que Washington e Moscou procuravam impor a esse mundo influenciável e despedaçado pela guerra. Sempre que uma ordem internacional predominante e seu sistema de equilíbrio de poderes são derrubados, o resultado é invariavelmente algum grau de conflito. Nada menos seria de se esperar quando essa derrubada ocorre tão avassaladoramente de uma hora para outra. A tensão, a suspeita e a rivalidade que passaram a atormentar as relações dos Estados Unidos e da União Soviética nos primeiros anos do pós-guerra não eram, nesse sentido elementar, uma surpresa. Mas o grau e o alcance do conflito resultante, e particularmente a sua duração, não podem ser explicados apelando-se tão somente a forças estruturais. A história, afinal, oferece vários exemplos de grandes potências trilhando o caminho do compromisso e da cooperação, optando por agir de comum acordo de modo a estabelecer uma ordem internacional mutuamente aceitável, capaz de satisfazer os interesses mais fundamentais de cada uma. Os estudiosos têm empregado o termo “condomínio de grandes 14 potências” para descrever esses sistemas. Entretanto, apesar das esperanças de alguns líderes do mundo oficial tanto dos Estados Unidos quanto da União Soviética, não seria esse o caso dessa vez. As razões para isso estão no âmago da origem da Guerra Fria. Em suma, foram as aspirações, as necessidades, as histórias, as instituições de governo e as ideologias divergentes dos Estados Unidos e da União Soviética que transformaram as tensões inevitáveis no confronto épico de quatro décadas que chamamos de Guerra Fria. (MACMAHON, Robert J. Guerra Fria. p. 13-14.).

escolas se tornam uma espécie de um centro de aprendizado desportivo, onde treinadores buscam nelas alunos com potencial para se tornarem futuros atletas.

Com o passar dos anos os Jogos Olímpicos vão ganhando notoriedade no mundo e as escolas também são influenciadas por eles e começam a realizarem os Jogos Estudantis inspirados nas Olimpíadas<sup>9</sup>. Os Estados organizam seus Jogos Estudantis e o Governo Federal passa a realizar o JEBS (Jogos Estudantis Brasileiros), uma forma de incentivar os estudantes a se tornarem atletas olímpicos. Com efeito, a Influência Esportiva foi ganhando mais aceitação na sociedade brasileira, proporcionando a aberturas de escolinhas de vários esportes por todo país, além das academias de fisiculturismo, box, caratê e judô. Nas escolas a Educação Física é ensinada a partir da máxima “Citius, Altius, Fortius”, que significa, mais rápido, mais alto, mais forte.

Segundo Mioto e Moreira (2007), a influência esportiva assimila o ideal advindo pedagogia tecnicista<sup>10</sup>, cujo objetivo era formar um estudante conteudista, disciplinado e suscetível a obedecer a ordens, isto é, deixá-lo apto para exercer com eficiência as atividades de trabalho nas indústrias, que era de onde vinha a ideologia tecnicista. Os autores destacam que, através dessa influência a Educação Física busca formar atletas cada vez melhores, para seus desempenhos atinjam padrões de alto nível.

## **A Educação Física no Período Militar**

---

<sup>9</sup> Os primeiros registros históricos das Olimpíadas datam de 776 a.C época em que os vencedores começaram a ter seus nomes registrados. Foi nesse período que o termo “Olimpíadas” surgiu, após Ifitos, rei de Ilíia, aliar-se ao monarca de Esparta, Licurgo, e ao rei de Píssa, Clístenes. A aliança foi selada no templo de Hera, localizado no santuário de Olímpia. Vem daí o nome “Olimpíadas”. Por meio desse acordo, instituiu-se uma trégua, considerada sagrada em toda a Grécia, no período em que os Jogos fossem disputados. Esse acordo era levado tão a sério que, durante a Guerra do Peloponeso (conflito armado entre Atenas e Esparta, travado entre 431 e 404 a.C), rivais deixaram as rusgas de lado para competir nos Jogos. Após os Jogos de 776 a.c, ficou acertado que as Olimpíadas seriam realizadas a cada quatro anos, sempre durante os meses de julho ou agosto e em um período de cinco dias, com provas abertas aos gregos que fossem cidadãos livres e que nunca tivessem cometido crimes. Durante as décadas seguintes, a competição ganhou força e o número de modalidades chegou a dez, por volta do século V a.C, com provas de corrida, arremesso de disco, pentatlo, corrida de bigas, corrida de cavalos, salto em distância, lançamento de dardo, boxe, luta e pancrácio (arte marcial antiga que aliava técnicas do boxe e da luta olímpica). A primeira Olimpíada da Era Moderna foi disputada entre 6 e 15 de abril de 1896, com delegações de 14 países, que somavam 241 atletas. Eles competiram em 43 eventos, de nove modalidades. (DIAS, Noaldo Cardoso. p. 12-13).

<sup>10</sup> De acordo com Libâneo (1990), a pedagogia tecnicista é uma tendência pedagógica que entende a educação como um processo de característica técnica, que prioriza a eficiência e a produtividade, cujo propósito é a formação de um estudante com perfil de um trabalhador apto para atuar no mercado de trabalho. Essa abordagem advoga a aplicação de técnicas e métodos que proporcionem um ensino mais mecanicista, transformando o aluno em um receptor de conhecimento e o professor em um em uma espécie instrutor técnico. O autor ressalta que nesse contexto, a educação é concebida como um recurso tecnológico que objetiva o funcionamento eficiente da sociedade. Nela o indivíduo é educado para se adaptar às normas e valores vigentes, sem ser estimulado à criticá-las.

A partir do golpe de 1964, o Brasil passa a ser governado por militares, cujo regime se estendeu por mais de duas décadas. O novo governo impõe o seu regime transferindo a cultura dos quartéis para todas as instituições da sociedade brasileira. A disciplina, a ausência de liberdade de expressão, o controle da imprensa são algumas características desse regime governamental. A educação se tornou fundamental, onde as escolas reproduziram a ideologia implantada pelo governo e a Educação Física escolar utilizada para fomentar tal ideologia.

Conforme Mioto e Moreira (2007), o governo militar tornou a Educação Física como um dos seus suportes ideológicos no projeto de promover o país mediante as competições de alto nível. As conquistas do futebol brasileiro nas copas do mundo de 1958 e 1962, foram instrumentos para fomentar esse projeto que se consolidou com a conquista da copa do mundo de 1970.

De acordo com Darido e Rangel (2011), O governo militar avaliou que a influência esportiva foi tão bem-sucedida na Educação Física escolar do primeiro e segundo graus, que começou investir na Educação Física do terceiro grau, instituindo competições a nível universitário, copiando assim um modelo americano. O objetivo era que os alunos universitários pudessem se tornar atletas competitivos a nível internacional, visando a competição nos jogos olímpicos. Com isso, a influência Esportiva na Educação Física daria segmento ao seu projeto iniciado ainda no primeiro grau, sendo aprimorado no segundo grau e atingindo o seu auge no terceiro grau, com a formação de atletas de alto nível para representarem o Brasil nas competições internacionais e olímpicas nas diversas modalidades esportivas.

Consoante Darido e Rangel (2011), o modelo esportista foi o que mais influenciou a Educação Física escolar brasileira, porquanto foi o que mais teve permanência. Um outro fator que contribuiu para sua maior permanência era que o professor também tinha função de treinador o que lhe favorecia a desenvolver atividades de característica prática esportista. Os autores ressaltam que o referido método não era visto com bons olhos no meio acadêmico, pelo fato de concentrar sua aplicação ao objetivo apenas esportista. Observamos que o modelo esportista foi dominante na Educação Física escolar brasileira até a década de 1980.

Consoante Daólio (1998), no final da década de 1970, vários profissionais da área da Educação Física empreenderam um estudo de caráter reflexivo, com vista a realizar uma reformulação estrutural sobre ela. O objetivo era dar mais qualidade acadêmica para a Educação Física, mediante a realização de simpósios e encontros entre os profissionais da disciplina, buscar aprimoramento profissional através de cursos de especialização, realizar eventos que promovam a Educação Física no meio educacional, conforme destaca o autor:

Além dos brasileiros doutorados no exterior, colaboraram para o surgimento de novas ideias, reflexões e propostas metodológicas na Educação Física brasileira a criação dos primeiros cursos de pós-graduação em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, o aumento do número de publicações especializadas e a realização de vários congressos, encontros, seminários e cursos na área (DAÓLIO, 1998, p.44).

A citação acima demonstra como a Educação Física estava atrasada academicamente em relação a outros cursos de licenciatura plena. Levou décadas para que ela fosse elevada a status de curso superior e só a partir da década de 1980, é que são oferecidos nas universidades brasileiras os primeiros cursos de pós-graduação. Este atraso prejudicou pedagogicamente as aulas de Educação Física nas escolas.

Considerando o que foi teoricamente percorrido, percebemos que ao longo de sete décadas a Educação Física escolar foi desenvolvida sob forte influência dos países industrializados e suas políticas voltadas para a área da educação, onde se destacaram as influências higienista, militar e esportiva. Observamos que essas influências demonstraram tanto uma dependência, quanto uma ausência de autonomia e de identidade da Educação Física Escolar Brasileira. A partir da década de 1980 a política mundial muda de configuração com o enfraquecimento da Guerra Fria que culminou com o enfraquecimento do socialismo na antiga União Soviética e o aprimoramento do sistema capitalista com implementação do neoliberalismo<sup>11</sup> capitaneado pela Inglaterra e pelos Estados Unidos. Com efeito, o neoliberalismo se configurou no embrião para o surgimento de uma nova ordem mundial que ficou conhecida pelo nome de globalização<sup>12</sup>.

Para Betti (1991), o fator sociopolítico, mais uma vez foi relevante para que a Educação Física experimentasse mudanças. Essa nova conjuntura política e econômica adotada pelo Ocidente, influenciou um novo modelo educação que deveria ser aplicado nas escolas. Seguindo a tendência mundial a Educação Física escolar brasileira sofreu novas influências de uma educação moldada a atender os objetivos do projeto neoliberal.

---

<sup>11</sup> A ideologia neoliberal surge na Europa Ocidental e América do Norte no pós-II Guerra Mundial, desenvolvendo-se desde o início do século XX a partir da “Escola Austríaca”, fundada por Carl Menger e continuada por Ludwig Von Mises, que formulou os postulados que caracterizam o eixo do pensamento neoliberal até os dias atuais. (MATOS, Sidney Tanaka S. *Conceitos Primeiros de Neoliberalismo*, p. 193).

<sup>12</sup> O termo globalização, de acordo com os autores contemporâneos, recebeu vários significados, que entre as suas mais variadas expressões, objetivam expressar um mundo sem fronteiras, que possibilite uma economia global para os mercados internos já saturados, visando sobremaneira aproximar as nações umas das outras, tudo isto, associado à expansão do capitalismo no mundo. Associado a este conceito, tem-se ainda como definição do termo globalização, segundo a doutrina majoritária, a explosão de valores de um povo, englobando alterações no seu modo de ser, agir e pensar (SOUSA, 2011, p. 10).

## A Educação Física no Período da Redemocratização

A década de 1980 pode ser interpretada como uma década de transição, visto que o regime militar perde gradativamente sua força política o que resultou na retomada da democracia com a elaboração de uma nova Constituição que foi apresentada em 1988. Com a mudança do regime político brasileiro, sendo instaurada a democracia, a educação brasileira passa por um processo de mudança que atinge a Educação Física escolar.

No transcorrer da referida década, ocorreu um aumento significativo da procura pelo curso de Educação Física e, por conseguinte, o aumento da formação de professores. Com esse aumento, os cursos superiores de Educação Física iniciam uma aproximação curricular com as Ciências Naturais, mais especificamente com a Física, a Biologia e a Fisiologia. É mister destacar que nesse período a disciplina de Educação Física era obrigatória em todos os níveis de ensino, inclusive o superior, através do Decreto Federal nº 69.450 de 1971<sup>13</sup>. Com efeito, a partir das mudanças de ordem política que aconteceram na sociedade brasileira, a Educação Física passa a ser concebida por uma perspectiva mais científica e social, buscando colaborar uma formação educacional mais completa do indivíduo, passando pelas fases da infância, da juventude e da fase adulta, para que ele se torne um profícuo colaborador na construção de uma nova sociedade. Sobre essa perspectiva Azevedo (1994) diz o seguinte:

A educação Física, cientificamente fundamentada, torna-se por este modo instrumento maravilhoso de transformação étnica e social, com a realização de amplíssimo objetivo, que, na observação exata de Coubertin, é dirigir o inventário das forças do indivíduo e de suas taras, de maneira a utilizar a totalidade de umas, e neutralizar, na medida do possível, o efeito de outras (AZEVEDO, 1994, p. 38-39).

As considerações de Azevedo (1994), demonstram uma Educação Física que avançou no âmbito do conhecimento científico, se tornando uma área importante para se empreender os estudos da Ciências Humanas, porquanto ela não pode ser condicionada apenas a investigar a anatomia do corpo a partir de exercícios físicos, mas investigar a relação dessa atividade educacional física com a sociedade da qual faz parte. Nesta perspectiva, entendemos que as pesquisas sobre a Educação Física foram ampliadas, chegando a uma outra área do conhecimento científico, adquirindo com isso mais cientificidade cartesiana, isto é, na prática

---

<sup>13</sup> O Decreto Federal nº 69.450 de 1971, estabelece o seguinte normativa: Art. 1.º A educação física atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional Art. 2.º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. (Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/2348-Texto%20do%20artigo-5429-5997-10-20200814.pdf> . Acesso em 1 set. 2025).

significa empreender pesquisas que tenham mais especificidade com esse campo de formação acadêmica.

De acordo com Bracht (1992), a delimitação da pesquisa do campo acadêmico da Educação Física, já vinha acontecendo desde 1970, em função dos avanços das pesquisas acadêmicas que estavam ocorrendo nas universidades americanas e europeia, uma forma de competir com a antiga União Soviética na formação de atletas mais aperfeiçoados. O autor destaca que as universidades brasileiras incorporaram em seu currículo práticas científicas, conforme descrito abaixo:

A Educação Física, como participante do sistema universitário brasileiro, acaba por incorporar as práticas científicas típicas desse meio. Uma das consequências será a busca de qualificação do corpo docente dos cursos de graduação em programas de pós-graduação, inicialmente exterior, mas também, e crescentemente no Brasil [...] Principalmente com base nessa influência, o campo da Educação Física passa a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 1970 e 1980, muito influenciada pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista. (BRACHT, 1992, p. 7-8).

A citação de Bracht (1992), revela que quando a Educação Física ganhou visibilidade acadêmica ela adquiriu mais valor científico, se tornando importante para outras áreas do conhecimento como a Filosofia e a Sociologia, ampliando assim o campo de investigação científica para a área das Ciências Humanas

Apesar dos avanços conquistados pela Educação Física a partir da década de 1980, principalmente na esfera acadêmica, na esfera escolar da Educação Básica, ela ainda estava sobre a tríplice influência higienista, militarista e esportista. Na prática, ou seja, na aula em si de Educação Física nas escolas pouca coisa mudou, pois ela não acompanhou as mudanças de ordem pedagógica e curricular que estavam acontecendo em outras disciplinas. Sobre o não avanço pedagógico da disciplina, Catellani Filho (1993), vai argumentar o seguinte:

Foi, portanto, o anacronismo da presença nos anos oitenta, dos corpos produtivo e alienado, configurador do esgotamento de uma Educação Física que, tendo balizado sua prática pedagógica pelo parâmetro da aptidão física, vinculando-se a caracteres inerentes à que entendia Ser sua função higiênica e eugênica, acoplada à ideia de rendimento físico-esportivo, que abriu o precedente para o pensar de novos papéis sociais para ela, em uma sociedade que se desejava justa e democrática. (CATELLANI FILHO, 1993).

Os argumentos de Catellani Filho (1993), apontam para uma realidade anacrônica da Educação Física escolar, motivo pelo qual ela não conseguia avançar pedagogicamente, por ainda se encontrar presa as influências higienista, militarista e esportista. É fato que alguns anos não seriam suficientes para mudar uma ideologia construída ao longo de seis décadas, até



porque a disciplina da Educação Física não era concebida como um componente curricular efetivo de alguma área do conhecimento. Durante muito tempo, seus professores não eram formados nas universidades porque não havia curso disponível para tal. Eles eram formados na Escola Militar do Exército, o que contribuiu significativamente para a predominância das influências supracitadas. Neste sentido, não se pode considerar que as mudanças ocorridas na sociedade brasileira a partir da década de 1980, alcançou a Educação Física, porquanto ela se encontrava pedagogicamente desassociada das outras disciplinas que formavam a grade curricular da Educação Básica da época.

Entretanto, as mudanças ocorridas na esfera política proporcionaram novos horizontes para a educação brasileira. Consoante Soares et al (1992), foi na década de 1980, que iniciaram os primeiros diálogos de natureza crítica sobre a função sociopolítica conservadora da Educação Física Escolar. Um dos propósitos era encontrar um sentido pedagógico voltado especificamente para as aulas e construir processos que para que a Educação Física realizasse uma formação mais abrangente dos estudantes, ou seja, que fosse além uma educação estritamente física do corpo.

Destarte, diante de tais fatos, concebemos que a Educação Física escolar ao longo das décadas não conseguiu constituir para si uma identidade e nem uma autonomia de natureza epistemológica, em função dos motivos supramencionados. Esta condição em que a referida disciplina se encontrava, permitiu que ficasse um espaço de característica pedagógica em aberto e que acabou sendo preenchido por um modelo que não é novo, conhecido pelo nome de recreacionista<sup>14</sup>.

De acordo com Mito e Moreira (2007), a tendencia recreacionista já fazia parte da Educação Física escolar desde o período da Primeira Guerra Mundial, mas de forma tímida. Os autores destacam que apesar da sua falta de notoriedade, ela constituiu a base curricular para formação de professores de Educação Física. Entretanto, não havia correlação pedagógica entre a formação teórica e as aulas aplicadas nas escolas, porquanto a proposta curricular fomentava a criatividade, a crítica e a socialização e essa proposta não corroborava com os interesses governamentais dos vários períodos da política brasileira.

Todavia, consoante Mito e Moreira (2007), com o fim do regime militar, o método recreacionista retorna de forma mais abrangente e com credibilidade alta, haja vista, sua teoria

---

<sup>14</sup> Segundo as pesquisas de Nogueira (1938), os “jogos de recreio” faziam parte dos programas de ginástica que eram ensinados para alunos e alunas (de seis a treze anos de idade) na Escola Normal do Brasil, criada em 1835. Neste sentido, discernimos que os jogos de recreio já eram concebidos, nesta época, como conteúdos que integravam a formação de “Ginástica”, que era a principal promotora da Educação Física, aplicada aos estudantes.

baseada em conceitos como: inclusão, cooperação, participação, afetividade, lazer e qualidade de vida, convergem com a nova proposta para a Educação Básica de formar o estudante de forma plena, visando contemplar todas as dimensões de sua existência, para que se torne um cidadão de bem.

Segundo Darido e Rangel (2011), a metodologia recreacionista propõe uma Educação Física escolar mais interativa e mais lúdica e mais socioeducacional. Ela promove atividades recreativas como jogos e brincadeiras para estimular a participação e a socialização entre os alunos. Os autores ressaltam que através dessa metodologia se estimula uma aprendizagem de natureza mais espontânea dos estudantes, minimizando com isso a influência de um tipo de aprendizagem mais mecanicista. Em termos práticos é uma reeducação e, por conseguinte, um reaprendizado das aulas de Educação Física. Eles destacam ainda, que o método recreacionista colabora também para estimular a criatividade, a socialização e a criticidade dos estudantes no transcorrer do processo ensino-aprendizado. Em síntese, o método recreacionista proporciona ao estudante ser parte do referido processo à medida que ele é ouvido e participe com sugestões e críticas.

Com a promulgação da LDB, número 9394 em 20 de dezembro de 1996, a Educação Básica brasileira ganha um novo referencial e uma nova perspectiva, cujo objetivo é a formação plena do estudante. Neste sentido, a Educação Física escolar passou por uma reestruturação curricular e pedagógica. Contudo, a falta de uma identidade própria trouxe com consequência um problema de ordem epistemológica, pois, qual método a Educação Física deve aplicar, considerando que as tendências higienista, militarista, esportista e recreacionista, não atendem mais os objetivos pedagógicos da referida disciplina, visto que, não se pretende mais formar alunos mais fortes e velozes, nem formar pré-soldados, nem atletas e nem um aluno mais sócio interativo. Tal problema provocou a seguinte indagação: qual modelo deve ser adotado pela nova Educação Física escolar?

Várias discussões foram feitas em torno da questão supramencionada onde os profissionais da Educação empreenderam pesquisas com vistas a romper com o modelo vigente e a busca de outro modelo. Darido e Rangel (2005), ressaltam que a os estudos feitos culminaram na elaboração de uma proposta que buscasse um novo paradigma pedagógico para as aulas de Educação Física. Essa busca culminou na aceitação das tendências ou abordagens pedagógicas que mais se destacavam na esfera acadêmica, dentre quais se destacaram as: a concepção psicomotricidade, a abordagem desenvolvimentista, a abordagem da saúde renovada e a abordagem crítica.

## **Concepção Pedagógica Psicomotricidade**

De acordo com Darido e Rangel (2005), a técnica da psicomotricidade<sup>15</sup> deu seus primeiros passos no final da década de 1970, em forma de programa que inicialmente assistia pessoas com deficiência mental e física. Posteriormente o programa se estendeu as escolas classificadas como especiais com o propósito de atender estudantes com deficiência motora e intelectual. Os autores destacam que a concepção psicomotricidade visa o desenvolvimento psicomotor das crianças acometidas com as deficiências mencionadas, objetivando ir além dos limites biológicos e de rendimento do corpo, dando atenção especial aos aspectos afetivos e psicológicos das crianças. Os autores ressaltam ainda que francês Jean Le Bouch, foi um dos precursores da psicomotricidade. Suas pesquisas corroboraram para o desenvolvimento da funcionalidade da criança, para fortalecer seu equilíbrio, fomentando assim o intercâmbio com o ambiente humano.

## **Abordagem Pedagógica Desenvolvimentista**

Tendo por referência o próprio nome, essa abordagem visa o desenvolvimento da fase infantil para a fase da adolescência. Por isso, ela inicialmente foi elaborada para ser aplicada em crianças de 4 a 14 anos, para analisar o crescimento físico dos estudantes. Segundo Darido e Rangel (2005), essa abordagem objetiva propiciar as condições ideais para que os movimentos motores dos estudantes sejam desenvolvidos de forma harmoniosa e progressiva, conforme as etapas relacionadas ao crescimento físico deles. No que tange a aplicação dessa abordagem nas aulas de Educação Física, os autores consideram o seguinte:

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido, oferecendo experiências de movimento adequadas às faixas etárias. Foi proposta uma taxionomia para o desenvolvimento motor: o estabelecimento de uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos durante seu ciclo de vida, desde a fase dos movimentos fetais, espontâneos e reflexos, rudimentares e fundamentais, até a combinação de movimentos fundamentais e culturalmente determinados (DARIDO; RANGEL, 2005, p.9).

A citação dos autores concebe que a referida abordagem visa acompanhar as mudanças que as crianças experimentam para identificar erros no transcorrer do processo, e oferecer

---

<sup>15</sup> De acordo com Fonseca (1995) e Araújo (1992) o termo “psicomotricidade” foi apresentado pela primeira vez pelo médico neurologista Ernest Dupré (1862-1921) em uma palestra científica, onde ele postulou uma relação entre a motricidade e o cognitivo da criança. Nesta perspectiva, as primeiras pesquisas desta área ocorreram numa perspectiva neurológica.

informações corretas para superar os erros identificados. É relevante observar que tais informações precisam ser fundamentadas em conteúdos pedagógico que ratifiquem a correção dos erros identificados. Nesta perspectiva, eles sugerem que os conteúdos sejam elaborados da seguinte forma:

Os conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades básicas e específicas. As básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr e saltar), manipulativas (por exemplo: girar, rolar e realizar posições invertidas) e as específicas são mais influenciadas pela cultura e estão relacionadas à prática do esporte, do jogo, da dança, e das atividades industriais. (DARIDO; RANGEL. 2005, p. 9).

A citação dos autores aponta para um desafio didático para as aulas de Educação Física, que é aplicar a abordagem desenvolvimentista de forma correta. Isso implica considerar que a aula de Educação Física não se limita a aplicar alguns exercícios físicos ou algumas atividades esportivas, mas o professor deve estar atento como os estudantes realizam seus movimentos na prática, se de forma harmoniosa ou desarmoniosa, se de forma coordenada ou descoordenada, se de maneira intensa, acelerada ou lenta, e se eles estão aprendendo e entendendo o que eles estão fazendo, porque estão fazendo e quais as consequências para o corpo em fazer os exercícios corretamente ou incorretamente, ou se eles estão apenas repetindo os exercícios sem se a necessidade de compreendê-los.

### **Abordagem Pedagógica da Saúde Renovada**

Segundo Darido e Rangel (2005), a abordagem da saúde renovada enfatiza a importância de se conhecer os conceitos relacionados à saúde do corpo. Neste sentido, a Educação Física corresponde em uma disciplina que vai além do exercício físico, mas, através dessa abordagem o que se torna mais importante não são nem a resistência física e nem a habilidade em uma modalidade esportiva, mas a saúde dos estudantes em primeiro lugar. Na prática, as aulas de Educação Física devem proporcionar uma melhora na saúde mental e orgânica dos estudantes. Para isso, é preciso aplicar os exercícios e atividades que propiciem a melhora da saúde deles.

É relevante ressaltar que a abordagem da saúde renovada se assemelha com a tendência higienista no que tange a proporcionar uma melhora na saúde dos estudantes. A diferença é que a saúde renovada visa promover também o processo de inclusão dos estudantes com menos habilidades, fazendo com que eles se interajam com os demais estudantes, buscando, com isso, a melhora de suas limitações. Em síntese essa abordagem objetiva propiciar a saúde dos

estudantes através dos exercícios físicos e atividades esportivas nas aulas de Educação Física. Um outro ponto que merece destaque é que a referida abordagem contribui significativamente para que os cuidados com saúde do corpo vão além do período escolar, ou seja, os estudantes podem aplicar tais ensinamentos para cuidarem da sua saúde por toda vida.

### **Abordagem Pedagógica Crítica**

No que diz respeito à abordagem pedagógica crítica Darido e Rangel (2005), postulam que a referida abordagem propõe que as aulas de Educação Física não podem ser condicionadas apenas as atividades práticas, como se elas não fossem relevantes para o contexto social que os estudantes fazem parte, por conceber que não há uma interatividade entre o cotidiano social e a disciplina. Mas que aulas devem fomentar nos estudantes a criticidade, no sentido de fazê-los entenderem a importância da Educação Física, não só como disciplina escolar, mas para a sociedade. Com efeito, essa abordagem pretende realizar a conexão dos estudantes com a sociedade, com o mundo, através da criticidade promovida nas aulas de Educação Física. Os autores ressaltam que nessa perspectiva a Educação Física é concebida como uma disciplina trabalha o conhecimento classificado de cultura corporal, onde atividades como: jogos, ginástica, dança, esporte, folclore, são relacionadas com o cotidiano da vida social dos estudantes.

A Educação Física continuou avançando e a década de 1990 apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>16</sup> (PCN's). Através desses parâmetros a Educação Física escolar objetivou introduzir o estudante na cultura corporal do movimento, onde por meio dos esportes, jogos, dança, ginástica, atividades recreativas o estudante e lutas buscavam torná-lo um cidadão apto a colaborar na construção de uma sociedade mais igualitária. Os PCN's estabelecem uma diretriz a ser seguida pelos professores de Educação Física, para que eles apliquem nas aulas, tendo o cuidado de equilibrar a proposta com as condições dos estudantes e o ambiente onde ocorrem as aulas.

De acordo com Ferreira (2006), os PCN's corresponderam em um avanço curricular e pedagógico para a disciplina de Educação Física. Entretanto, ele destaca que vários fatores dificultam a sua aplicação como a falta de estrutura nas escolas, no que tange a ter uma quadra

---

<sup>16</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais, p. 10).

adequada para a realização das aulas, a falta de material esportivo e jogos e também uma formação mais aprimorada por parte dos professores. É notório que essas limitações comprometem os objetivos pretendidos pelos PCN's através das aulas de Educação Física.

Consideramos que os PCN's se configuraram em um relevante avanço, porquanto eles ratificam a importância da disciplina de Educação Física na formação dos estudantes, desde as séries iniciais do ensino fundamental e posteriormente se estendo por toda Educação Básica, no que diz respeito a propiciar o desenvolvimento das habilidades corporais e cognitivas dos estudantes, além de proporcionar a inserção deles em atividades culturais e artística, como ginástica, dança, folclore e modalidades de lutas como judô e capoeira. Eles proporcionaram a articulação entre a Educação Física e o aprender a fazer, ou seja, é mais do que aprender a fazer o exercício físico, é aprender a fazer para saber e os estudantes os estudantes aprenderem a se relacionarem com este saber que é a educação física. Nesta perspectiva, destacamos que os PCN's proporcionam a interatividade dos estudantes com a cultura corporal. Observamos que um dos objetivos dos PCN's é a contextualização dos conteúdos da Educação Física com o cotidiano social dos estudantes. Entretanto, a falta de alinhamento pedagógico, estrutura física precária na maioria das escolas, além da falta de material esportivo e outros instrumentos atléticos, dificultaram a aplicação dos PCN's na íntegra, tornando inviável a evolução da Educação Física nas escolas.

Como observamos acima a Educação Física conseguiu avançar de forma tímida e com restrições na aplicação dos PCN's nas escolas. A partir do ano 2000 a Educação Básica passa por mais uma reforma onde se introduziu a Base Nacional Comum Curricular<sup>17</sup> (BNCC). Após várias revisões a BNCC foi homologada na terceira versão em 2017. Em síntese o propósito da BNCC foi construir uma unidade curricular que vigorasse em todas as secretarias de educação nas esferas estadual e municipal, e em todos os sistemas escolares do Brasil, visando diminuir as diferenças e até distorções existentes, em função da diversidade cultural e das diferenças de natureza socioeconômica que foram se constituindo ao longo de décadas. Por conseguinte, o documento objetiva também a aprimorar a prática pedagógica, onde os alunos se tornem mais protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>17</sup> A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. (BRASIL, 2017, p. 5).

Nesta perspectiva, Arroyo (2016), concebe que a BNCC proporciona a oportunidade de se avaliar os currículos escolares, no sentido de atualizar o conteúdo das aulas com as mudanças que ocorrem no mundo, além de refletir sobre as áreas de conhecimento e sobre a formação docente. Seguindo na mesma perspectiva, Martinelli e Almeida (2016), entendem que a BNCC possibilitou aos estudantes maior interação pedagógica com o conteúdo das disciplinas, proporcionando a eles realizarem uma leitura reflexiva da realidade a partir das aulas. Em termos práticos a BNCC aproximou a Educação Física das outras disciplinas, proporcionando assim, uma interação pedagógica entre elas, além de possibilitar a aplicação de práxis pedagógica nas aulas de Educação Física, corroborando para uma formação integral dos estudantes.

Apesar da BNCC propor mudanças em relação a grade curricular anterior, na prática essas mudanças ainda não foram sentidas, porquanto o documento por si só, não garante a efetivação das mudanças pretendidas em função de vários fatores como a falta de estrutura nas escolas, o não planejamento de medidas de transição de um modelo para o outro, a não formação de docentes, diretores e coordenadores pedagógicos para haver um alinhamento de ideias e ações pedagógicas etc. Corroborando nessa linha interpretativa Arroyo (2016), faz críticas a BNCC, sendo ela a regulamentadora da base curricular da Educação Básica brasileira, ela não levou em consideração as diferentes realidades existentes no Brasil, no que diz respeito às peculiaridades presentes em cada região em termos sociais, culturais e econômicos e a forma subjetiva como cada aluno abstrai a sua realidade e a compreende. Diante dessas análises reflexivas, concebemos que essas implicações de caráter estrutural, metodológico e pedagógico comprometem a implementação da BNCC e sua aplicabilidade nas aulas de Educação Física, visto que as distorções e distanciamentos pedagógicos ainda não foram suplantados. Neste sentido, a proposta da unidade curricular da BNCC, também fica comprometida, em função da ausência de uma política educacional que propicie a transição do modelo antigo para um novo modelo. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem das aulas de Educação Física também sofre as consequências das implicações supracitadas.

Refletindo sobre as proposições teóricas construídas, consideramos que a Educação Física escolar levou alguns séculos para ser instituída, como foi discorrido no tópico que tratou a Educação Física no período colonial, onde só com a Reforma de Couto Ferraz em 1851, é que teve início a concepção de uma Educação Física Escolar brasileira. Todavia, esse início não passou da normatização, considerando que ao longo de décadas ela adquiriu uma característica mutável, por não possuir um fundamento epistemológico e pedagógico e por depender diretamente do modelo da instrução física militar.



Observamos que uma das consequências causadas pela mutação identificada foi a dificuldade de se construir um conceito de característica epistêmica e ontológica sobre a Educação Física, haja vista as várias nomenclaturas que ela recebeu no transcorrer de sua história como: atividade física, atividade motora escolar, área conhecimento etc. Estas variações dificultou o desenvolvimento e a evolução pedagógica da Educação Física escolar como uma disciplina que tivesse a mesma importância que as demais disciplinas possuem na grade curricular escolar. Uma outra consequência causada pela mutação foi que por séculos a Educação Física não conseguiu construir sua própria identidade e autonomia cartesiana.

Um outro ponto a destacar é que a mutação provocou ainda uma dificuldade da Educação Física construir seu próprio arcabouço teórico como as demais disciplinas têm: História, Matemática, Física, Filosofia, Geografia, Química etc. Essa falta de identidade, de autonomia cartesiana, de arcabouço teórico fez com que ela não fizesse parte de nenhuma área do conhecimento como Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Naturais. Em termos científicos é como ela não tivesse sua própria história. Em termos pedagógicos é como se ela não tivesse competência para construir seu próprio currículo, sua própria metodologia e aplicar uma didática que ratificasse o conceito de uma Educação Física escolar. Todas essas dificuldades contribuíram para que a Educação Física alcançasse o status de curso acadêmico e ser oferecido pelas universidades brasileiras. Elas apontam também para questões de natureza filosófica como: o que é de fato a Educação Física? Quais são seus fundamentos epistemológicos? Qual seu propósito pedagógico na educação dos estudantes?

Como podemos perceber a Educação Física trilhou um longo caminho em busca de autonomia cartesiana e identidade pedagógica. No transcorrer desse caminho ela teve várias influências e tendências pedagógicas como: as influências higienista, militarista, esportista e recreacionista. E as tendências pedagógicas foram a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a saúde renovada e a pedagógica crítica. Tanto as influências quanto as tendências pedagógicas tiveram seus fundamentos nas teorias europeias, principalmente nos estudos desenvolvidos pelos franceses e alemães. Não há dúvidas que essas influências e tendências pedagógicas foram importantes para o desenvolvimento da Educação Física como disciplina escolar. Contudo, pelo fato delas terem recebidos uma forte influência do segmento industrial que crescia em escala mundial, elas condicionaram as aulas a reproduzirem exercícios físicos, sem nenhuma iteração pedagógica com a vida dos estudantes.

## CONCLUSÃO

Destarte, neste capítulo vimos a trajetória e o processo de inserção da Educação Física na educação brasileira que remonta desde o período colonial. Percebemos que ao longo desse processo as metodologias aplicadas às aulas de Educação Física, não tinham um fundamento estritamente pedagógico, porquanto elas tinham uma predominante dos fatores externos a própria educação, porquanto, durante séculos, não se concebia como objetivo da educação formar bons cidadãos para servirem honestamente a sociedade que fazem parte, mas preparar homens com bom condicionamento físico e boa disciplina para estarem a disposição ou da indústria ou das forças armadas. Nesta perspectiva, discernimos que a Educação Física não estava nem servindo à educação, mas majoritariamente aos interesses do segmento industrial brasileiro. Esse modelo de Educação Física escolar predominou por décadas, passando por governos civis e militares. Só a partir da redemocratização do país e com a promulgação de uma nova Constituição Federal em 1988, destacando que ela foi classificada como Constituição Cidadã, é que começou a ser pensado um novo modelo pedagógico para as aulas de Educação Física.

De acordo com o discorrido, ressaltamos que após a redemocratização do país a Educação Física escolar passou por várias reformas tanto curricular quanto metodológica e pedagógica. Hoje ainda não temos uma Educação Física Escolar ideal e comum para todas as escolas, pública ou particular, no que tange uma padronização metodológica e pedagógica. Com o objetivo de se realizar uma educação plena, segundo o que estabelece o Art. 2º da LDBE, as escolas têm a missão de desenvolver processos pedagógicos de ensino-aprendizagem que propiciem uma formação que contemple todas as áreas da vida dos estudantes. Nesta perspectiva da universalidade a Educação Física deve aplicar uma aula, visando um aprendizado integral dos estudantes, isto é, um aprendizado sobre o seu corpo, sobre sua saúde, sobre a sociedade que está inserido, sobre sua história de vida, linkando os estudantes com as mudanças que o mundo experimenta hoje, além de contribuir para uma formação cidadã dos alunos.

No contexto atual a Educação Física não visa apenas aplicar uma aula de exercícios físicos ou atividades esportivas, recreativas ou folclóricas, mas ela visa também a saúde física e mental dos estudantes, o bem-estar ou como concebiam os filósofos estoicistas do século I d.C., a arte do *bem viver*. Neste sentido, com a Educação Física o ambiente escolar se tornou um espaço que corrobora para a promoção da saúde. Ela também tornou-se uma relevante aliada na promoção de ações que fomentem um estilo de vida mais ativo e saudável. Na compreensão de Demarzo e Aquilante (2008), através da Educação Física a escola se tornou o lócus na

implementação de ações que propiciem o cuidado com a saúde e o desenvolvimento de uma consciência cidadã nos estudantes. Portanto, a Educação Física é uma disciplina imprescindível para o projeto de realizar uma educação integral dos alunos.

## REFERENCIAS

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. *O jogo no contexto da educação psicomotora*. São Paulo: Cortez, 1992.

ARROYO, M. *Corpos Resistentes Produtores De Cultura Corporal: Haverá Lugar Na Base Nacional Comum? Motrivivência*, v.28, n.48, p. 15 – 31, setembro/2016.

AZEVEDO, Fernando de. *Dá educação física*. 37 ed. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1994.

BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em 02 set. 20025.

Constituição Federal. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil a história que não se conta*. São Paulo: PUC, 1988.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física Brasileira: Autores e atores da década de 1980*. Campinas: Papirus, 1998.

DEMARZO, M. M. P.; AQUILANTE, A. G. Saúde escolar e escolas promotoras de saúde. In: PROGRAMA de Atualização em Medicina de Família e Comunidade. Porto Alegre, RS: Artmed: Pan-Americana, 2008. v. 3, p. 49-76. Disponível em: [https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES\\_PARA\\_A\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_ESCOLAR2.pdf](https://listasconfef.org.br/arquivos/publicacoes/RECOMENDACOES_PARA_A_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR2.pdf) . Acesso em 15 set. 2025.

DIAS, Noaldo Cardoso. *JOGOS OLÍMPICOS RIO 2016: TRABALHO VOLUNTÁRIO E EXPERIÊNCIA VIVÊNCIADA*. TCC do Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física da UEP/PARFOR/CAPES, 2019. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/26019/1/PDF%20-%20Noaldo%20Cardoso%20Dias.pdf> . Acesso em 28 ago. 2025.

FERREIRA, Heraldo Simões. *As lutas na educação física escolar*. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, n. 135, p. 36-44, nov. 2006.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. *Vargas: o capitalismo em construção*. São Paulo: Editora Brasiliense., 1989.

FONSECA, V. da. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

GODOY, L. *Os Jogos Olímpicos na Grécia Antiga*. São Paulo: Nova Alexandria, 1996.

GUTIERREZ, W. *História da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ed. IPA, 1972.

HORTA, José Silveira Baía. *O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LENHARO, A. *Sacralização da política*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia histórico-críticossocial dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.

MACMAHON, Robert J. *Guerra Fria*. Porto Alegre/RS: L&PM Editores, 2012.

MARINHO, Inezil Penna. *Subsídios para a história da capoeiragem no Brasil*. Rio de Janeiro: Tupy, 1956.

MARTINELI, J et al ALMEIDA, E. *A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos*. *Motrivivência* v.28, n.4, p.76-95, setembro/2016.

MATOS, Sidney Tanaka S. *Conceitos Primeiros de Neoliberalismo*. *Mediações* • v. 13, n.1-2, p. 192-213, Jan/Jun e Jul/Dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/mediacoes,+Gerente+da+revista,+3314-10992-1-CE.pdf> . Acesso em 31 ago. 2025.

MILAGRES, P.; SILVA, C. F.; KOWALSKI, M. *O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos*. *Motrivivência*. v. 30, n. 54, p. 160-176, 2018.

Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – 1º versão. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCCAPRESENTACAO.pdf> . Acesso em 02 set. 2025.

MIOTO, B. M.; MOREIRA, W. W. *Tendências em Educação Física – a relevância de seu entendimento para a compreensão da complexidade da área*. In: *III Colóquio de*

*Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: o lazer em uma perspectiva latinoamericana*, 2007, São Carlos. Disponível em: <http://motricidades.org/conference/index.php/cpqmh/3cpqmh/paper/viewFile/128/31.html> . Acesso em: 25 ago. 2025.

NOGUEIRA, Lacerda. *A Mais Antiga Escola Normal do Brasil: 1835-1935*. Niterói: Diário Oficial, 1938. Disponível em: <https://grupootium.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/06/cap1-rlef.pdf> . Acesso em: 31 ago. 2025,

PASTINHA, Mestre. *Capoeira angola*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988. 78p.

QUELHAS, Álvaro de Azevedo; NOZAKI, Hajime Takeuchi. *Políticas Neoliberais e as Modificações na Formação do Professor de Educação Física: Em defesa da Politecnia*. Disponível em:

[www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/politicas\\_neoliberais.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_neoliberais.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2025.

RAMOS, J. J. *Os exercícios físicos na história e na arte*. São Paulo: Ibrasa. 1982.

SANTOS, Luiz Silva. *Educação, Educação Física, capoeira*. Maringá: Imprensa Universitária, 1990.

SHIGUNOV NETO, A. *História da Educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais*. Rio de Janeiro: Atlas, 2015.

SOARES, Carmem. L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAR, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA Santos, B. de. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

TROIAN, Eduarda. Educação, alimentação e saúde infantil: um estudo do Tratado de Educação Física dos Meninos para uso da Nação Portuguesa (1790). São Leopoldo: Unisinos, 2023. Disponível em [https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/13007/Eduarda%20Troian\\_PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/13007/Eduarda%20Troian_PROTEGIDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . Acesso em 15 ago. 2025

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES,  
FINALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**Leandro Ribeiro da Silva**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-5](https://doi.org/10.29327/5670599.1-5)**

## **AValiação da Aprendizagem: Concepções, Finalidades e Práticas Pedagógicas**

**DOI:** [10.29327/5670599.1-5](https://doi.org/10.29327/5670599.1-5)

**Leandro Ribeiro da Silva**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

### **RESUMO**

Este estudo analisa as concepções, finalidades e práticas pedagógicas da avaliação da aprendizagem, evidenciando suas transformações históricas e desafios contemporâneos. O objetivo principal é compreender como a avaliação pode ser um instrumento de promoção da aprendizagem significativa, equidade educacional e transformação social. A pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica baseada em legislações, documentos normativos, referenciais teóricos e estudos recentes. Os resultados demonstram que, apesar dos avanços legais e teóricos, muitas instituições ainda utilizam práticas tradicionais centradas em provas e notas, desconsiderando os aspectos afetivos, sociais e cognitivos dos estudantes. Identificou-se que a avaliação formativa e reguladora representa uma alternativa eficaz para superar modelos excludentes, promovendo uma educação mais inclusiva e reflexiva. Contudo, desafios persistem, como a falta de formação continuada dos professores, a escassez de instrumentos avaliativos diversificados e a resistência cultural à mudança. Conclui-se que a avaliação da aprendizagem deve ser contínua, diagnóstica e participativa, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno e a construção de uma prática pedagógica comprometida com a qualidade e a justiça social. A implementação desse modelo requer políticas públicas consistentes, formação docente adequada e uma mudança de paradigma que valorize a avaliação como parte integrante do processo educativo e não apenas como mecanismo de controle.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem, Educação Inclusiva, Prática Pedagógica

### **ABSTRACT**

This study analyzes the concepts, purposes, and pedagogical practices of learning assessment, highlighting its historical transformations and contemporary challenges. The main objective is to understand how assessment can serve as an instrument for promoting meaningful learning, educational equity, and social transformation. The research was conducted through a bibliographical review based on legislation, normative documents, theoretical frameworks, and recent studies. The results show that despite legal and theoretical advances, many institutions still use traditional practices focused on exams and grades, disregarding students' affective, social, and cognitive aspects. It was identified that formative and regulatory assessment represents an effective alternative to overcome exclusionary models, promoting a more inclusive and reflective education. However, challenges remain, such as the lack of continuous teacher training, scarcity of diversified assessment tools, and cultural resistance to change. It is concluded that learning assessment should be continuous, diagnostic, and participatory, fostering students' integral development and building pedagogical practices committed to quality and social justice. The implementation of this model requires consistent public policies, adequate teacher training, and a paradigm shift that values assessment as an integral part of the educational process rather than merely a control mechanism.

**Keywords:** Learning Assessment, Inclusive Education, Pedagogical Practice

### **RESUMEN**

Este estudio analiza las concepciones, finalidades y prácticas pedagógicas de la evaluación del aprendizaje, destacando sus transformaciones históricas y desafíos contemporáneos. El objetivo principal es comprender cómo la evaluación puede ser un instrumento para promover el aprendizaje significativo, la equidad educativa y la transformación social. La investigación se realizó mediante una revisión bibliográfica basada en legislaciones, documentos normativos, marcos teóricos y estudios recientes. Los resultados muestran que, a pesar de los avances legales



y teóricos, muchas instituciones aún utilizan prácticas tradicionales centradas en exámenes y calificaciones, desconsiderando los aspectos afectivos, sociales y cognitivos de los estudiantes. Se identificó que la evaluación formativa y reguladora representa una alternativa eficaz para superar modelos excluyentes, promoviendo una educación más inclusiva y reflexiva. Sin embargo, persisten desafíos como la falta de formación continua de los docentes, la escasez de instrumentos de evaluación diversificados y la resistencia cultural al cambio. Se concluye que la evaluación del aprendizaje debe ser continua, diagnóstica y participativa, favoreciendo el desarrollo integral del alumno y la construcción de una práctica pedagógica comprometida con la calidad y la justicia social. La implementación de este modelo requiere políticas públicas consistentes, formación docente adecuada y un cambio de paradigma que valore la evaluación como parte integral del proceso educativo y no solo como un mecanismo de control.

**Palabras clave:** Evaluación del Aprendizaje, Educación Inclusiva, Práctica Pedagógica

## INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um tema amplamente debatido na literatura educacional, sendo considerada um elemento central no processo de ensino e aprendizagem. Historicamente, esse processo foi marcado por práticas classificatórias e excludentes, voltadas prioritariamente para a mensuração de resultados quantitativos, muitas vezes desconsiderando a complexidade do desenvolvimento humano. Atualmente, compreende-se que a avaliação deve ter um caráter contínuo, formativo e qualitativo, alinhado à proposta de uma educação inclusiva e emancipadora. Segundo Luckesi (2016), avaliar significa diagnosticar, refletir e intervir pedagogicamente, promovendo a aprendizagem e respeitando os diferentes ritmos e potencialidades dos estudantes.

As prevalências no contexto escolar evidenciam que, apesar das diretrizes normativas como a LDBEN e a BNCC, muitas instituições ainda adotam modelos tradicionais de avaliação, centrados em provas e notas, que reforçam práticas autoritárias e despolitizadas. Santos (2020) destaca que essa realidade se distancia das orientações legais que defendem uma avaliação contínua e voltada para o desenvolvimento integral do estudante. Além disso, Vianna (2019) aponta que os resultados das avaliações frequentemente não são utilizados como instrumentos de transformação, mas apenas como mecanismos de classificação, perdendo a oportunidade de aprimorar as políticas públicas e a prática pedagógica.

As lacunas existentes nesse cenário estão relacionadas à insuficiência na formação docente, à ausência de instrumentos avaliativos diversificados e ao desafio de implementar uma cultura escolar que reconheça a avaliação como parte integrante do processo educativo. Silva et al. (2018) defendem a necessidade de superar o paradigma tradicional e adotar práticas avaliativas reflexivas e inclusivas, que considerem aspectos cognitivos, afetivos e sociais do estudante.

Diante dessas questões, este estudo tem como objetivo principal analisar as concepções, finalidades e práticas pedagógicas da avaliação da aprendizagem, evidenciando suas transformações ao longo do tempo e os desafios contemporâneos para sua efetivação. Busca-se compreender como a avaliação pode se consolidar como instrumento de promoção da aprendizagem significativa, equidade educacional e transformação social.

### **Elementos Epistemológicos da Prática de Avaliação**

As contradições relativas à concepção de avaliação no ensino indicam a busca de elementos capazes de nortear o entendimento desse fenômeno processual no contexto da sala de aula e, de acordo com Silva (2016, p. 57) o debate em torno da avaliação educacional envolve uma análise do processo internamente. Em outras palavras, se faz necessário investigar a abrangência dos reflexos na instituição de ensino e na trajetória escolar dos alunos.

Sendo assim, essa análise reflexiva sobre a avaliação implica, inicialmente, na discussão da atividade de planejamento educacional que tem a finalidade de subsidiar do processo ensino-aprendizagem, para então encontrar respostas acerca do ato avaliativo que é um componente do plano. Para Silva (2016), a avaliação formativa-reguladora é parte integrante, é um mecanismo que regula a prática docente e as aprendizagens.

As discussões aqui levantadas sobre o ato de ensinar trazem à tona a necessidade de romper com práticas tradicionais, como o modelo bancário de educação, onde o professor apenas deposita informações nos alunos. Para Freire (2015) ensinar é mais do que transmitir conteúdos, é compreender que o mundo está em constante transformação. Nesse processo, o educador também aprende, pois reconhece que é um ser em construção. Ao refletir sobre sua prática, o professor pode contribuir para o desenvolvimento de valores importantes, como o respeito à diversidade.

A prática educativa, entendida como um processo de desenvolvimento humano, deve valorizar a autonomia dos estudantes, reconhecendo cada um como sujeito ativo em seu próprio processo de aprendizagem. O educador, nesse contexto, precisa considerar a individualidade de cada aluno, respeitando suas vivências, sua forma de pensar e o ambiente em que estão inseridos.

Freire (2015) ressalta que o ato de ensinar é profundamente formador e, por isso, carrega uma dimensão ética. Embora não se espere perfeição dos educadores, é necessário que atuem com compromisso e responsabilidade. A maneira como o professor se comporta e interage na sala de aula influencia diretamente a formação ética e social das crianças, pois ele se torna um modelo de conduta diante dos alunos.

No trabalho com estudantes, é essencial que o educador esteja atento à escuta, à afetividade e à valorização da diversidade, pois esses aspectos são fundamentais na construção da autonomia e na formação de cidadãos conscientes desde os primeiros anos da vida escolar.

Sendo assim, a prática educativa oportuniza a constante compreensão da diversidade de pensar e agir dos educandos e, nesse respeito é essencial que o educador expresse alegria, esperança e projete possibilidades de mudanças a partir da ação reflexiva.

Na medida em que o educador oportuniza a construção autônoma do saber, ele é capaz de estimular a curiosidade do aluno para descobrir o novo e romper com o ensino tradicional, que os submete a alienação. A visão de Freire (2015) incita a compreender sobre importância da prática educativa inovadora diante da construção do processo transformador, culminando na autonomia do educador e do educando para transformar sua realidade.

A diferenciação dos tempos de cada aluno em aprender é um dos desafios que se apresentam na avaliação, tornando possível investigar que instrumentos podem ser viabilizados no cotidiano da ação educativa para assegurar os subsídios destinados aos professores identificarem em que nível se encontram os alunos no processo ensino-aprendizagem.

A função principal da avaliação é fornecer informações globais sobre os fatores que afetam os processos de aprendizagens. Outras dimensões dos sujeitos envolvidos no processo educativo além do cognitivo passam a ser consideradas como o afetivo, a cultura e outras questões que constituem os indivíduos (Silva, 2016, p. 58).

A presença dos instrumentos de avaliação no processo ensino-aprendizagem deve alcançar as dimensões globais dos sujeitos que vivenciam o cotidiano educativo avançando na obtenção de respostas que auxiliam os professores na construção ou adequação da proposta da disciplina. Assim é imprescindível que a ação educativa seja favorável a obtenção de referenciais que facilitem o desenvolvimento dos alunos durante o percurso do ciclo ou da série em que se encontram.

Nesse caso, a elaboração dos instrumentos avaliativos deve alcançar níveis de diferenciação em função das necessidades que se manifestam no cotidiano educativo. É importante ressaltar que é possível se construir instrumentos adequados e compatíveis com a realidade sócio cultural vivenciada na instituição de ensino.

A formulação dos instrumentos de avaliação perpassa pela identificação das características e peculiaridades dos sujeitos, do contexto e da dinâmica educativa, visando assegurar condições de materializar o processo de acordo com as situações que se manifestam no processo educativo. Para Silva (2016, p. 58) a complexidade que envolve o fenômeno educativo desqualifica quaisquer tentativas de padronização das práticas avaliativas.

A reflexão sobre a construção dos instrumentos avaliativos alcança significações para nortear a ação educativa dentro de condições propícias a auxiliar os alunos a crescerem durante o processo ensino-aprendizagem a que se submetem. Para Demo (2015, p. 09) os elementos epistemológicos que orientam a formulação dos instrumentos de avaliação decorrem da concepção prevalecente no momento histórico.

A avaliação é uma prática pedagógica essencial que vai além de atribuir notas ou classificar alunos. Ela tem como principal função acompanhar e compreender o processo de ensino e aprendizagem, permitindo que professores, alunos e instituições reflitam sobre os avanços, as dificuldades e as possibilidades de melhoria da prática educativa (Demo, 2015).

Avaliar é observar, registrar, interpretar e tomar decisões com base em evidências concretas da aprendizagem. Essa prática deve estar alinhada aos objetivos educacionais previamente definidos no planejamento do professor e considerar o contexto, as características e as necessidades de cada estudante.

Segundo Luckesi (2016), a avaliação deve ser vista como um instrumento a favor da aprendizagem, e não como mecanismo de punição. Nessa perspectiva, a avaliação assume um caráter diagnóstico, formativo e contínuo, ajudando a reorganizar as estratégias de ensino sempre que necessário.

A avaliação é concebida como parte constituinte do conhecimento dos sujeitos e de acordo com os pressupostos epistemológicos que orientam a ação educativa é essencial que se reflita sobre a realidade material construída a partir da interação do sujeito com o objeto. Assim, a avaliação contempla em seus elementos epistemológicos a condição existencial, de modo que é possível vincular os aspectos qualitativos como parte componente do conjunto de informações que os professores devem extrair dos momentos de aprendizagem dos alunos.

A qualidade inserida no processo de avaliação possibilita aos professores ampliarem o olhar sobre a totalidade da constituição do sujeito, apontando situações que merecem ser descritas para tornar mais clara a relação entre o ato de ensinar e o ato de aprender. De acordo com Demo (2015, p. 21) os pressupostos destinados a construção dos instrumentos de avaliação alcançam valores qualitativos capazes de revelar situações esclarecedoras que se encontram em vias de formação e desenvolvimento.

Para avançar na reflexão sobre os instrumentos de avaliação é relevante considerar os princípios orientadores de tal processo, em especial, pela abrangência que expressa no cotidiano da instituição de ensino. Assim, é necessário que se considere os aspectos humanos, sociais, políticos, culturais e outros.

De acordo com Silva (2016) a implementação do processo de avaliação na perspectiva formativa inclui a reflexão sobre a totalidade do contexto educativo, indo desde os aspectos internos até o entorno, buscando-se definir os objetivos, conhecer os sujeitos que serão avaliados, as dimensões a serem avaliadas, para que se possa delimitar a abrangência e as intenções que se desejam imprimir no processo educativo.

A identificação dos elementos que compõem a avaliação vem sinalizar para a análise da abrangência do contexto em que ela deverá ser aplicada e, nesse caso, é possível considerar as informações coletadas pelos professores durante o exercício da prática pedagógica. Para Silva (2016, p. 61), as informações dos sujeitos que vivenciam a instituição de ensino são significativas para se elaborar um instrumento(s) que alcancem os objetivos previstos.

O conhecimento da realidade dos sujeitos pode trazer respostas para a instituição, de modo que é possível avaliar para promover a inclusão e o sucesso dos alunos, rompendo-se com a visão seletiva e classificatória que por décadas se manifestou no sistema de ensino. Em meio à complexidade assumida pela avaliação nas instituições de ensino, é considerável que a avaliação abrange múltiplos sentidos.

A pertinência cognitivo-epistemológica refere-se à condição da avaliação de precisar respeitar os níveis parciais de aprendizagem e de desenvolvimento dos aprendizes e a natureza dos conteúdos ensinados. É relevantemente pedagógico manter uma possível simetria entre os conteúdos curriculares, as potencialidades de aprendizagem dos alunos e o planejamento e a efetivação da ação avaliativa (Silva, 2016, p. 61).

Na construção dos instrumentos de avaliação é importante que os professores analisem as situações materiais que interferem no processo ensino-aprendizagem em sua totalidade. Assim, é preciso compreender que não basta uma simples formulação de perguntas a serem respondidas pelos alunos e definir as pontuações para cada uma delas. Somar o total de perguntas que o aluno respondeu corretamente não significa nada em avaliação, tampouco dá respostas satisfatórias ao professor.

Para Silva (2016, p. 63) a avaliação formativa não pode mais se concretizar sem que haja um questionamento sobre as dimensões educativas e suas bases epistemológicas. A instituição de ensino deve discutir os modelos de instrumentos de avaliação que mais se adéquam a sua realidade.

Refletir sobre o contexto em que se insere é o ponto de partida para a construção dos instrumentos de avaliação, reconhecendo os objetivos e as finalidades que cada um deles deve contemplar para garantir os níveis de qualidade a serem almejados.

A definição dos critérios abrangidos nos instrumentos de avaliação merece destaque no sentido de apontar os referenciais a serem esclarecidos aos sujeitos que participam do processo ensino-aprendizagem. Assim a necessidade de definir os critérios da avaliação servem para orientar aqueles que irão sistematizar tais instrumentos no cotidiano da ação educativa.

Os dispositivos apresentados na avaliação contemplam valores qualitativos e sociais, capazes de trazer respostas para as situações evidenciadas no cotidiano educativo, de modo que é possível pontuar elementos que assegurem os devidos meios para os professores balizarem suas atividades na sala de aula, sistematizando a implementação de ações que materializem a dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

Os instrumentos avaliativos são detectores de informações íntimas das relações que se estabelecem em cada etapa do trabalho na sala de aula, na instituição de ensino, na vivência pedagógica dos que estão inseridos nas ações encantadoras de ensinar e aprender [...] nesse ponto de vista, a avaliação possibilita a descrição e a interpretação da lógica, da evolução, das operações e das dificuldades de cada estágio de aprendizagem e do próprio ensino (Silva, 2016, p. 67).

A avaliação qualitativa dedica-se a perceber as problemáticas além do que a objetividade revela no cotidiano das relações construídas na instituição de ensino, o que induz a reflexão sobre que princípios devem nortear os instrumentos de avaliação para que eles possam subsidiar a prática pedagógica capaz de conhecer e intervir na realidade.

As relações que se apresentam no processo educativo devem ser investigadas a partir da avaliação da aprendizagem, sendo possível aos professores se situarem dentro do espaço em que atuam para redimensionar as estratégias e as atividades educacionais com o objetivo de avançar no nível da qualidade do ensino.

A discussão sobre a construção dos instrumentos de avaliação deve ter como princípio o reconhecimento da cultura institucional como elemento balizador das medidas a serem tomadas para sistematizar o processo conforme se apresenta no contexto educativo e no entorno.

A prática avaliativa passa por transformações significativas quando os processos de avaliação formativa, que ajudam a orientar e ajustar o ensino e a aprendizagem, passam a ser utilizados de forma sistemática. Quando esses processos são incorporados como parte das rotinas pedagógicas e compreendidos como instrumentos de apoio ao desenvolvimento dos estudantes, tornam-se parte de uma pedagogia diferenciada. Para que isso aconteça, é fundamental que os profissionais da educação, tanto nas escolas quanto nos sistemas

educacionais, assumam coletivamente essa concepção de avaliação como prática constante, reflexiva e comprometida com a aprendizagem (Silva *et al.*, 2018).

A elaboração dos instrumentos de avaliação gira em torno da concepção e do processo ensino-aprendizagem capaz de avançar nas formas de organizar o ensino, correspondendo às expectativas dos sujeitos que participam das atividades educativas. Assim, o cotidiano educativo deve incluir na avaliação as informações globais do desenvolvimento dos alunos, incluindo também as condições de trabalho oferecidas aos professores.

A avaliação torna-se um momento significativo na instituição de ensino em decorrência das condições objetivas e subjetivas que interferem no processo ensino-aprendizagem, tornando possível compreender a presença da diversidade como um fato existente no processo educativo. A complexidade do processo educacional sinaliza para adesão das particularidades e das situações que são comuns a todos.

De acordo com Silva (2016, p.66) não se pode esquecer que qualquer mudança no processo de avaliação na instituição de ensino não se esquivava ao debate sobre as condições que se apresentam na formação dos professores, em vista da interferência que ela sofre dos aspectos econômicos e sociais.

Os valores e princípios vigentes no contexto sócio cultural em que a instituição de ensino está inserida assumem um quadro relevante na operacionalização das atividades avaliativas na prática pedagógica, tornando possível identificar e reconhecer o que foi possível aos alunos aprenderem.

Diante de tal quadro, é possível argumentar em favor de uma proposta de construção de instrumentos avaliativos comprometidos com a transformação da realidade. Em outras palavras, adotar uma nova abordagem avaliativa exige repensar profundamente tanto os conceitos quanto as práticas relacionadas à avaliação. Isso implica abandonar modelos tradicionais baseados na memorização e na simples verificação de conteúdos, que muitas vezes resultam em processos de classificação e exclusão dos alunos. Transformar a avaliação é também romper com uma cultura historicamente enraizada no sistema educacional, promovendo práticas mais inclusivas, reflexivas e voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes (Silva *et al.*, 2018)

Assumir os instrumentos de avaliação dotados de intencionalidade implica na reflexão permanente sobre as relações que a avaliação assume no contexto social e educacional, revelando possibilidades e valores que se inserem no cotidiano educativo.

A avaliação ao dispor de elementos que orientam sua prática no sistema de ensino, pautados na função social da instituição de ensino possibilita aperfeiçoar ou corrigir



possíveis desvios que se apresentam no currículo, resultando em melhorias da elevação do nível da qualidade do ensino.

Para Sousa (2019) a avaliação objetiva acompanhar o desempenho do aluno, servindo de base para a tomada de decisão quanto a revisão no processo de ensino em vista da necessidade de qualificar e selecionar a força de trabalho que irá ocupar os postos de trabalho no processo produtivo. Assim, é possível que se apresente uma dimensão seletiva e classificatória, envolvida no ato de avaliar o aluno.

Compreendemos que os instrumentos de avaliação, qualquer um deles, seja a prova, os testes, os trabalhos em grupo, portfólio, não se constituem em artefatos neutros, tampouco destituído de intencionalidade, de modo que a interferência dos aspectos sociais, políticos, culturais, em sua elaboração e prática na instituição de ensino precisa ser discutido em articulação com os objetivos propostos no ensino e da educação em si.

A função reguladora serve para sabermos os efeitos de nossa ação educativa para podermos replanejá-la durante o cotidiano educativo com o intuito de desenvolvermos situações didático-pedagógicas mais condizentes às reais necessidades dos aprendentes e possamos também conscientizar o próprio aprendente de sua trajetória de aprendizagem, para que promova suas auto regulações. (Silva, 2016, p. 76).

Outro elemento a ser incluído na avaliação está relacionado a cultura institucional, produzida a partir da interação dos diversos atores sociais que compõem a instituição de ensino. Para Sousa (2019, p.20), cada instituição constrói sua identidade particular que interfere no funcionamento e na prática pedagógica, de modo que a avaliação precisa refletir o cotidiano institucional, tornando-se uma prática autônoma e comprometida com a realidade em que a instituição se insere.

Em vista de tal fato, é essencial que os instrumentos de avaliação incluam as caracterizações implícitas e explícitas no currículo, favorecendo possibilidades de adequação a realidade e o contexto em que os atores se situam. A avaliação passa a ter significado no instante em que se discute a sua importância na instituição de ensino, no desenvolvimento do aluno, na ressonância assumida na prática pedagógica.

Concebida como um momento de diagnosticar uma determinada situação ou condição, o ato avaliativo permite a todos refletirem sobre a totalidade do trabalho pedagógico, reservando-se o direito a todos de discutir os impactos que o processo ensino-aprendizagem causa a sociedade.

Para Sousa (2019), desenvolver uma avaliação formadora significa realizar um processo não fragmentado, não punitivo e orientado por princípios éticos. Articulado a um projeto de

transformação social, visa a superação do caráter seletivo, classificatório e excludente. Construída a partir da visão dialógica, a avaliação comprometida com a transformação social, é formativa e permite a todos participarem na construção de um tipo ideal que contemple as particularidades existentes na instituição de ensino.

A avaliação projeta-se a partir da visão de mundo, homem e sociedade, comprometida com a transformação das condições desiguais que historicamente se construíram na sociedade. O processo educativo deve se reformular diante das situações que por décadas contribuíram para a manutenção do *status quo*, materializado num sistema de ensino seletivo, classificatório e excludente.

Concebido a partir do reconhecimento das diferenças, os instrumentos de avaliação necessitam oferecer condições ao professor diagnosticar e conhecer os níveis de avanço e limitações que os alunos apresentam durante um determinado momento do processo ensino-aprendizagem. É possível construir uma prática avaliativa na instituição de ensino, que seja capaz de contribuir para orientar o trabalho pedagógico, visando elevar a qualidade do ensino em sua totalidade, superando a cultura da punição, seleção e exclusão.

### **Fundamentos Legais para Avaliação Escolar**

A avaliação escolar, tal como prevista nas políticas educacionais brasileiras e na LDBEN (Lei nº 9.394/1996), deve ter um caráter contínuo, formativo e qualitativo. De acordo com o artigo 24, inciso V, da LDBEN, o rendimento escolar deve ser verificado por meio de critérios claros, como avaliação contínua cumulativa, recuperação paralela e possibilidade de aceleração ou avanço conforme o aprendizado demonstrado, privilegiando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos (Brasil, 1996). Essa estrutura normativa busca assegurar que a avaliação não se limite à nota, mas promova o desenvolvimento integral do estudante, considerando todo o processo educacional.

Autores recentes reinterpretam essa abordagem normativa com base em práticas avaliativas mais amplas. Para Luckesi (2015), a avaliação deve ser concebida como um ato diagnóstico e reflexivo, um "ato amoroso" que acolhe o aluno e subsidia a reorganização da prática pedagógica. Nesse sentido, avaliar não é meramente classificar, mas diagnosticar e promover intervenções pedagógicas significativas, respeitando a trajetória única de cada estudante.

Modelos atuais de avaliação enfatizam a importância da avaliação formativa como parte intrínseca do processo educativo. Não se trata de aplicar provas apenas ao final dos ciclos

letivos, mas de acompanhar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos, permitindo ajustes contínuos na prática docente (Sant'Anna, 2021; Luckesi, 2015).

A BNCC reforça essa diretriz normativa ao inserir no currículo por competências um modelo que exige articulação entre avaliação e projetos educativos integrados. A avaliação, nesse contexto, exige uma articulação curricular que vai além do conteúdo mínimo, visando formar indivíduos críticos e participativos (Aguiar; Dourado, 2018)

No entanto, estudos críticos recentes apontam a tensionamento entre a legislação e sua implementação nas escolas. Santos (2020) destaca que, na prática, muitas instituições ainda utilizam avaliações classificatórias com foco em provas e notas que geram práticas autoritárias e despolitizadas. Essa abordagem contrapõe-se às diretrizes da LDBEN, que preconiza uma avaliação centrada nas aquisições e no processo integral do estudante, com ênfase na qualidade (autoavaliação, recuperação, aceleração).

Além disso, Vianna (2019) argumenta que os resultados das avaliações devem servir como subsídio para a formulação de políticas públicas, treinamentos docentes, modificações curriculares e programas de formação continuada e não simplesmente para a classificação dos alunos. Essa perspectiva confere à avaliação um papel estratégico na transformação escolar e na melhoria dos processos educativos.

Por fim, Paixão (2016) aponta que os professores precisam considerar fatores macro (como o contexto socioeconômico dos alunos) e micro (como o conteúdo e os instrumentos utilizados) ao planejar suas avaliações. Isso implica também considerar a avaliação como um mecanismo de autoavaliação docente questionando se os resultados refletem limitações no ensino ou no processo de aprendizagem dos alunos.

### **Concepções de Avaliação da Aprendizagem**

A avaliação tem sido considerada uma das atividades mais complexas e polêmicas entre as atribuições do professor, por se tratar de uma ação que requer fundamentação teórica e epistemológica para subsidiar sua prática no cotidiano do trabalho desenvolvido em sala de aula (Libâneo, 2019).

Muitas vezes, professores, se ressentem de subsídios teóricos que orientam o processo de avaliação, o que os leva a agir intuitivamente nas práticas avaliativas que podem tanto promover, estimular, proporcionar crescimentos, quanto podem frustrar, desestimular e impedir o crescimento do sujeito aprendiz. Evidenciando o caráter multidimensional da avaliação, entende-se como parte integrante de um processo, relacionado com a prática pedagógica do professor, portanto, submetida a uma tendência.

Do ponto de vista teórico, as concepções pedagógicas auxiliam na compreensão das práticas avaliativas, sendo possível encontrar respostas aos seus significados, às suas funções, às formas que podem assumir, aos momentos de sua utilização, entre outros aspectos.

Do ponto de vista prático, considera-se que cada professor com seus alunos é capaz de constituir um modelo próprio, com inúmeras variáveis que se manifestam no cotidiano das salas de aula. O trabalho do professor é planejado com intencionalidades e organizado de tal forma que inclui conteúdos a trabalhar, objetivos a atingir, uma metodologia para desenvolver e um processo de avaliação de resultados.

Atualmente vive-se em tempos de profundas ressignificações, mudanças de paradigmas e contestações de toda ordem e crise da sociedade moderna. Época marcada pela transitoriedade, desejos de novas buscas e de novas práticas. As mudanças e inovações na sociedade exigem uma nova educação, portanto, uma nova sistematização do processo ensino-aprendizagem, de tal forma que a função das instituições de ensino e sua estrutura são questionadas (Silva, 2016).

Cada opção política e pedagógica implica em modelos diferenciados de organização do trabalho pedagógico, da sala de aula, da instituição de ensino, resvalando na avaliação, tornando possível o questionamento e a reflexão desse processo.

Pensar e definir a função do docente e a relação de ensino e aprendizagem que conduza às atuais discussões em torno dos projetos societários em conflito na vigente conjuntura e dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico é fazer a opção por uma educação que supere a crise do paradigma educacional centrado no ensino, no qual a instituição de ensino apenas se preocupa em transmitir conteúdos de maneira estreita e uniforme, independentemente da aprendizagem dos alunos.

Refletir também sobre a natureza do processo avaliativo impõe uma aproximação com as novas produções teóricas que alimentam o paradigma das aprendizagens significativas. Essa concepção constituiu-se, segundo Alvarez (2019), em um movimento de ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. Tal paradigma exige uma nova compreensão da avaliação. Entre as diversas perspectivas acerca do campo da avaliação educacional, trabalharemos com a formativa reguladora, que exploraremos nos capítulos seguintes.

Sendo assim, a opção por um ou por outro modelo pedagógico significa fazer uma adesão política por um projeto societário, por isso é fundamental saber que ideologias e tendências estão subjacentes às práticas pedagógicas, em particular, às avaliativas para se ter a consciência da dimensão política do trabalho docente.

A avaliação da aprendizagem pode ser compreendida sob diferentes perspectivas teóricas, que orientam tanto os processos educativos quanto as práticas avaliativas. Oliveira (2025) define que a avaliação vai além da atribuição de notas, funcionando como instrumento essencial de diagnóstico, acompanhamento e regulação do desenvolvimento do estudante, com foco no aprimoramento pedagógico

Uma concepção emergente, conhecida como Avaliação como Aprendizagem (AcA), coloca o aluno como protagonista do processo avaliativo, incentivando a autorreflexão e o autocontrole sobre seus progressos. Nessa abordagem, mais do que medir o conhecimento, a avaliação transforma-se em um momento educativo de construção do próprio saber.

Essas concepções contrastam com práticas tradicionais de avaliação classificatória, que priorizam resultados quantitativos e finais, e tendem a reforçar desigualdades e exclusões sociais favorecendo apenas os "melhores alunos", enquanto ignoram as necessidades daqueles com maior dificuldade.

Em síntese, as concepções modernas de avaliação da aprendizagem convergem para a visão de que ela deve ser um nível de cuidado educativo, pautado por práticas reflexivas, inclusivas, centradas nas necessidades reais dos alunos e na qualidade do processo formativo, e não apenas nos resultados finais. Quando bem aplicada, a avaliação passa a ser elemento indutor de transformação pedagógica, equidade e melhoria contínua do ensino.

### **Finalidades da Avaliação**

Os instrumentos e práticas avaliativas assumem um quadro significativo no processo ensino-aprendizagem sendo, portanto, um importante objeto de reflexão entre educadores. A forma e as estratégias de avaliação continuam a preocupar diretores, pais, professores, alunos, devido a insatisfação que surge a cada momento em que ela é exigida.

De acordo com Silva, Hoffmann e Esteban (2018), o contexto contemporâneo vem construindo novos significados no campo da avaliação buscando superar o princípio universal de verdade que por décadas orientou tal processo na sociedade, herança do pensamento positivista que estabeleceu critérios pautados nos princípios matemáticos.

A busca de modelos e instrumentos destinados a avaliar o desempenho dos alunos vem sofrendo mudanças em função de novas perspectivas que se apresentam em relação ao paradigma dominante que orienta a concepção de conhecimento vigente no momento histórico da pós-modernidade. Para Silva et al. (2018) a transitoriedade da sociedade imprime novos

sentidos e significados as ações humanas, resultante da presença da pluralidade cultural, étnica, política, científica, recortada por um paradigma que comporta inúmeras leituras da realidade.

A avaliação assume novas feições no campo das relações sociais em vista da seleção por ela realizada para que o aluno alcance outros níveis de acesso ao conhecimento sistematizado no currículo. O paradoxo assumido na avaliação interfere no percurso do aluno frente as perspectivas para o acesso ao mundo do trabalho.

Dependendo da concepção de educação que prevalece num determinado momento histórico, os instrumentos de avaliação ora são usados com mais constância, ora com menos frequência. Silva *et al.* (2018, p. 09) afirmou que a presença dos instrumentos e práticas de avaliação revelam-se polissêmicos e assimétricos e, incluem desejos, utopias, de acordo com a relação assumida pelos sujeitos.

Os instrumentos de avaliação articulam a opção política e pedagógica do projeto de poder, desdobrada no sistema educacional e, repercute na instituição de ensino, na sala de aula e, em especial, no trabalho dos professores.

Falamos em uma avaliação formativa reguladora é fazer opção por uma educação que supere a crise do paradigma educacional centrado no ensino, onde a instituição de ensino apenas se responsabiliza por ensinar de forma linear e uniforme, ficando à sorte dos alunos aprenderem. (Silva et al., 2018, p. 09).

A reflexão sobre a avaliação esbarra nas questões sociais, étnicas, culturais, que resultantes da luta em favor dos direitos à pluralidade, de modo que é importante debater a presença desses instrumentos para conhecer os níveis de aprendizagem alcançados pelos alunos.

O estudo do uso dos instrumentos e práticas de avaliação operacionalizados no sistema de ensino é pertinente em vista da possibilidade de transpor as limitações existentes no processo, que muitas vezes fortalecem a exclusão, a evasão e o consequente fracasso dos alunos.

Os instrumentos de avaliação relacionam-se as práticas sistematizadas na instituição de ensino em vista da possibilidade de assegurar que o percurso do processo ensino-aprendizagem funcione dentro das previsões planejadas. Assim, é impossível se pensar na ideia de neutralidade ou imparcialidade na tomada de decisão acerca da prova, teste, relatório, trabalho em grupo ou outro instrumento que se utiliza para avaliar os alunos.

A avaliação percorre caminhos diversos no processo ensino-aprendizagem, ressaltamos o quanto ela pode identificar situações que se constroem no cotidiano das salas de aula que os professores muitas vezes não conseguem perceber. Assim, um simples teste, uma prova

contendo questões que levem os alunos a informar determinados conhecimentos, é insuficiente para avaliar de fato o transcurso do desenvolvimento alcançado por esse sujeito.

As estratégias construídas para avaliar o desenvolvimento do percurso dos alunos durante um determinado período de vivência no processo ensino-aprendizagem pode ser oportunizada mediante projetos, trabalhos em grupos, em que se fortalece a interação entre eles para que possam solucionar problemas propostos, além de incentivar a convivência com as diferenças. Para Demo (2015, p.32) a avaliação deve favorecer a descoberta de situações em que os professores podem estar trabalhando o ser humano em sua relação interpessoal.

É importante considerar que os instrumentos avaliativos compreendem múltiplas dimensões da totalidade humana que devem ser conhecidas ou mesmo desenvolvidas para contribuir com o atendimento dos objetivos do ensino. Para Demo (2015) em algumas instituições de ensino é posto que a avaliação do aluno é totalizadora, no entanto, muitas vezes ela se limita a aspectos cognitivos, deixando de lado as dimensões interpessoais, afetivas, emocionais e outras.

### **Práticas Pedagógicas de Avaliação**

A avaliação, enquanto prática pedagógica, ocupa um papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois não apenas mensura o desempenho dos estudantes, mas também orienta o planejamento docente, ajusta estratégias e contribui para o desenvolvimento integral do aluno. Nas últimas décadas, as abordagens avaliativas vêm se afastando de modelos meramente classificatórios e punitivos, passando a adotar uma perspectiva mais formativa, dialógica e inclusiva (Silva; Andrade, 2021).

As práticas avaliativas contemporâneas valorizam o processo de aprendizagem, buscando identificar as dificuldades dos estudantes e intervir pedagogicamente de forma contínua. Nesse sentido, a avaliação passa a ser concebida como um instrumento de mediação da aprendizagem, e não apenas como um fim em si mesma (Oliveira; Martins, 2020). Tal visão está alinhada à proposta de uma educação democrática, centrada no sujeito e no respeito aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Segundo Freitas e Souza (2022), práticas avaliativas eficazes devem ser planejadas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade para o contexto sociocultural dos estudantes. Isso implica o uso de instrumentos diversos como autoavaliações, portfólios, observações sistemáticas e projetos colaborativos que permitam uma compreensão mais ampla e qualitativa do percurso formativo dos alunos. Além disso, é fundamental garantir que o estudante



compreenda os critérios de avaliação e participe ativamente desse processo, promovendo autonomia e consciência crítica sobre seu próprio aprendizado (Costa et al., 2023).

No entanto, a consolidação de práticas avaliativas inovadoras ainda enfrenta desafios, como a formação insuficiente de professores para utilizar estratégias avaliativas diversificadas e a pressão de sistemas educacionais centrados em resultados quantitativos. Para superar esses obstáculos, é necessário investir em formação docente continuada, em políticas educacionais que valorizem a avaliação formativa e em uma cultura escolar que enxergue o erro como parte do processo de aprender (Mendes; Rocha, 2021).

Portanto, as práticas pedagógicas de avaliação devem ser repensadas constantemente, à luz de uma concepção de educação emancipadora. Quando bem conduzidas, elas não apenas informam sobre o desempenho do estudante, mas também o incentivam a aprender de forma mais significativa, crítica e autônoma.

Nesse cenário, destaca-se a importância do olhar pedagógico sensível por parte do professor, que deve considerar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do estudante no momento da avaliação. A prática avaliativa, quando compreendida como parte do processo de ensinar e aprender, passa a integrar-se ao cotidiano da sala de aula como uma oportunidade de construção conjunta do conhecimento, e não como um momento de tensão e julgamento (Almeida; Torres, 2022). Essa concepção rompe com a lógica da avaliação centrada exclusivamente em provas e notas, abrindo espaço para o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração.

Além disso, a utilização de tecnologias educacionais também tem ampliado as possibilidades avaliativas, permitindo maior interatividade, personalização e feedback em tempo real. Ferramentas como quizzes digitais, plataformas de aprendizagem oferecem novos meios de acompanhar o progresso dos alunos e de adaptar o ensino às suas necessidades específicas (Lima; Cruz, 2023). No entanto, essas inovações devem ser acompanhadas de reflexão pedagógica, evitando que a tecnologia seja usada apenas para reproduzir modelos tradicionais de avaliação em formato digital.

Outro ponto relevante diz respeito à avaliação inclusiva, que considera a diversidade presente nas salas de aula, sejam elas culturais, linguísticas ou de habilidades. Avaliar de maneira justa implica respeitar essas diferenças, adaptando instrumentos e estratégias para garantir equidade no acesso à aprendizagem e nas oportunidades de êxito escolar (Fernandes; Ribeiro, 2021). Nesse sentido, a avaliação se consolida como um compromisso ético e político com a justiça educacional.

Em síntese, as práticas pedagógicas de avaliação devem transcender o ato de verificar acertos e erros, assumindo um papel formador, investigativo e transformador. O avanço nesse campo requer não apenas mudanças metodológicas, mas também uma nova postura docente, pautada na escuta ativa, no diálogo e no compromisso com a aprendizagem de todos. Assim, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser parte integrante de um projeto educacional comprometido com a construção do conhecimento, da cidadania e da emancipação dos sujeitos.

## **6 Pressupostos de uma Avaliação Formativa Reguladora**

O ponto de partida dos pressupostos que fundamentam a avaliação formativa reguladora relaciona-se ao resgate do valor social da educação a partir da valorização da subjetividade humana com a finalidade de tornar possível a convivência coletiva. A essência social dos sujeitos assume um papel significativo na elaboração das propostas educacionais, considerando que todos tem condições de aprender.

O aprendizado e o desenvolvimento humano é concebido como um processo de constante diálogo, reconhecendo a possibilidade de cada sujeito em contribuir com a socialização, que se constrói ao longo da existência de cada um. Para Silva (2016, p. 31) “o ser social é construído mediante a participação da vida coletiva, tornando possível mudar a essência humana”.

A reflexão sobre a avaliação formativa reguladora inclui um conjunto de mudanças que possibilitem resgatar o valor da essência humana, compreendendo que é possível humanizar o processo educativo, tornando possível se criar um ambiente educativo mais estimulante, participativo e acima de tudo reencantar a educação.

Situar a avaliação é um tema complexo em decorrência das relações que se constroem na educação, pois não há uma única via capaz de orientar o processo ensino-aprendizagem. Assim, a proposta levantada pela prática da avaliação formativa-reguladora alcança magnitude no instante que permite descrever algumas situações manifestas no processo educativo que devem ser levadas em consideração quando se analisa este objeto de estudo.

A abrangência assumida na proposta de estudo da avaliação formativa-reguladora vem de encontro à necessidade de formular questionamentos sobre os pressupostos que orientam a sistematização de tal dimensão no cotidiano da instituição de ensino, do trabalho dos professores, do currículo e dos demais elementos que se materializam no processo educativo.

A reflexão sobre os pressupostos da avaliação leva a perceber que não se trata de um estudo superficial, tampouco que há um padrão a ser considerado para responder as situações complexas que o processo ensino-aprendizagem desenha.

### **O valor do Reconhecimento das diferenças no processo ensino-aprendizagem**

Sistematizar uma pedagogia diferenciada no processo educativo é o desafio a ser posto para avançar no sucesso dos educandos, reconhecendo que cada sujeito constrói relações com o mundo de forma diferenciada. Para Silva (2006, p.34) “como os educandos aprendem diferentemente, exige-se um processo educativo que dialogue com tal diversidade”. Assim, é fundamental que se discuta um currículo articulado a realidade dos sujeitos que estão inseridos num determinado contexto sócio cultural.

Para tanto, é necessário que o professor reconheça a diversidade como parte constituinte da sociedade e da instituição de ensino, para tornar possível a sistematização de uma prática pedagógica diferenciada.

Urge, então, flexibilizar a ação pedagógica em função dos vários sujeitos históricos com que o professor se depara em sala de aula e das especificidades da própria comunidade educativa. Cabe ao educador desenvolver um planejamento flexível e consistente que preveja estratégias variadas de ensino, possibilitando situações de aprendizagem desafiadoras, que sejam de fato pertinentes aos níveis sócio cognitivos dos alunos e significativas para o contexto socioeducacional (Silva, 2016, p. 34).

Tornar flexível a ação pedagógica significa que o professor deve libertar-se das práticas tradicionais que não conseguem perceber as diferenças entre os sujeitos, sendo manifestas situações em que o tempo de aprendizado dos alunos não é respeitado, resultando em fracassos e desistências.

O reconhecimento do tempo diferenciado que cada sujeito apresenta em relação a capacidade de aprendizado é essencial para garantir que todos usufruam seus direitos de acesso e permanência na instituição de ensino. Além disso, é relevante considerar o valor da criatividade dos professores, pesquisando estratégias de ensino que sejam favoráveis ao aprendizado dos alunos.

É preciso reconhecer que cada sujeito expressa emoções, sentimentos e visões de mundo diferenciadas e, nesse sentido a reflexão sobre as diferenças, as limitações, deve ser parte constituinte das reflexões dos professores, em vista de perceber situações que podem ser evitadas no cotidiano das salas de aula.

A partir do erro desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também os mecanismos da autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo. (Luckesi, 2016, p.51)

Muitas vezes o fracasso decorre das limitações no domínio da prática pedagógica dos professores, que ano após ano persistem nas aulas expositivas, monótonas, sem qualquer participação do aluno no processo de construção do conhecimento. Assim, é necessário que os professores estejam atentos em adequar os conteúdos à realidade sócio cultural dos educandos, tornando o ensino prazeroso, desafiador e contagiante.

Para Silva (2016, p. 34), a pedagogia diferenciada antecipa-se as situações complexas que se manifestam no ensino e alcança valor no instante em que proporciona facilitar o desempenho dos educandos. Trata-se, portanto, de orientar os alunos sobre possíveis entraves que eles podem encontrar no percurso da aprendizagem.

A pedagogia diferenciada possui duas características fundamentais: a da antecipação e da mediação. A primeira diz respeito à capacidade do professor de antecipar os obstáculos didáticos que são comuns à maioria dos alunos e inseri-los em situações de ensino-aprendizagem. A antecipação [...] é alimentada pelo processo avaliativo, pela coleta de informações que desvelam os impedimentos que dificultam os processos de aprendizagem. A mediação é a complementação da primeira característica, serve para fazer as regulações entre a ação docente e a discente durante a efetivação das situações didáticas. A mediação é diversificada, depende das necessidades dos aprendentes e/ou do grupo de alunos. (Silva, 2016, p. 34).

O professor tem a tarefa de observar os alunos em seu processo de construção do conhecimento, assumindo o papel de facilitador na formulação de ações que auxiliem ao alcance de resultados significativos na aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma nova lógica na concepção da atividade docente, pois historicamente o professor cria obstáculos para que o aluno se mantenha submisso a sua pessoa, valendo-se do conhecimento que possui como objeto de opressão.

O reconhecimento das diferenças inclui a ampliação das possibilidades de acesso às instituições de ensino e para que isso ocorra é fundamental que seja efetivada a adaptação curricular com o intuito de organizar as atividades educacionais de acordo com o nível de desenvolvimento dos sujeitos, adotando-se métodos alternativos de ensino, visando o desenvolvimento das potencialidades do aluno.

De acordo com as considerações apresentadas por estudiosos da educação, a flexibilização do currículo vem de encontro as necessidades dos sujeitos, propondo-se um quadro diferenciado de aprendizagem para cada ser que se faz presente em sala de aula. Assim,

é possível entender que a flexibilidade do currículo é um dos avanços que se apresentam na sociedade contemporânea, a qual destaca a possibilidade de aproveitamento do tempo de cada aluno, pois, nem todos conseguem se desenvolver dentro das mesmas condições.

O ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo. Dissemos que todo ser humano, tal como o ponto de um holograma, traz em si o cosmo. Devemos ver também que todo ser, mesmo aquele fechado na mais banal das vidas, constitui ele próprio um cosmo. Traz em si multiplicidades interiores, personalidades virtuais [...] (Morin, 2018, p. 57).

A adaptação curricular vem se descrever como um processo que visa estender aos estudantes com limitações, plenas condições para se desenvolver, seja enquanto cidadão, ou como membro participante da comunidade em que vive e, por meio dessas alternativas, é possível construir referenciais que possibilitem sua participação no sistema educacional formal.

Nesse caso, quando se discute a questão da adaptação curricular na instituição de ensino para atender aos alunos em suas necessidades singulares é fundamental que se apresentem meios alternativos para o professor trabalhar, sem que isso ocorra uma ruptura na proposta pedagógica da instituição de ensino, visto que essa situação precisa ser avaliada e discutida pedagogicamente.

Morin (2018) ressaltou o quanto a pluralidade encontra espaço na discussão social em vista da abrangência das relações que se estabelecem na sociedade global em que o diálogo se estreita com as diversas culturas que interagem. Para que a adaptação curricular aconteça na instituição de ensino, é necessário que os professores atuem na ótica da valorização da diversidade, entendendo que há uma condição diferenciada que leva os alunos a buscarem suas atividades em grupo, participando ativamente do processo educativo.

A pedagogia diferenciada reconhece o valor da capacidade de cada pessoa na construção do conhecimento, tornando possível o diálogo entre professores e alunos em vista a possibilidade de produção do conhecimento em sua forma autônoma.

O diálogo dos professores com os alunos é que irá fornecer a base para a elaboração de sua ação educativa. Silva (2016, p.35) ao analisar o valor da pedagogia diferenciada reconheceu o quanto a reflexão sobre a heterogeneidade manifesta em sala de aula serve de base para o professor construir suas estratégias de ensino de forma a envolver os educandos no processo de construção de conhecimentos significativos e contextualizados

## CONCLUSÃO

O estudo evidenciou que a avaliação da aprendizagem vai além da simples atribuição de notas, sendo um processo dinâmico que envolve diagnóstico, acompanhamento e intervenção pedagógica. Ao longo da análise, observou-se que práticas avaliativas formativas e reguladoras representam um avanço na construção de uma educação democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral do aluno.

Contudo, persistem desafios significativos para a efetivação desse modelo, como a resistência cultural às mudanças, a falta de formação docente adequada e a predominância de sistemas educacionais voltados para resultados quantitativos. Superar essas barreiras exige políticas públicas eficazes, formação continuada e uma reestruturação das práticas pedagógicas, valorizando a participação ativa dos estudantes e o respeito à diversidade.

Conclui-se, portanto, que a avaliação da aprendizagem deve ser vista como um processo reflexivo e transformador, capaz de promover não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar. A adoção de uma avaliação formativa e inclusiva é essencial para a construção de uma educação mais justa, equitativa e alinhada às demandas contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. M.; DOURADO, L. F. BNCC e políticas curriculares no Brasil: elementos para uma análise crítica. **Revista Espaços**, v. 40, n. 36, p. 1–12, 2019. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n36/19403627.html>. Acesso em: 26 jul. 2025.

AGUIAR, V.; DOURADO, L. Evaluative practices in BNCC context: tensions in curriculum and assessment. **Educação & Sociedade**, 2018.

ALMEIDA, R. A.; TORRES, M. C. Avaliação para a aprendizagem: sentidos e práticas no cotidiano escolar. **Revista Docência e Cidadania**, v. 8, n. 2, p. 45–59, 2022.

ALVAREZ, J. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: ArtMed. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

COSTA, A. R.; FONSECA, M. L.; PEREIRA, D. M. Avaliação formativa: perspectivas e desafios na prática docente. **Revista Educação e Transformação**, v. 9, n. 2, p. 101–115, 2023.

DEMO, P. **Mitologia da Avaliação**. São Paulo: Cortez. 2015

FERNANDES, A. P.; RIBEIRO, C. F. Avaliação inclusiva na escola pública: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 87–102, 2021.

FREIRE, P. **A pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2015

FREITAS, L. M.; SOUZA, T. P. Avaliação como prática reflexiva e emancipadora: contribuições para a aprendizagem significativa. **Cadernos de Educação Contemporânea**, v. 12, n. 1, p. 59–74, 2022.

LIBÂNEO, J. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos** (9th ed.). São Paulo: Loyola. 2019

LIMA, V. R.; CRUZ, T. S. Tecnologias digitais e práticas avaliativas: possibilidades para o ensino híbrido. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 123–138, 2023.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez. 2016

MENDES, J. C.; ROCHA, D. S. Avaliação e práticas docentes: tensões entre o controle e a autonomia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260018, 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. 2019

OLIVEIRA, M. A. M. Avaliação da aprendizagem e prática docente na educação básica. **Revista Científica da FAIPE**, Cuiabá, v. 11, n. 1, p. 1–14, 2025. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/407>. Acesso em: 26 jul. 2025.

OLIVEIRA, F. J.; MARTINS, C. A. A avaliação como processo dialógico: uma abordagem crítica. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 35, p. 43–60, 2020.

SANT'ANNA, I. M. **Avaliação da aprendizagem como processo de construção**. *Revista Núcleo do Conhecimento*, 2020.

SILVA, J. **Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora**. Porto Alegre: Mediação. 2016

SILVA, N. M. S.; SILVA, E. D.; PIRES, A. C. Formação docente e avaliação formativa: críticas e contribuições. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 365–371, 2023.

SILVA, J., HOFFMANN, J., ESTEBAN, M. (orgs). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação. 2018

SILVA, T. R.; ANDRADE, V. M. Práticas avaliativas na educação básica: desafios da avaliação formativa no cotidiano escolar. **Revista Saberes Docentes**, v. 5, n. 1, p. 22–38, 2021.

SOUSA, C. **Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem**. São Paulo: Cortez. 2019



**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA:  
LIMITES E POSSIBILIDADES**

**Leandro Ribeiro da Silva**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-6](https://doi.org/10.29327/5670599.1-6)**

## FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA: LIMITES E POSSIBILIDADES

DOI: [10.29327/5670599.1-6](https://doi.org/10.29327/5670599.1-6)

Leandro Ribeiro da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

Este estudo analisa os limites e possibilidades da prática avaliativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade voltada para indivíduos que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade regular. O objetivo principal é compreender como a avaliação pode contribuir para a inclusão, permanência e sucesso escolar desse público, reconhecendo suas trajetórias e saberes prévios. A metodologia utilizada foi baseada em revisão bibliográfica, com análise de legislações, referenciais teóricos e pesquisas recentes sobre formação docente e avaliação educacional. Os resultados revelam que, apesar de avanços legais e teóricos, como a LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, persistem desafios significativos, incluindo a ausência de formação específica para professores, a falta de recursos pedagógicos adequados e a invisibilidade da EJA nas políticas curriculares, evidenciada pela exclusão da modalidade na BNCC. Observou-se que a avaliação ainda se baseia em modelos tradicionais, centrados em provas e notas, que não dialogam com a diversidade e as necessidades dos educandos. Conclui-se que é necessário adotar uma abordagem formativa e dialógica, em que a avaliação seja contínua, diagnóstica e participativa, articulada ao Projeto Político-Pedagógico e voltada para a transformação social. Recomenda-se o investimento em formação docente inicial e continuada, bem como em políticas públicas específicas, capazes de garantir uma educação de qualidade e inclusiva para jovens, adultos e idosos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Avaliação Formativa, Formação Docente.

### ABSTRACT

This study analyzes the limits and possibilities of assessment practices in Youth and Adult Education (EJA), a modality aimed at individuals who did not have access to or did not complete basic education at the regular age. The main objective is to understand how assessment can contribute to inclusion, retention, and academic success for this population, recognizing their trajectories and prior knowledge. The methodology was based on a bibliographic review, analyzing legislation, theoretical frameworks, and recent research on teacher training and educational assessment. The results reveal that, despite legal and theoretical advances such as the 1996 LDB and the National Curriculum Guidelines, significant challenges remain, including the lack of specific training for teachers, insufficient pedagogical resources, and the invisibility of EJA in curricular policies, as evidenced by its exclusion from the BNCC. It was observed that assessment still relies on traditional models, focused on exams and grades, which do not address the diversity and needs of students. It is concluded that a formative and dialogical approach is needed, where assessment is continuous, diagnostic, and participatory, aligned with the Political-Pedagogical Project and aimed at social transformation. Investment in initial and continuing teacher education, as well as in specific public policies, is recommended to ensure quality and inclusive education for youth, adults, and the elderly.

**Keywords:** Youth and Adult Education, Formative Assessment, Teacher Training

### RESUMEN

Este estudio analiza los límites y posibilidades de la práctica evaluativa en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), modalidad dirigida a personas que no tuvieron acceso o no

completaron la educación básica en la edad regular. El objetivo principal es comprender cómo la evaluación puede contribuir a la inclusión, permanencia y éxito escolar de este público, reconociendo sus trayectorias y saberes previos. La metodología utilizada se basó en una revisión bibliográfica, con análisis de legislaciones, marcos teóricos e investigaciones recientes sobre formación docente y evaluación educativa. Los resultados revelan que, a pesar de los avances legales y teóricos, como la LDB de 1996 y las Directrices Curriculares Nacionales, persisten desafíos significativos, incluyendo la ausencia de formación específica para los profesores, la falta de recursos pedagógicos adecuados y la invisibilidad de la EJA en las políticas curriculares, evidenciada por su exclusión de la BNCC. Se observó que la evaluación todavía se basa en modelos tradicionales, centrados en exámenes y calificaciones, que no dialogan con la diversidad y las necesidades de los estudiantes. Se concluye que es necesario adoptar un enfoque formativo y dialógico, en el que la evaluación sea continua, diagnóstica y participativa, articulada al Proyecto Político-Pedagógico y orientada a la transformación social. Se recomienda la inversión en formación docente inicial y continua, así como en políticas públicas específicas, capaces de garantizar una educación de calidad e inclusiva para jóvenes, adultos y ancianos.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos, Evaluación Formativa, Formación Docente

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e na garantia do direito à educação ao longo da vida. Trata-se de uma modalidade voltada para indivíduos que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou não conseguiram concluir seus estudos na idade regular. No entanto, apesar de sua relevância, a EJA ainda enfrenta desafios históricos e estruturais que impactam diretamente a qualidade do ensino oferecido e a permanência dos estudantes nesse ambiente. Estudos como os de Ventura (2019) evidenciam que, ao longo dos anos, essa modalidade foi relegada a uma posição secundária nas políticas públicas educacionais, refletindo em baixos investimentos, escassez de recursos e ausência de estratégias pedagógicas adequadas às especificidades de seu público.

As prevalências no cenário atual demonstram que há um aumento significativo na demanda por escolarização na EJA, especialmente em comunidades marcadas por desigualdades socioeconômicas. Contudo, essa crescente procura não tem sido acompanhada por políticas consistentes de formação docente e estruturação curricular. Autores como Tardif (2015) e Arroyo (2016) destacam que grande parte dos professores que atuam na modalidade não possui formação específica para lidar com as particularidades dos educandos jovens, adultos e idosos, o que resulta em práticas pedagógicas descontextualizadas e, muitas vezes, ineficazes.

Entre as lacunas identificadas, a avaliação da aprendizagem surge como um dos pontos mais críticos. Conforme apontam Silva e Carvalho (2022), os processos avaliativos na EJA tendem a reproduzir modelos tradicionais, centrados em provas e notas, desconsiderando as trajetórias de vida e os saberes prévios dos estudantes. Essa abordagem, além de não promover a aprendizagem significativa, contribui para a evasão escolar e reforça mecanismos de exclusão. Villas Boas (2017) complementa que a avaliação deve ser concebida como uma ferramenta formativa, voltada para o diagnóstico contínuo e a reorganização das práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo principal analisar os limites e possibilidades da prática avaliativa na Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância da formação docente inicial e continuada, bem como a necessidade de políticas públicas que assegurem condições institucionais favoráveis para a efetivação de uma avaliação democrática, inclusiva e emancipadora. Busca-se, assim, contribuir para a construção de um modelo avaliativo que reconheça a diversidade dos sujeitos e valorize seus percursos educacionais.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A formação docente inicial e continuada para atuação na EJA**

A prática pedagógica do educador da Educação de Jovens e Adultos (EJA), demanda uma preparação e/ou formação que atenda as singularidades das pessoas atendidas, desde a formação inicial até os processos de capacitação continua durante a trajetória profissional, cujo debate não é recente. Tal fato remete dizer alguns aspectos de que, ao longo dos anos, a qualificação e a profissionalização dos docentes que atuam na EJA têm se consolidado como elementos centrais para a elaboração de estratégias de ensino mais eficazes, além de se constituírem como temas recorrentes nos debates teóricos e nas pesquisas voltadas à área (Soares; Pedroso, 2016).

Considerando isso, segundo as ideias dos autores acima, busca-se compreender a formação desse campo tão significativo e os embates que o atravessam na realidade brasileira é essencial para reconhecer os desafios históricos, políticos e pedagógicos que permeiam a Educação de Jovens e Adultos no país, na qual é possível entender que essa modalidade vem se aperfeiçoando sob a égide sistemática no que concerne ao direito à educação desse público.

Desse modo, uma das transformações mais evidentes que ocorreram na sociedade em relação à educação foi a promulgação da Lei nº 9394/96, o que de certo modo direcionou o ensino aos jovens e adultos, assim como o que diz respeito a formação docente para atuar nesta modalidade, pois a visão contemporânea do docente requer uma formação que integre fundamentos científicos, domínio técnico e consciência política, articulando esses saberes a

uma prática pedagógica crítica, reflexiva e contextualizada, capaz de analisar e intervir nas condições reais da educação. Como destacam Souza e Pereira (2022), o educador precisa ser formado não apenas para ensinar conteúdos, mas para compreender as dinâmicas socioculturais e econômicas presentes no dia a dia escolar, especialmente em espaços como o da população da EJA.

Nesse viés, cabe citar que a qualificação do professor é, portanto, um processo complexo e contínuo, que envolve investimento e comprometimento destes, quanto das instituições responsáveis pela sua formação. As mudanças na sociedade, na cultura e nas exigências do mundo do trabalho também demandam que os professores estejam sempre em processo de aprendizado e adaptação para criar oportunidades para que os profissionais da educação possam refletir sobre sua própria prática é um passo fundamental no processo de melhoria da qualidade do ensino, especialmente diante dos desafios impostos pelo contexto educacional contemporâneo (Tardif, 2015).

É importante destacar que, anterior à publicação da Lei Educacional vigente de 1996, o debate em torno da qualificação docente para exercer a função nessa modalidade, era pouco desenvolvido e carecia de sistematização. Historicamente, os profissionais que nela atuavam, enfrentavam sérias dificuldades relacionadas à ausência de preparo específico para lidar com as singularidades dos estudantes jovens, adultos e idosos. Em grande parte, tratava-se de professores sem formação adequada ou provenientes do corpo docente do ensino regular, alocados na EJA sem qualquer tipo de capacitação prévia. Em outras palavras, as matrizes curriculares dos cursos de formação docente, tanto no nível ou superior, de modo geral, negligenciam a abordagem sistemática e aprofundada desse campo, evidenciando a baixa prioridade atribuída à EJA na estrutura formativa do magistério (Haddad; Di Pierro, 2016).

Mediante a reflexão acima apresentada, os autores apontam que a EJA enfrenta desafios significativos, sendo um deles a preparação inadequada dos professores que atuam nesse campo. Quando mencionamos que muitos docentes são leigos ou reciclados do ensino regular, estamos destacando a falta de formação específica em didática e metodologias que atendam às especificidades do público que busca essa modalidade de ensino. O que traduz que a formação docente estava ancorada em uma educação compensatória carregada pela EJA, logo, não tinha uma identidade.

Nesta seara, encontra-se a formação de professores na qual exige um olhar atento à formação docente, que deve ser pautada por uma compreensão profunda das necessidades e realidades de jovens e adultos (Tardif, 2015). Ao enfrentar as dificuldades e promover um fortalecimento da identidade da EJA, estar-se-á investindo em uma educação mais justa e

inclusiva. Para tanto, encontra-se assegurada na LDB de nº 9.394/96, a qual estabelece diretrizes para atuar como profissional docente, destacando a necessidade de uma formação inicial sólida, realizada por meio dos cursos de licenciatura oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Além disso, é obrigação do poder público ofertar cursos de qualificação e aprimoramento contínuo a todos profissionais (Brasil, 1996).

Assim, no contexto da EJA, essa questão torna-se ainda mais urgente de ser problematizada, tendo em vista que essa modalidade, ao longo da história, tem sido colocada em posição secundária nas políticas públicas de educação. Isso se reflete tanto na limitada valorização das especificidades dos educandos que atende, sujeitos com trajetórias de vida diversas e marcadas por processos de exclusão, quanto na falta de reconhecimento das demandas formativas e profissionais dos docentes que nela atuam (Ventura, 2019).

Sendo assim, com a regulamentação da EJA no dispositivos legais, encontram-se estabelecidas uma série de características que devem ser consideradas tanto no currículo quanto nas práticas pedagógicas, para que sejam atendidos as necessidades e os interesses desse público. Nesse sentido, os educadores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos necessitam de uma formação específica e consistente, que lhes possibilite compreender as singularidades dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. Além disso, é condição *sine qua non* que estejam qualificados para aplicar estratégias pedagógicas contextualizadas e eficazes, capazes de promover uma formação crítica e emancipadora dos educandos (Haddad; Di Pierro, 2016).

Dessa forma, a formação inicial, promovida por meio dos cursos de Licenciatura oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e demais programas voltados à preparação de profissionais da educação, deve necessariamente incluir discussões e conteúdos voltados ao público da EJA, considerando a importância de preparar docentes para lidar com as peculiaridades dessa modalidade de ensino, conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Sobre isso, segundo Ventura (2019), trata-se de uma problemática marcada por uma dicotomia ainda não superada: embora a legislação reconheça a necessidade de uma qualificação docente direcionada para esse público-alvo, essa diretriz não se concretiza plenamente na prática. A autora destaca que as universidades, em sua maioria, não conferem prioridade à EJA nos currículos dos cursos de licenciatura, o que compromete a preparação adequada dos futuros docentes. Essa depreciação também se estende as pesquisas acadêmicas, onde ainda se observa uma produção científica limitada relacionada às demandas e especificidades dessa modalidade de ensino.

Destarte, a nova LDB, estabelece em seu artigo 61 quem são os profissionais da educação básica:

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 1996, p. 35)

Conforme disposto na Legislação educacional atual (Lei nº 9.394/1996), qualificação dos profissionais da educação básica, deve ocorrer através do ensino superior, em curso de licenciatura plena, assegurando a articulação entre teoria e prática, bem como a compreensão das especificidades de cada etapa e modalidade de ensino. Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Lei reconhece a necessidade de formação adequada para os docentes, de modo a garantir um ensino que respeite as particularidades dos sujeitos que dela fazem parte.

No entanto, observa-se que, apesar da previsão legal, ainda há uma lacuna significativa na efetivação dessa formação específica nos cursos superiores, especialmente no que diz respeito à abordagem das demandas e características próprias dessa modalidade. O artigo 61, parágrafo único, enfatiza a importância de um preparo que não apenas cumpra requisitos formais, mas que também considere as diversas especificidades e complexidades associadas ao exercício da docência nas diversas etapas da educação básica (Brasil, 1996).

Partindo desta exigência, a formação do educador da EJA vem sendo discutida no cenário educacional nas últimas décadas, sobretudo a partir da Legislação vigente, diante do reconhecimento da EJA como modalidade de ensino. Tratando-se da temática em questão, aborda-se a Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000, que regulamenta, em seu artigo 17:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (Brasil, 2000, p. 3)



Diante disso, Arroyo (2016), apresenta a complexidade e a dinamicidade da prática educativa do educador, ressaltando que a formação desse profissional está em constante construção e adaptação. Essa visão é crucial, uma vez que a educação não é apenas uma questão pedagógica, mas também uma abordagem social, cultural e política.

A autora acima ainda acrescenta que “(...) quem vai trabalhar com a EJA deve ter uma fundamentação sólida sobre a história dos direitos humanos” (Arroyo, 2016, p. 28) e nesta discussão, faz um destaque sobre a luta pela conquista da educação vinculada aos outros direitos e, ainda, que o educador precisa garantir ao jovem e adultos, o direito ao conhecimento, com a valorização sempre dos seus saberes construídos, das suas vivências, como também da sua experiência, pois seu aprendizado está relacionado ao seu tempo mental, social e cultural.

No entanto, é pertinente destacar o caráter normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), marcadas por limites e tensões constantes entre a necessidade de regulamentação e o princípio da autonomia das instituições escolares, especialmente no que se refere à EJA. Essa dualidade impacta diretamente a formação docente, uma vez que interfere na construção do perfil profissional esperado para atuar nessa modalidade. Como consequência, restringem-se as possibilidades de uma EJA com potencial verdadeiramente emancipador, centrada nos sujeitos e em suas trajetórias de vida, comprometida com uma educação crítica, transformadora e socialmente referenciada.

Libâneo (2016) corrobora e relata dizendo que em função disso, alguns estudos e pesquisas tem sido realizado sobre a modalidade em questão e a formação de educadores, a fim de compreender, dentre outras problemáticas, sobre a qualificação desse profissional nas instituições de ensino.

Contudo, as ações formativas direcionadas à EJA ainda se mostram insuficientes no âmbito dos cursos de ensino superior, refletindo-se diretamente na atuação dos egressos dos cursos de Licenciatura. Em grande parte, esses profissionais concluem sua formação inicial sem uma preparação consistente para atuar na EJA. Além disso, as especificidades que caracterizam essa modalidade, especialmente nas propostas de média e longa duração, demandam um aprofundamento teórico e prático que fundamente uma formação docente verdadeiramente voltada para os desafios e potencialidades do campo, o que ainda não tem sido devidamente contemplado nas estruturas curriculares das licenciaturas (Arroyo, 2016).

Desse modo, o processo de formação de docentes tem ganhado progressiva visibilidade, à medida que ela passa a ser compreendida como um campo pedagógico com características e demandas próprias, o que implica a necessidade de profissionalização específica desses profissionais. Contudo, do ponto de vista prático, a falta de um processo formativo nessa

modalidade persiste como um dos principais entraves para a consolidação de uma educação de qualidade nessa modalidade.

Estudos recentes, como os de Camargo (2019), Porcaro (2016) e Soares e Simões (2019), revelam que a maioria dos professores que atuam na EJA não possui formação específica para esse campo, sendo, em sua maioria, docentes realocados de outras etapas do sistema regular de ensino, sem preparo adequado para lidar com as particularidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

E em consonância com a metodologia encontra-se a prática educativa, o que Gatti (2016), reforça que a inexistência de uma política formativa junto aos educadores não têm proporcionado uma formação mais abrangente, para que este profissional possa atuar em qualquer modalidade de ensino, pois tem a ver a complementação com cursos específicos, com formação continuada, uma vez que a formação inicial é vista como uma formação precária e fragmentada.

Um aspecto relevante a ser considerado no debate sobre a formação de educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a ausência de parâmetros oficiais que orientem de forma precisa o perfil profissional desejado para essa modalidade. Essa lacuna pode ser compreendida, em parte, como reflexo da indefinição conceitual que ainda marca a EJA no cenário educacional brasileiro. Por se tratar de um campo em constante construção e amadurecimento, a modalidade permanece cercada por incertezas e tensionamentos, o que dificulta a consolidação de diretrizes claras tanto para a formação quanto para a prática docente.

Nesse sentido, a legislação educacional fixa que a qualificação profissional, é condição *sine qua non* para elevar uma educação de qualidade para esse público específico, isto porque tem como objetivo principal proporcionar a oportunidade de escolarização para os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada (Brasil, 1996).

Em face a essa afirmação, segundo Arroyo (2016) e Lopes e Souza (2019), diferentemente da formação do professor para o ensino regular, o professor da EJA necessita ter habilidades específicas para lidar com as características e demandas desse segmento da população, pois essa formação envolve uma série de aspectos, tais como:

- Conhecimento das especificidades da EJA: é essencial que o professor da EJA conheça as características dos jovens e adultos que frequentam essa modalidade de ensino. Eles geralmente têm experiências de vida diversificadas, diferentes ritmos de aprendizagem e expectativas específicas em relação ao processo educativo (Lopes; Souza, 2019).

- Competências pedagógicas: o professor da EJA deve dominar os conteúdos que serão ensinados, bem como as metodologias e estratégias de ensino mais adequadas. É importante

que ele saiba adaptar os conteúdos para torná-los relevantes e significativos para os alunos (Arroyo, 2015).

- Flexibilidade e adaptabilidade: o professor da EJA precisa ser flexível e capaz de se adaptar às necessidades e demandas do público-alvo. Muitos deles têm obrigações familiares, trabalho e outras responsabilidades, o que pode interferir na sua disponibilidade para os estudos. O professor precisa encontrar soluções para conciliar essas demandas e garantir que os alunos consigam conciliar seus compromissos com a escolarização.

- Consciência social: considerando o contexto social em que a EJA está inserida, o professor precisa ter um pensamento crítico e conhecer a história, cultura e os problemas enfrentados pela população atendida por essa modalidade de ensino. Ele precisa ser capaz de trabalhar temas relevantes para a comunidade, promovendo uma educação contextualizada e cidadã.

A formação do professor da EJA pode ser feita por meio de cursos de licenciatura específicos para essa modalidade de ensino, cursos de formação continuada e programas de pós-graduação. É importante que a formação seja voltada para a realidade do aluno da EJA, preparando o professor para atuar de forma eficaz e comprometida com a transformação social.

Entretanto, Amorim e Duques (2017) ressaltam que, embora a legislação educacional brasileira assegure essa formação, e que é amplamente valorizada e reconhecida pelo campo científico, até os dias atuais é pouco contemplada nas políticas públicas educacionais. Isso evidencia uma contradição entre o que está previsto legalmente e o que se efetiva na prática. A formação continuada, apesar de garantida por lei, permanece uma prática rara ou desconectada das reais demandas da EJA, sendo muitas vezes oferecida por municípios com diretrizes que pouco dialogam com os princípios legais. Além disso, essas formações tendem a ser direcionadas aos professores já vinculados à educação regular, o que reforça o distanciamento em relação ao reconhecimento da especificidade da modalidade e à urgência de uma preparação própria para os educadores que nela atuam.

Ainda, os autores acima esclarecem que a formação continuada destinada aos professores da EJA, é de fundamental importância para aperfeiçoar a intencionalidade educacional. No entanto, enfatizam que, para que essa capacitação tenha impactos efetivos e contribuições significativas, é imprescindível que seja precedida por uma formação inicial específica. Isso implica, durante a graduação, a oferta de disciplinas voltadas à realidade da EJA, bem como oportunidades de vivências práticas que favoreçam a reflexão crítica sobre o exercício docente e possibilitem aos futuros professores conhecerem as singularidades dos

sujeitos atendidos por essa modalidade, suas trajetórias de vida e suas necessidades educativas específicas.

Com base no que fora escrito, a ausência de uma formação inicial consistente compromete a apropriação dos fundamentos teóricos e metodológicos necessários ao exercício qualificado da docência, resultando em lacunas significativas no preparo dos professores para atuarem com competência no campo pedagógico em que serão inseridos, pois essas carências não são capazes de sanar os dilemas enfrentados.

Assim, é fundamental que os profissionais da Educação de Jovens e Adultos atuem de forma colaborativa, respaldados por políticas educacionais específicas que atendam às demandas da modalidade. Além disso, torna-se indispensável que os programas de formação docente sejam estruturados com base no diálogo efetivo com os professores, de modo que suas necessidades formativas sejam compreendidas e valorizadas. Essa escuta ativa permite não apenas a construção de saberes significativos, mas também incentiva os educadores a buscarem, no cotidiano escolar, uma compreensão mais profunda das expectativas e dos objetivos dos educandos da EJA, reconhecendo o sentido que esses sujeitos atribuem ao retorno ao espaço escolar (Cabral; Vigano, 2017).

Ademais, necessita-se destacar que a formação docente, é compreendida como fenômeno tipicamente humano, logo incompleto. Tal afirmativa corrobora o posicionamento de Zeichner (2018), de que o processo de formação do educador é inacabado, perdura na trajetória profissional. Sob esta ótica, Freire (2015) diz que o conhecimento eficaz na prática educativa e no processo formativo dos docentes reside na consciência da própria inconclusão. É justamente a partir dessa condição de inacabamento e da riqueza que advém das múltiplas possibilidades que ela oferece, que a educação se revela como um processo aberto e em constante construção.

Em síntese, os desafios não se limitam somente aos elencados aqui, ou relatados pelos autores citados, eles ultrapassam cada vez mais os muros da sala de aula, a comunidade escolar e o local em que a instituição e os alunos estão inseridos, fazendo-se necessário compreender que as experiências vivenciadas são apenas o princípio de muitas outras que estão por vir.

Portanto, a formação de professores direciona à Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma iniciativa crucial para garantir que esse público, muitas vezes marginalizado, receba uma educação de qualidade e que realmente atenda às suas necessidades e interesses. Essa formação deve ser multidimensional e contemplar diversos aspectos que abrangem desde o conhecimento teórico até a prática pedagógica efetiva (Cruz, 2018).

### **Fragilidades na preparação dos docentes para a avaliação nesse contexto.**

Formar professores é uma tarefa complexa que envolve uma série de dimensões que vão além da formação inicial, do currículo, das práticas pedagógicas e avaliativas, dentre outros aspectos. Assim também as mudanças políticas, sociais e econômicas afetam a educação influenciando-a diretamente. Logo, ser professor é um desafio em qualquer nível ou modalidade de ensino (Melo; Cavalcante, 2019).

A EJA tem desempenhado uma função de grande relevância ao possibilitar o acesso à escolarização daqueles que não tiveram oportunidades de concluir seus estudos, valorizando o aprendizado contínuo. No entanto, os educadores enfrentam uma série de desafios que podem dificultar seu trabalho e impactar diretamente a qualidade do processo educativo, entre os quais destacam-se a heterogeneidade presente nas turmas, a elevada taxa de evasão escolar, a juvenilização dos grupos, a escassez de recursos pedagógicos específicos para a modalidade, o cansaço laboral dos alunos e a rigidez das estruturas institucionais, que muitas vezes dificulta a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos sujeitos atendidos. Todavia, há estratégias alternativas que emergem da criatividade e da experiência dos próprios educadores, as quais se desenvolvem conforme as particularidades e desafios enfrentados em cada contexto, contribuindo para a superação das dificuldades e o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Cabral; Vigano, 2017).

No que se refere às práticas avaliativas, o desafio é ainda mais complexo devido o descaso que a EJA recebe. Isto porque não faz muito tempo que essa modalidade se consolidou legalmente, com a LDB (Brasil, 1996). Tais desafios iniciam desde a formação dos educadores e que devem estar relacionadas ao cotidiano dos discentes, pois devem planejar e adequar seus conteúdos de ensino ao público da EJA. Para Santana (2022) pautado nas influências de Paulo Freire, há indicação de que os alunos devem usufruir da educação e métodos libertadores, onde usam-se mais estratégias de diálogo junto aos mesmos, pois a prática pedagógica junto a EJA se inicia com uma interação participativa e democrática.

Aliado ao que fora escrito, complementa-se que as práticas educativas de avaliação evoluem gradativamente, a partir da formação e aperfeiçoamento do professor, o que permite que ele possa criar estratégias metodológicas para o trabalho avaliativo. Para Freire (2015), o educador é um agente ativo em sua prática pedagógica, sendo fundamental que sua formação o capacite a criar e recriar continuamente suas ações por meio da reflexão crítica sobre sua rotina profissional. Para isso, a formação deve ser constante e sistematizada, promovendo um processo contínuo de desenvolvimento.

Para que a intervenção pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja efetiva, é fundamental que o professor esteja aberto a transformar suas estratégias avaliativas, buscando compreender a realidade sociocultural dos educandos, que carregam consigo um vasto repertório de saberes informais. Nesse sentido, a avaliação não deve ser mais uma ação unilateral do docente, mas sim um processo integrado que envolva os múltiplos elementos presentes na vida dos estudantes, exigindo sua constante reelaboração. Além disso, é imprescindível adotar uma perspectiva diferenciada para a EJA, evitando a infantilização dos conteúdos, já que os educandos são sujeitos com características próprias, experiências de vida significativas e um patrimônio cultural rico, que devem ser valorizados e considerados no processo educativo (Libanêo (2016).

Para promover uma prática pedagógica mais inclusiva e efetiva, é essencial que a escola se estruture de forma democrática, incentivando a participação ativa da comunidade escolar na construção coletiva dos seus processos educativos. Nesse contexto, a avaliação deve transcender o pensamento de simples verificação de resultados por meio de notas ou conceitos. Ela precisa ser compreendida como elemento inseparável, um termômetro do trabalho docente e do processo de ensino-aprendizagem, articulando-se diretamente aos objetivos e metas definidos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição.

A avaliação, nessa perspectiva, deixa de ser um propósito desejado e passa a ser um meio de promover aprendizagens significativas, valorizando o percurso do estudante e contribuindo para seu desenvolvimento autônomo e crítico. Estudos contemporâneos, como os de Hoffmann (2015) e Silva e Carvalho (2022), destacam que a avaliação formativa tem papel central na efetivação de uma escola mais justa e inclusiva, pois permite a identificação contínua das necessidades dos alunos, favorecendo intervenções pedagógicas adequadas.

Além disso, autores como Luck (2020) e Menezes (2023) reforçam que a gestão democrática do espaço escolar, aliada a práticas avaliativas reflexivas, contribui diretamente para a consolidação de uma cultura educacional voltada ao diálogo, à participação e ao reconhecimento da diversidade dos sujeitos. Nesse sentido, a avaliação é um elo condutor, um instrumento de libertação sendo um elemento essencial na mediação pedagógica e na garantia do direito à aprendizagem para todos.

Dessa forma, a avaliação voltada para o desenvolvimento das aprendizagens pode ser realizada por meio de estratégias diversificadas e não restritas à avaliação formal. A utilização de instrumentos como a autoavaliação, a avaliação entre pares, os registros reflexivos e outros métodos definidos coletivamente pela escola contribui para que a prática avaliativa esteja em sintonia com os objetivos institucionais (Villas Boas, 2017).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o processo de escolarização deve ser permeado por uma prática que estimule a tomada de decisão com autonomia e a participação ativa dos educandos no seu próprio processo formativo. Isso implica em uma avaliação construída de maneira colaborativa, envolvendo tanto os professores quanto os estudantes, o que permite maior autorregulação da aprendizagem. Segundo Costa e Silva (2021) e Nascimento (2022), a avaliação formativa, quando pensada de forma participativa, fortalece o vínculo entre ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente mais justo e significativo para todos os envolvidos.

### **Influência da cultura escolar e das condições institucionais (tempo, recursos, currículo) sobre a prática avaliativa na EJA**

Embora o processo de democratização do ensino tenha ampliado o acesso das classes populares à escola, especialmente por meio da mobilização de movimentos sociais no caso da EJA, essa abertura não garantiu, necessariamente, a permanência e o sucesso escolar. A cultura institucional da escola ainda carrega práticas excludentes que se expressam na organização do currículo, na distribuição desigual de recursos, no tempo insuficiente para o acompanhamento individualizado e, especialmente, na forma como a avaliação é conduzida (Moura; Xavier, 2023).

Nesse sentido, ao discutir a prática avaliativa no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), torna-se essencial considerar as concepções pedagógicas que orientam as práticas docentes, bem como as demandas sociais dos sujeitos envolvidos. Visto que, compreender o currículo que se materializa nas instituições de ensino é fundamental, pois este não se limita a documentos normativos, mas também inclui o que efetivamente é vivenciado nas salas de aula (Silva; Gomes, 2021). Como destacam os autores, o currículo se constitui em uma articulação constante entre a proposta formal de avaliação e sua execução prática, sendo continuamente ressignificado conforme as dinâmicas escolares e sociais.

Neste contexto, a educação na EJA precisa ser analisada a partir da realidade concreta dos educandos, considerando a articulação entre práticas avaliativas propostas e práticas efetivas, que se transformam mutuamente em um processo de recontextualização (Oliveira; Ferreira, 2022). Tal esforço é ainda mais necessário diante da crescente invisibilidade da EJA nas políticas públicas educacionais, marcada pela descontinuidade de programas específicos, redução de turmas e declínio nas matrículas (Carvalho et al., 2020; Costa; Silva, 2021). A ausência de uma diretriz clara para a EJA na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia o apagamento progressivo dessa modalidade no cenário educacional brasileiro.



Por isso, refletir sobre a prática avaliativas na EJA implica reconhecer sua função enquanto instrumento de garantia do direito à educação. Deve-se pensá-la com base nas formas de aprendizagem dos sujeitos, na construção de conhecimentos conectados à sua vivência e nos sentidos que essas aprendizagens assumem em seus cotidianos (Mendes; Rocha, 2021). Tal abordagem demanda práticas curriculares que reconheçam a diversidade dos sujeitos e valorizem sua formação integral.

No entanto, mesmo atualmente, a avaliação escolar desempenha um papel central na definição de sucesso ou fracasso escolar. Muitas vezes, ela é usada para medir se os objetivos curriculares foram alcançados, mantendo uma lógica burocrática e classificatória que pouco dialoga com os contextos de vida dos educandos. Essa estrutura, além de reforçar a manutenção da ordem social vigente, desconsidera as múltiplas trajetórias e saberes dos sujeitos da EJA, contribuindo para a evasão e desmotivação (Villas Boas, 2017).

Para romper com essa lógica, é necessário compreender a avaliação como parte essencial do processo pedagógico, e não apenas como instrumento de controle. Atribuir à avaliação um caráter formativo implica reconhecê-la como uma prática contínua, reflexiva e orientadora, voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Essa abordagem desafia o uso de notas como única forma de estímulo, uma vez que a motivação extrínseca não contribui efetivamente para a autonomia e o protagonismo do educando (Costa; Silva, 2021).

Uma prática avaliativa transformadora deve articular-se ao Projeto Político Pedagógico da escola, promovendo a inclusão e valorizando as singularidades dos sujeitos da EJA. Isso envolve o uso de instrumentos diversos como autoavaliações, avaliações por pares, portfólios reflexivos, seminários e projetos colaborativos, que possibilitem o acompanhamento real das aprendizagens em seus diferentes aspectos cognitivos, afetivos e sociais (Silva; Gomes, 2021).

Assim, entende-se que a avaliação formativa, quando construída coletivamente entre educadores e educandos, torna-se uma ferramenta potente para a superação da exclusão subjetiva, aquela que ocorre de forma silenciosa, quando o aluno não se reconhece como parte do processo de aprendizagem. A transformação dessa realidade passa por um compromisso ético e político da escola com a justiça social, a equidade e a valorização das múltiplas inteligências e experiências dos sujeitos que compõem a EJA (Menezes 2023).

A consolidação de uma avaliação significativa e emancipadora na Educação de Jovens e Adultos também passa pela formação continuada dos profissionais da educação. Muitas vezes, os educadores que atuam na EJA não recebem formação específica para lidar com as particularidades dessa modalidade, o que compromete a efetividade das práticas avaliativas. A ausência de uma cultura institucional voltada para a escuta, o respeito às trajetórias dos

educandos e a valorização de suas competências prévias contribui para a perpetuação de práticas avaliativas homogêneas e descontextualizadas (Serra, 2017). Nesse contexto, promover espaços formativos que abordem avaliação formativa, diversidade cultural e metodologias ativas torna-se fundamental para uma prática docente crítica e reflexiva.

Além disso, é necessário que a escola se estruture de maneira a oferecer condições reais para o desenvolvimento de uma avaliação que seja contínua, processual e democrática. O tempo pedagógico da EJA, por exemplo, muitas vezes reduzido em relação ao ensino regular, precisa ser reorganizado com foco nas aprendizagens e no acompanhamento individualizado. Do mesmo modo, os recursos pedagógicos e tecnológicos devem ser pensados de forma acessível e inclusiva, considerando as necessidades dos educandos e os contextos em que estão inseridos (Moura; Xavier, 2023). A flexibilização curricular, a interdisciplinaridade e o uso de linguagens diversas (orais, escritas, visuais e digitais) são caminhos importantes para garantir a efetividade das ações avaliativas e o fortalecimento da aprendizagem.

A cultura avaliativa institucional, por sua vez, precisa ser revista criticamente, para que se supere a visão punitiva e classificatória ainda presente em muitas escolas. Uma cultura pedagógica baseada no erro como possibilidade de aprendizagem, no incentivo ao protagonismo e na valorização do percurso de cada estudante contribui para a construção de uma avaliação verdadeiramente formativa. Segundo Lima e Santos (2023), esse tipo de prática só se concretiza quando há um compromisso coletivo da equipe escolar em ressignificar o papel da avaliação no cotidiano pedagógico, transformando-a em um instrumento de escuta, diálogo e transformação social.

Dessa forma, reafirma-se que a avaliação não pode ser pensada apenas como um fim, mas como um meio de promoção de aprendizagens, de reconhecimento das potencialidades dos educandos e de garantia do direito à educação. Ao integrar a avaliação aos princípios do Projeto Político-Pedagógico e às diretrizes da EJA, a escola fortalece sua função social e reafirma o compromisso com a equidade e a justiça social, assumindo um papel ativo na superação das desigualdades históricas que ainda marcam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos jovens, adultos e idosos brasileiros.

### **Limites da prática avaliativa na EJA**

A avaliação no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um processo fundamental para acompanhar e compreender o aprendizado desses estudantes que tem sido historicamente marcada por tensões e desafios específicos, e que envolvem tanto o perfil heterogêneo dos educandos quanto as condições institucionais que impactam diretamente a

prática pedagógica. Em contextos de exclusão social, trajetórias escolares interrompidas e experiências de fracasso educacional, a avaliação não pode ser compreendida apenas como instrumento de verificação de resultados, mas deve se constituir como parte integrante do processo de aprendizagem. No entanto, práticas avaliativas tradicionais ainda predominam, evidenciando seus limites na promoção de uma educação emancipadora (Lima; Santos, 2023).

Um dos principais entraves é a persistência de modelos avaliativos padronizados e excludentes, que desconsideram as vivências, os tempos e os modos de aprender dos sujeitos da EJA. Avaliar com base em critérios rígidos e homogêneos, muitas vezes herdados do ensino regular, revela um descompasso entre o que se propõe pedagogicamente e o que se realiza na prática (Santos; Oliveira, 2023). Isso acaba por reforçar a lógica da exclusão escolar, exatamente no espaço em que deveria haver maior inclusão e acolhimento.

Além disso, a escassez de recursos materiais e humanos, a rotatividade de docentes e a ausência de formação específica dificultam a construção de práticas avaliativas coerentes com os princípios da EJA. Professores muitas vezes não recebem formação adequada para lidar com a complexidade dos processos avaliativos em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais (Ferreira; Lima, 2020). A ausência de políticas públicas efetivas voltadas à formação continuada contribui para a reprodução de práticas avaliativas centradas em testes, provas e notas, esvaziando o sentido formativo da avaliação.

Outro limite importante é a invisibilidade da EJA nas políticas curriculares nacionais. Com a exclusão da modalidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna-se mais difícil estabelecer diretrizes claras que orientem práticas avaliativas contextualizadas e inclusivas (Carvalho et al., 2020). Sem um referencial específico, muitos docentes acabam recorrendo a instrumentos avaliativos inadequados, que não dialogam com os objetivos da EJA nem com as necessidades dos estudantes.

A avaliação na EJA, portanto, exige um redimensionamento teórico e prático. É necessário compreender que os processos avaliativos devem ser contínuos, diagnósticos e dialógicos, permitindo ao educando reconhecer seus avanços e dificuldades em um ambiente de respeito à sua trajetória e realidade social (Medeiros; Nogueira, 2022). Avaliar deve ser uma prática de escuta, de mediação e de valorização do saber construído ao longo da vida.

Para isso, torna-se urgente pensar a avaliação como parte de uma política pedagógica comprometida com a justiça social e a equidade. Como defendem Batista e Rocha (2024), a prática avaliativa precisa ser reinventada na EJA, considerando os sujeitos como protagonistas do seu processo de aprendizagem e reconhecendo a pluralidade de seus saberes, tempos e experiências. Superar os limites atuais implica romper com a lógica da avaliação classificatória

e caminhar para uma perspectiva emancipatória e formativa, em que o erro seja visto como parte do processo e não como falha irreversível.

Apesar dos avanços teóricos e legais que reconhecem a EJA como um direito e uma política pública essencial para a justiça social, as práticas avaliativas permanecem como um ponto frágil no cotidiano das escolas. Isso ocorre, em parte, pela ausência de instrumentos avaliativos construídos com base nas singularidades dos estudantes jovens, adultos e idosos, cujas trajetórias educacionais não seguem o padrão linear da educação regular (Souza; Almeida, 2025).

Muitos educadores relatam a dificuldade de adaptar suas práticas avaliativas diante das exigências institucionais, como o cumprimento de calendários rígidos, uso de diários eletrônicos padronizados e cobrança por resultados mensuráveis, que pouco dialogam com os princípios da educação popular ou com a pedagogia do oprimido, ainda tão necessários nesse campo (Freire, 2015; Ferreira; Lima, 2020). A pressão por índices e indicadores, como taxas de aprovação e rendimento, tende a reduzir a avaliação a uma função classificatória, o que é especialmente problemático na EJA, onde os tempos e modos de aprender são múltiplos e desiguais.

Outro limite importante é o distanciamento entre o projeto pedagógico da escola e a prática avaliativa real. Em muitos casos, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresenta diretrizes inclusivas e dialógicas, mas estas não se materializam nas rotinas escolares. A avaliação acaba sendo um instrumento isolado, desvinculado dos objetivos maiores da aprendizagem crítica e significativa (Batista; Rocha, 2024). Essa contradição dificulta o reconhecimento do educando como sujeito ativo, produtor de conhecimentos e protagonista de sua formação.

Portanto, repensar a prática avaliativa na EJA é uma urgência pedagógica e política. Isso implica, como propõem Medeiros e Nogueira (2022), assumir uma postura crítica diante das práticas avaliativas hegemônicas e buscar formas de avaliação que respeitem o tempo, os saberes prévios e os contextos de vida dos estudantes. Avaliar deve ser um ato pedagógico que favoreça o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento.

Entre as alternativas possíveis, destacam-se o uso de portfólios, autoavaliações, rodas de conversa, registros reflexivos e projetos interdisciplinares como estratégias mais condizentes com a realidade da EJA. Essas práticas possibilitam que o educador acompanhe o processo de aprendizagem de maneira mais sensível e ética, fortalecendo a relação entre escola e comunidade, e promovendo uma avaliação mais justa e inclusiva (Ferreira; Lima, 2020; Santos; Oliveira, 2023).

Os limites da prática avaliativa na EJA estão profundamente ligados a fatores estruturais, culturais e políticos. A falta de políticas públicas específicas, a ausência de formação adequada, as contradições entre teoria e prática, e a reprodução de modelos avaliativos excludentes impedem que a avaliação cumpra sua função formadora. Superar esses limites exige uma mudança de paradigma: é preciso romper com a lógica da avaliação que apenas mede e classifica e adotar práticas avaliativas comprometidas com a emancipação dos sujeitos.

É fundamental compreender que a avaliação na EJA não deve ser um fim em si mesma, mas parte integrante de um projeto educativo que reconheça a dignidade, os saberes e os direitos dos sujeitos historicamente excluídos da escola. Nesse processo, a escuta, o diálogo e o respeito aos tempos e percursos dos educandos são elementos centrais para construir uma educação verdadeiramente transformadora.

A superação dos limites da prática avaliativa na EJA requer um compromisso coletivo entre escolas, docentes, gestores e formuladores de políticas públicas. Um primeiro passo está na valorização da formação continuada de professores, com foco nas especificidades da EJA e nas metodologias avaliativas participativas. Tal formação deve permitir aos educadores refletirem criticamente sobre suas práticas, questionarem modelos tradicionais e construir coletivamente instrumentos que dialoguem com a realidade dos estudantes.

Além disso, é necessário reconhecer a avaliação como uma construção coletiva, que deve estar articulada ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Isso implica em romper com a fragmentação da avaliação como mera etapa final do processo e integrá-la ao cotidiano pedagógico como um instrumento de escuta ativa e de reorganização das práticas de ensino (Gonçalves; Farias, 2024).

Outro encaminhamento importante é a inclusão da EJA nas diretrizes curriculares nacionais com orientações específicas para a avaliação, de modo que os educadores não tenham que adaptar, de maneira improvisada, modelos que não foram pensados para o seu contexto. A construção de políticas públicas sólidas e específicas para a EJA, com financiamento adequado e valorização institucional, é condição para que práticas avaliativas mais justas e inclusivas possam ser implementadas em larga escala.

É fundamental também que os processos avaliativos sejam utilizados como ferramentas de permanência escolar e não de exclusão. A avaliação deve encorajar o estudante a seguir aprendendo, promovendo a autoestima, a valorização de seus saberes e o reconhecimento de suas conquistas, por menores que pareçam dentro de uma lógica formal. Como destacam Souza e Almeida (2025), a avaliação emancipadora é aquela que ajuda o estudante a se ver como sujeito capaz, pertencente e ativo na construção de seu saber.

Por fim, é preciso retomar os princípios da educação popular, nos quais a avaliação é compreendida como um diálogo entre sujeitos que constroem conhecimento de forma crítica e coletiva. Resgatar o legado de Paulo Freire, que compreendia a avaliação como parte do processo de conscientização, é fundamental para pensar práticas coerentes com os objetivos da EJA. Em vez de cobrar a aprendizagem a partir de critérios externos, a escola precisa ajudar os educandos a compreenderem e transformarem o mundo que habitam.

Repensar os limites da avaliação na EJA é, portanto, mais do que uma tarefa técnica: trata-se de um compromisso político com a justiça social, a equidade e o direito à educação ao longo da vida. Avaliar na EJA exige sensibilidade, escuta ativa, respeito às trajetórias de vida dos educandos e abertura para a construção de novas formas de ensinar e aprender.

Romper com a lógica excludente e classificatória ainda presente em muitas práticas avaliativas é condição para que a EJA cumpra seu papel de garantir a formação humana, integral e emancipadora. Ao reconhecer os limites existentes, abre-se também o caminho para novas possibilidades mais dialógicas, críticas e inclusivas, que deem sentido à presença de jovens, adultos e idosos na escola e à sua luta por uma educação de qualidade.

## CONCLUSÃO

O estudo evidencia que a avaliação na Educação de Jovens e Adultos não pode ser tratada como mera ferramenta de mensuração de resultados, mas como um processo complexo que envolve diagnóstico, acompanhamento e mediação pedagógica. Observou-se que práticas avaliativas tradicionais, ainda predominantes, não dialogam com as especificidades do público da EJA, comprometendo a aprendizagem e a permanência escolar.

Apesar dos avanços legais e teóricos que reconhecem a importância da EJA, persistem desafios relacionados à formação insuficiente dos professores, à falta de recursos pedagógicos adequados e à ausência de diretrizes específicas nas políticas públicas. Essas fragilidades resultam em práticas avaliativas fragmentadas, distantes da realidade social dos estudantes e dos princípios de uma educação emancipadora.

Conclui-se que superar os limites identificados requer uma mudança de paradigma na forma como a avaliação é concebida e aplicada. É necessário investir na formação docente, promover uma cultura escolar democrática e valorizar os saberes dos educandos. Assim, a avaliação pode se tornar um instrumento de transformação social, capaz de promover equidade, justiça e inclusão no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, nº 2, p. 228-239, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php>. Acesso em 8 ago. 2025.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BARROS, Abdizia Maria Alves Barros. **A política de formação de professores da EJA: repercussão na prática pedagógica**. Maceió: Edufal, 2019.
- BATISTA, R. L.; ROCHA, C. V. Avaliação na EJA: desafios e possibilidades para uma prática emancipatória. **Revista Práxis Educacional**, v. 20, n. 3, p. 121–138, 2024.
- 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. **Resolução CNE/CEB 1/2000**. In: SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CABRAL, Paula; VIGANO, Samira de M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 2, nº 1, p. 201-220, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rppi/article/view/31751/18004>. Acesso em 8 ago. 2025.
- CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos – EJA sobre sua formação docente e sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- CARVALHO, A. G. et al. A EJA e a BNCC: silenciamentos e resistências. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 42, p. 133–158, 2020.
- COSTA, Mariana; SILVA, Juliana. **Avaliação formativa e processos de aprendizagem: caminhos para uma educação democrática**. São Paulo: Cortez, 2021.
- CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 03, Vol. 01, pp 5-17, março 2018.
- FERREIRA, M. J.; LIMA, V. C. Formação docente e avaliação na EJA: entre desafios e possibilidades. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 152, p. 1–18, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 98, 2016. p. 85-90.



GONÇALVES, T. S.; FARIAS, L. P. Avaliação dialógica e construção do conhecimento na EJA. **Revista Formação Docente**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 112–129, 2024.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de Documentos 1985/94. São Paulo, ago.2016.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2016.

LIMA, A. S.; SANTOS, M. J. A invisibilidade da EJA nas políticas educacionais: uma análise crítica da BNCC. **Cadernos de Educação**, v. 31, n. 67, p. 188–207, 2023.

LOPES, S.; SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária** (Alfasol), São Paulo, v. 5, 2019.

LUCK, Heloisa. **Gestão escolar e qualidade da educação**: políticas, práticas e perspectivas. Campinas: Papyrus, 2020.

MEDEIROS, S. P.; NOGUEIRA, T. A. Avaliação dialógica na EJA: para além da mensuração. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 10, n. 1, p. 45–62, 2022

MELO, Jeisy da Silva; CAVALCENTE, Maria José Gomes. **O pedagogo na EJA**: formação inicial para a prática docente. VI Congresso Internacional das Licenciaturas. COINTER, PDVL, 2019.

MENDES, F. T.; ROCHA, C. V. A alfabetização de adultos e a realidade social dos educandos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 9, n. 17, p. 22–38, 2021.

MENEZES, Ana Paula. **Avaliação educacional e inclusão**: reflexões sobre práticas formativas na escola pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MOURA, K. L.; XAVIER, P. R. Especificidades da docência na EJA: formação e práticas pedagógicas. **Revista Ensaio**, v. 33, n. 127, p. 85–103, 2023.

NASCIMENTO, Carla Regina do. **Educação de jovens e adultos**: práticas avaliativas e autonomia discente. Recife: EDUPE, 2022.

OLIVEIRA, L. R.; FERREIRA, M. H. Recontextualização curricular na EJA: entre o prescrito e o vivido. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, n. 1, p. 201–219, 2022.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTANA, Juliana Silva. **Saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do Ensino Fundamental de Fortaleza** / Juliana Silva Santana. 2022.

SANTOS, E. M.; OLIVEIRA, R. C. Entre a avaliação formativa e a cultura da aprovação: desafios na prática docente da EJA. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 78, p. 204–223, 2023.

SERRA, A. L. Educação de jovens e adultos: desnaturalizando os saberes escolares. **Revista Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 525–542, 2017.

SILVA, Fernanda; CARVALHO, Tiago. **Escola democrática e avaliação formativa: práticas de participação e aprendizagem significativa**. Porto Alegre: Mediação, 2022.

SILVA, D. M.; GOMES, N. F. Currículo vivido e cultura escolar: desafios na EJA. **Revista Reflexão e Ação**, v. 29, n. 2, p. 178–194, 2021.

SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268, outubro-dezembro 2016.

SOARES, Leônicio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2015.

SOUZA, C. H.; ALMEIDA, L. M. Avaliação na EJA: desafios para uma prática comprometida com a inclusão. **Revista Educação em Debate**, v. 47, n. 85, p. 77–94, 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação: Interação com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2018.

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS,  
TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Leandro Ribeiro da Silva**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-7](https://doi.org/10.29327/5670599.1-7)**

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FUNDAMENTOS, TRAJETÓRIA HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

DOI: [10.29327/5670599.1-7](https://doi.org/10.29327/5670599.1-7)

Leandro Ribeiro da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

Este estudo analisa a trajetória histórica, os fundamentos legais, as políticas públicas e os desafios contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco no Ensino Fundamental II. A pesquisa tem como objetivo principal compreender como essa modalidade pode promover inclusão, equidade e transformação social. A metodologia adotada baseou-se em revisão bibliográfica e documental, utilizando legislações, diretrizes curriculares e referenciais teóricos. Os resultados apontam que, historicamente, a EJA surgiu como resposta à exclusão educacional, passando por diferentes fases e políticas, como o MOBRAL e a Fundação Educar, além da consolidação legal com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Apesar desses avanços, persistem desafios significativos, como a falta de metodologias adequadas ao perfil diversificado dos alunos, escassez de recursos e evasão escolar. A análise evidencia que metodologias ativas e participativas são eficazes para promover a aprendizagem significativa e a permanência dos educandos, valorizando seus saberes prévios e experiências de vida. Conclui-se que a EJA deve ser fortalecida como política pública essencial para a reparação histórica e social, garantindo acesso, permanência e qualidade na educação. Recomenda-se a implementação de programas que incentivem a formação continuada de professores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e o investimento em infraestrutura, visando consolidar a EJA como espaço de cidadania e transformação social.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Inclusão Educacional, Políticas Públicas

### ABSTRACT

This study analyzes the historical trajectory, legal foundations, public policies, and contemporary challenges of Youth and Adult Education (EJA), focusing on Elementary Education II. The main objective is to understand how this educational modality can promote inclusion, equity, and social transformation. The methodology was based on a bibliographic and documentary review, using legislation, curriculum guidelines, and theoretical frameworks. The results show that, historically, EJA emerged as a response to educational exclusion, going through different phases and policies, such as MOBRAL and the Educar Foundation, and was legally consolidated with the 1988 Constitution and the 1996 LDB. Despite these advances, significant challenges remain, such as the lack of methodologies suited to the diverse profile of students, scarcity of resources, and school dropout rates. The analysis highlights that active and participatory methodologies are effective in promoting meaningful learning and student retention, valuing their prior knowledge and life experiences. It is concluded that EJA should be strengthened as an essential public policy for historical and social reparation, ensuring access, retention, and quality education. It is recommended to implement programs that encourage continuous teacher training, the development of contextualized pedagogical practices, and investment in infrastructure, aiming to consolidate EJA as a space for citizenship and social transformation.

**Keywords:** Youth and Adult Education, Educational Inclusion, Public Policies

### RESUMEN

Este estudio analiza la trayectoria histórica, los fundamentos legales, las políticas públicas y los desafíos contemporáneos de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), con enfoque en la Educación Primaria II. El objetivo principal es comprender cómo esta modalidad educativa puede promover la inclusión, la equidad y la transformación social. La metodología se basó en

una revisión bibliográfica y documental, utilizando legislaciones, directrices curriculares y marcos teóricos. Los resultados muestran que, históricamente, la EJA surgió como respuesta a la exclusión educativa, pasando por diferentes fases y políticas, como MOBRAL y la Fundación Educar, y se consolidó legalmente con la Constitución de 1988 y la LDB de 1996. A pesar de estos avances, persisten desafíos significativos, como la falta de metodologías adecuadas al perfil diverso de los estudiantes, la escasez de recursos y la evasión escolar. El análisis destaca que las metodologías activas y participativas son eficaces para promover un aprendizaje significativo y la permanencia de los estudiantes, valorando sus saberes previos y experiencias de vida. Se concluye que la EJA debe fortalecerse como política pública esencial para la reparación histórica y social, garantizando acceso, permanencia y calidad en la educación. Se recomienda implementar programas que fomenten la formación continua de los docentes, el desarrollo de prácticas pedagógicas contextualizadas y la inversión en infraestructura, con el objetivo de consolidar la EJA como un espacio de ciudadanía y transformación social.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos, Inclusión Educativa, Políticas Públicas

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade educacional fundamental para promover a equidade social e o direito à educação ao longo da vida. Historicamente, no Brasil, a EJA surgiu como resposta à exclusão educacional vivenciada por diversos grupos sociais, incluindo trabalhadores, pessoas em situação de vulnerabilidade e comunidades marginalizadas. De acordo com Arroyo (2017), a EJA sempre esteve intrinsecamente ligada a contextos de desigualdade, sendo concebida como ferramenta de emancipação e cidadania. No entanto, mesmo com os avanços legais e políticas públicas, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), ainda existem desafios relacionados à efetivação desse direito e à qualidade do ensino ofertado.

Dados históricos demonstram que, na década de 1920, aproximadamente 75% da população brasileira era analfabeta, o que evidenciava a urgência de políticas voltadas à alfabetização (Arroyo, 2017). Desde então, várias iniciativas, como o MOBRAL e a Fundação Educar, buscaram reduzir os índices de analfabetismo, mas muitas delas foram criticadas por seu caráter assistencialista e por não promoverem a transformação social efetiva (Moura, 2019). Estudos recentes apontam que, apesar da redução do analfabetismo, o Brasil ainda apresenta taxas elevadas de jovens e adultos que não concluíram a educação básica, especialmente no Ensino Fundamental II, o que reflete lacunas históricas no sistema educacional (Gadotti; Romão, 2018).

As principais lacunas identificadas na literatura estão relacionadas à falta de metodologias pedagógicas adequadas ao perfil diversificado dos estudantes da EJA, à escassez de recursos e à insuficiência de formação específica para professores que atuam nessa

modalidade. Segundo Santos (2022), a avaliação na EJA ainda reproduz modelos tradicionais, desconsiderando a pluralidade cultural e as experiências de vida dos alunos. Isso impacta negativamente a aprendizagem e contribui para a evasão escolar.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a trajetória histórica, os fundamentos legais e os desafios contemporâneos da EJA, com ênfase no Ensino Fundamental II. Busca-se compreender como as políticas públicas e as práticas pedagógicas podem promover uma educação inclusiva, democrática e transformadora, capaz de valorizar os saberes prévios dos educandos e garantir sua permanência e sucesso escolar.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Contexto histórico da educação de jovens e adultos**

Historicamente, no período colonial, no Brasil, desde os Jesuítas, já se teve os primeiros indícios a respeito da temática denominada de Educação de Jovens e Adultos, cujo ensino se encontrava articulado ao trabalho de catequização. Então, no Brasil Império, em 1876, ocorreram os primeiros registros inaugurando o Ensino Noturno para adultos, denominado de educação ou instrução popular. Em 1882, houve a criação da Lei Saraiva, com a proibição do voto do analfabeto, contexto em que se refletia concepções sociais profundamente enraizadas, que associavam a educação formal como caminho à ascensão social, enquanto associavam o analfabetismo à falta de capacidade e à incompetência, sendo um equívoco, uma vez que esse problema social está atrelado à exclusão social (Gohn, 2019).

Na área dos direitos constitucionais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, estabeleceu, sob impacto europeu significativo, a garantia de uma educação primária gratuita extensivo a todos os cidadãos, incluindo os adultos. No entanto, durante todo o período imperial, o cenário não mudou nesse sentido, pois quase nada foi realizado. Porém, esse pensamento iluminista tornou-se uma semente que se enraizou definitivamente na cultura jurídica, com manifestações nas Constituições brasileiras posteriores.

Sendo assim, com o advento da Carta Constitucional de 1824, o direito foi criado estabelecendo a garantia de uma escolarização básica para todos. Porém, não transcendeu o diploma legal, pelo fato de que a implementação de uma educação de qualidade acessível a todos ocorreu de forma gradativa ao longo da história. Mas, o dispositivo vinha sendo interpretado como direito apenas para as crianças (Haddad; Di Pierro, 2020, p. 109)

Com o advento da Constituição acima, a gratuidade do ensino primário consolida-se como um direito universal de todos os cidadãos. Entende-se nesse dispositivo que, mesmo sem

citar a educação de jovens e adultos, essa modalidade encontrava-se assegurada como direito, uma vez que o diploma legal faz referência aos termos “todo cidadão”. No entanto, mesmo sem saber as diversas razões pelas quais a garantia não saiu da intenção legal a essa população, ressalta-se que nessa época a cidadania não se estendida a todos. Em outras palavras, os direitos de cidadão eram restritos somente a uma parcela da população que pertencia à elite brasileira à qual a educação primária passou a ser reconhecida como um direito, porém, ficaram excluídos negros, indígenas e a maioria das mulheres (Haddad; Di Pierro, 2020).

Assim, as primeiras iniciativas de educação noturna voltadas à alfabetização de adultos surgiram aproximadamente na segunda metade do século XIX, contabilizando-se cerca de 117 escolas desse tipo no Brasil. Essas instituições tinham como propósito principal promover a alfabetização de populações indígenas e oferecer aos colonos conhecimentos básicos sobre seus direitos e deveres civis, contribuindo para sua inserção mais consciente na sociedade. Conforme Arroyo (2017), a educação de jovens e adultos sempre esteve ligada a contextos de exclusão social, sendo pensada, historicamente, como ferramenta de emancipação e cidadania. De acordo com Di Pierro (2021), essas experiências iniciais também expressam um esforço de ampliação do acesso ao conhecimento e da participação democrática, mesmo que ainda marcadas por limites estruturais e ideológicos do período.

Já no século XX, ocorreram surtos antagônicos de nacionalismo e patriotismo sobre questão de desenvolvimento nacional, chamando a atenção para o problema da escolarização. Isso implica dizer que no ano de 1920, ainda se registravam 75% de analfabetos. A partir desse momento, fomentou o crescimento do entusiasmo pela educação com movimentos de associações no combate ao analfabetismo, no qual surgiram instituições fundadas por intelectuais, médicos e industriais impregnados de sentimento nacionalista, com o intuito de erradicá-lo com a pregação do patriotismo, moralismo e civismo. Com isso, gerou o pensamento de que alfabetizar tem um caráter político, o que culminou no aumento do contingente eleitoral (Arroyo, 2017).

Ainda na década de 1920, teve início vários movimentos com mobilizações sobre a educação enquanto dever do Estado, ocorrendo expressivas e acirradas discussões políticas e culturais. Já no ano de 1922 houve um acontecimento denominado de Semana da Arte Moderna, em São Paulo e, paralelamente, ocorreram outros fatos importantes como a I Conferência sobre o Ensino Primário e a fundação do Partido Comunista. Esses eventos, representaram marcos importantes nas discussões sobre a democratização da educação no Brasil, refletindo preocupações com a ampliação do acesso ao ensino e a valorização da escola pública como



instrumento de transformação social. Ademais, foram considerados como Entusiasmo pela Educação e Otimismo Pedagógico, dois movimentos ideológicos oriundos da elite brasileira.

Sobre o primeiro Movimento denominado de Entusiasmo pela Educação pode ser entendido como uma resposta a uma série de desafios enfrentados por uma nação, incluindo problemas sociais, econômicos e políticos. Acredita-se que a educação tem um papel essencial na transformação social, ao incentivar a cidadania, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento sustentável.

Esse citado movimento, surgiu com a troca do Império para a República (1887-1897), mas houve o recuo em 1896, voltando nos anos de 1910-1920. Com isso, ressalta-se que no ano de 1910, o caráter quantitativo da educação se coloca em evidência mediante a expansão da rede escolar, por intermédio das associações contra o analfabetismo, que objetivavam a imediata erradicação do analfabetismo como solução à questão do voto do analfabeto, uma vez que a expressão desse entusiasmo se pautava no preconceito contra o analfabeto como sendo responsável pelo atraso do país.

Com base no escrito, de acordo com Di Pierro (2020), o segundo Movimento o Otimismo Pedagógico, que emergiu na década de 1920, sendo seu apogeu a partir de 1930, representa uma fase significativa na história da educação, não só no Brasil, mas também em diversas partes do mundo. Durante este período, observou-se uma crescente conscientização acerca da importância da educação como alicerce fundamental para o progresso social e econômico. Esse movimento coincidiu com mudanças sociais profundas, como a industrialização, a urbanização e a ascensão de novas ideologias políticas e sociais. Com o Movimento Escola criaram-se métodos de ensino mais ativos e participativos, inspirado por pensadores como John Dewey e Jean Piaget, que defendiam que a educação deveria ser um processo integral e não apenas a transmissão de conhecimentos.

Assim, a partir dos anos de 1930, tem-se registros das primeiras iniciativas implementadas de efetivação do direito à escolarização de jovens e adultos, com a garantia de ensino público primário e gratuito para todos. Neste sentido, a Carta Magna do Brasil de 1988 o incorporou como princípio no artigo 205, estabelecendo que toda e qualquer educação promova o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o mercado de trabalho (Brasil, 1988).

Dessa forma, entre as décadas de 1950 e 1960, o Brasil sofreu influência de uma série de transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram diretamente no campo da educação, sendo classificado por um crescente reconhecimento da necessidade de uma educação que realmente atendesse às demandas e realidades dos alunos, especialmente aqueles

provenientes das classes populares e das áreas rurais, a exemplo da educação popular, com o propósito de considerar a realidade do aluno nos procedimentos e métodos educacionais.

Nesse contexto, buscavam criar métodos de ensino que fossem mais inclusivos e que considerassem as vivências e o contexto social dos alunos. A proposta era ir além do ensino tradicional, que muitas vezes era descontextualizado e alienante, para desenvolver um modelo educativo que valorizasse a cultura local, as experiências de vida e as necessidades da comunidade para proporcionar a liberdade autêntica do aluno, baseada na Pedagogia de Paulo Freire, com a foi aprovação do Plano Nacional de Alfabetização (Di Pierro, 2020).

Entretanto, esses movimentos enfrentaram resistência, especialmente em um contexto político que, a partir de 1964, instalou-se a ditadura militar no Brasil, cujo regime buscou controlar a educação e silenciar vozes dissidentes, o que levou à repressão de práticas educacionais progressistas e à desarticulação de muitos movimentos de educação popular, com a proposto do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Com o surgimento do MOBRAL, mesmo após ter sido evidenciado como uma nova maneira de atendimento educacional aos jovens e adultos enquanto direito, em muitos estados brasileiros atuou como uma grande campanha de certificação, herança do regime militar. Os desdobramentos desse movimento resultaram na tentativa de consolidar a alfabetização funcional e de promover a valorização do ser humano por meio da leitura.

Aliada ao MOBRAL, ocorreram discussões a respeito da oferta de educação de adultos na modalidade supletiva, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira n. 5.692/71, que regulamentou a oferta do 1º e 2º graus, a qual continha um capítulo para o ensino supletivo com definições sobre a sua finalidade, abrangência e formas de realização.

A partir da criação do ensino supletivo, a educação formal se ampliou para além da alfabetização chegando à totalidade do 1º grau. Com isso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) começou a implantar os Centros de Ensino Supletivo (CES) em todo o território nacional, visando o atendimento a todos os estudantes, inclusive os oriundos do MOBRAL, que desejassem completar seus estudos fora da faixa etária regulamentada para as séries do ensino do 1º grau. No ano de 1985, com o fim do regime militar, o MOBRAL foi extinto. Foi criado a Fundação EDUCAR, com recursos menores, mas com características semelhantes, na qual cinco anos mais tarde também foi extinta.

Em 1990, ocorreu mais uma etapa do processo de descentralização política da Educação de Jovens e Adultos (EJA), marcada pela transferência direta da responsabilidade pelos programas educacionais do governo federal para os municípios. Segundo Haddad e Di Pierro (2020), essa mudança reforçou o papel da EJA como uma modalidade fundamental dentro das

políticas públicas voltadas à promoção da equidade no acesso à educação, reconhecendo-a como um direito social essencial.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente marcada pela exclusão e pela desigualdade de acesso, foi ressignificada no cenário das políticas públicas brasileiras, especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual na década de 1990, houve o avanço do processo de descentralização, nos quais os municípios passaram a desempenhar papel central na formulação e implementação dos programas voltados a essa modalidade, assumindo responsabilidades anteriormente concentradas na esfera federal.

Esse reordenamento institucional reforçou o compromisso do Estado com a equidade educacional, reconhecendo a EJA como uma ferramenta estratégica de reparação social e democratização do ensino. Tal condição não se justifica apenas pela dimensão dialética que envolve a noção de dívida social, abertura para a transformação e compromisso com o futuro, mas sobretudo pelo fato de que esses fundamentos foram institucionalizados como direitos constitucionais, de acordo com o que está estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Percebe-se que a Carta Magna contempla o dever do Estado na garantia de efetivação do direito à educação básica, o que implica dizer que a oferta da EJA. Essa modalidade de ensino se encontra no rol dos direitos fundamentais, pois representa o pleito postulado por pessoas que não conseguiram estabelecer uma adequada correlação entre idade e ano escolar em seu percurso de educacional, tampouco a possibilidade tiveram a oportunidade de prosseguir os estudos na idade apropriada. A EJA, portanto, não visa somente preencher a lacuna escolar, mas também tem como propósito oferecer novos conhecimentos e ampliar horizontes, proporcionando aos sujeitos novas maneiras de compreender o mundo e de se posicionar diante dele.

Ao ingressar na escola, o estudante deve ter a oportunidade de desenvolver de forma aprofundada suas capacidades de pensar criticamente, interpretar, ler e escrever. Isso exige não apenas acesso, mas também condições efetivas de permanência e aprendizagem significativa. Trata-se de garantir uma educação que, mesmo ocorrendo em momentos mais tardios da vida, funcione como forma de reparação histórica e qualificação social, abrindo caminhos para inserção no mundo do trabalho, ampliação da participação social, vivências estéticas e cidadania plena.

Conforme Gadotti e Romão (2018), a escola deve ser um ambiente de reconstrução de trajetórias, promovendo inclusão com qualidade. Já Silva e Araújo (2022) destacam que a educação de jovens e adultos precisa considerar os sujeitos em sua integralidade, reconhecendo seus saberes e ampliando suas possibilidades de atuação no mundo.

Com base na literatura vigente, mesmo o Brasil possuindo um arcabouço de experiências significativas na área e uma somatória de conhecimentos que contemplam métodos e técnicas alternativas de alfabetização de jovens e adultos, muitas experiências, salvo exceções, não obtiveram êxitos de transformar em material didático específico direcionado à educação desse público, especialmente para além do processo de alfabetização (Haddad; Di Pierro, 2020).

Tomando por base esses pressupostos, é pertinente citar que as escolas que ofertam a EJA devem construir sua identidade baseadas na expressão de uma cultura própria que reconheça as particularidades dos seus alunos e seja incentivadora das habilidades de cada um, valorizando seu potencial e promovendo um ambiente acolhedor. Essas unidades de ensino devem ainda promover a autonomia do jovem e adultos de modo que eles sejam os próprios sujeitos do conhecimento em patamares crescentes, a fim de se apropriar do conhecimento e da prática, do conhecer e do agir (Freitas, 2020). Ao procurar a escola os alunos da EJA necessitam de uma metodologia que os permitam conhecer e compreender como os conhecimentos estão presentes em seu cotidiano e como estão sendo trabalhados a fim de contribuir com o exercício da sua própria cidadania.

### **Políticas públicas na educação de jovens e adultos**

Pesquisas recentes mostram que na metade do século XX, as políticas públicas de educação escolar para jovens e adultos (EJA) em muitos países, incluindo o Brasil, têm se desenvolvido ao longo das últimas décadas, ganhando identidade e características próprias que refletem a necessidade de inclusão e a promoção do direito à educação ao longo da vida (Di Pierro, 2020).

Esse caminho percorrido está estreitamente ligado ao reconhecimento crescente da educação como um direito humano fundamental. Esse princípio ganhou projeção em termos globais com o advento da fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 1945 e foi reiterado junto à Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Assim, compreende-se a apresentação legal de um novo olhar à educação de jovens e adultos, com o lançamento sobre a importância do papel da educação, especialmente a educação de adultos como uma tônica no desenvolvimento das nações consideradas atrasadas.

Analisando o contexto supracitado, Di Pierro (2020), afirma que a instrução e o ensino da população adulta passam a ser valorizadas como uma ferramenta de redemocratização, como

um desafio que recebeu atenção devido ao potencial uso da educação para alcançar novos objetivos políticos.

Por conta disso, a partir dos anos de 1940 e 1950 muitos esforços foram produzidos culminando em índices mais baixos de analfabetismo no Brasil. Entre esses esforços, destaca-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) criada em 1947, sob a coordenação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) que permaneceu até o ano de 1950. Duas outras ações de curta duração foram criadas, a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1952 e 1958, respectivamente.

Voltando no tempo, em 1947 aconteceu no Rio de Janeiro o I Congresso Nacional da Educação de Jovens e Adultos, cuja pauta se discutiam as peculiaridades das ações educativas em diferentes patamares com a recomendação de uma qualificação adequada para se trabalhar com adultos.

No II Congresso Internacional de Educação de Adultos ocorrido em 1958, discutem-se pautas de mudanças significativas sobre vários assuntos como garantir o acesso à escolarização para a população que ainda não alfabetizada, e o fazer pedagógico na EJA. É pertinente citar que neste período tem-se intensificado o debate sobre as especificidades da educação voltada para crianças em contraste com a de adultos.

Essa discussão tem levado ao desenvolvimento de propostas metodológicas que reconhecem a educação não apenas como processo de aprendizagem, mas como ferramenta de transformação social e ação política. Pesquisadores como Freire (2013), Gadotti (2020), Lima e Silva (2022), Oliveira e Araújo (2023) e Santos (2024) destacam que a educação de jovens e adultos (EJA) demanda abordagens distintas das utilizadas na infância, valorizando as experiências prévias dos educandos e sua inserção crítica na realidade. Tais abordagens compreendem o ato educativo como um espaço de diálogo, emancipação e engajamento político.

Desse modo, os debates educacionais inovadores realizados no período supra encontram-se diretamente ligadas ao contexto político daquele contexto histórico. E sofreram influência do pensamento de Paulo Freire com paradigmas transformadores, sob o viés político da educação, defendendo que o ato pedagógico nunca é neutro. Ou seja, a educação tem sido concebida, nos últimos anos, como um processo intencional que articula objetivos, saberes e práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos sujeitos, promovendo sua humanização e autonomia. Essa perspectiva entende o ato educativo como um meio de ampliar a consciência crítica e ampliar oportunidades que incentivem a construção de uma sociedade mais justa e

democrática, promovendo a emancipação humana como instrumento de transformação social (Freire, 2013).

É nessa configuração que a Constituição Federal de 1988, traz em seu bojo que essa modalidade de ensino se constitui como direito público subjetivo, pois cada indivíduo pode reclamar judicialmente seu acesso e seus direitos educacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), estabelecidas em 2000 (Brasil, 2000), complementam essa perspectiva ao orientar a organização e a implementação de currículos em todo o país, visando assegurar um ensino de excelência que favoreça a equidade e a inclusão social. As funções de reparar exclusões, garantir equidade e capacitar cidadãos têm relações diretas com o objetivo de promover equidade social e a formação plena do ser humano.

Essas orientações são primordiais para garantir que a educação, além de ser um direito, funcione efetivamente como um instrumento de inclusão social e desenvolvimento humano, respeitando as diversidades e promovendo um ensino que responda às necessidades educacionais de todos os estudantes (Rosin-Pinola; Del Prette, 2019).

Paulo Freire (1921-1997) destaca-se como um dos expoentes educadores mais influentes do século XX, sobretudo no campo da educação popular e na alfabetização de adultos. A persistente desigualdade entre aqueles incluídos e excluídos do sistema educacional brasileiro, resultante de políticas que reproduzem marginalização, sustenta a relevância do pensamento freiriano ainda hoje.

Recentes estudos ressaltam que suas ideias continuam inspirando práticas que buscam empoderar os sujeitos populares e promover processos educacionais transformadores. Pesquisadores como Nélida Cespedes Rossel, no âmbito da América Latina, interpretam a obra de Freire como central para fortalecer práticas de educação crítica e emancipadora diante de crises sociais e ambientais contemporâneas. De forma complementar, análises publicadas em 2025 por instituições acadêmicas brasileiras apontam que o legado freiriano permanece vital em projetos de formação de jovens e adultos, reafirmando a educação como espaço de construção coletiva de conhecimento e consciência social

Ademais, seus trabalhos podem ser percebidos em praticamente todos sobre a EJA no Brasil, na qual a educação de adultos, ao longo de sua trajetória, tem sido caracterizada por conflitos e disputas contínuas entre as intenções governamentais e as diversas mobilizações sociais que surgiram em diferentes períodos.

Historicamente, em 1947, ao assumir o trabalho com analfabetos no Nordeste do Brasil, Freire começou a desenvolver um método que ia além da mera instrução tradicional. Ele propôs uma abordagem crítica da educação, na qual o aprendizado é visto como um processo de

conscientização, onde os indivíduos não apenas aprendem a ler e a escrever, mas também a refletir sobre suas condições de vida e a ação transformadora de sua realidade (Rosin-Pinola; Del Prette, 2019).

Sendo assim, Paulo Freire (2013), concebia a visão de que cada um tem uma maneira de pensar criticamente e não é apenas um receptor passivo de conhecimento ou da educação de um professor. Além disso, criou um método para contribuir na relação entre ensino e aprendizagem, denominado de educação popular, defendendo que o professor é o articulador no processo de desenvolvimento de liberdade de pensamento que lhes permitia usar seu conhecimento para tomar medidas construtivas (Porfírio, 2019).

De acordo com estudos recentes, a trajetória da educação no Brasil pode ser compreendida em três grandes fases históricas: antes, durante e depois do regime militar. No período populista, entre 1945 e 1964, especialmente no final dos anos 1950, o país vivenciou um momento de intensa mobilização em torno da educação de adultos, protagonizada por setores da sociedade civil. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, foi considerado um marco por reunir diversas visões ideológicas sobre a necessidade de revisão dos métodos, teorias e fundamentos da modalidade. O evento suscitou críticas à precariedade da infraestrutura escolar, à inadequação dos materiais didáticos e à formação docente, ao mesmo tempo em que abriu espaço para propostas mais críticas e contextualizadas para a alfabetização de adultos.

Conforme analisa Germano (2022), essa efervescência no campo da educação de adultos representou uma reação à exclusão educacional e ao crescimento da desigualdade: os debates do congresso refletiam uma ruptura com as práticas assistencialistas e instrumentalizadas, propondo a construção de uma educação de adultos que dialogasse com a realidade sociocultural das populações populares e fortalecesse sua participação social e política.

Nesse ínterim, mesmo o país sendo governado por um governo populista, Paulo Freire pôde difundir suas ideias, com a efetivação de práticas, a partir do trabalho desenvolvido pelo Plano Nacional de Alfabetização, um marco na educação de adultos. Ele foi o coordenador do citado plano e contou com apoio de assessorias que mostravam suas experiências de alfabetização de adultos desenvolvidas por meio dos movimentos populares.

A partir do golpe militar de 1964, todo o florescente campo da educação de adultos, especificamente as experiências com viés conscientizador, foi sufocado pelo novo regime. Qualquer iniciativa que emergisse nas áreas sociais ou culturais passou a ser interpretada como ameaça comunista, resultando em forte repressão administrativa e política. Consequentemente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) praticamente abandonou o suporte às atividades



voltadas ao ensino de adultos durante esse período, instaurando um modelo educacional autoritário e alinhado à lógica do regime.

Contudo, por meio da pressão internacional, representada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foram retomadas ações nesta área, nos quais durante o regime militar, os critérios político-ideológicos que orientavam as políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) estavam fortemente vinculados aos interesses econômicos do Estado. A formação de mão de obra qualificada passou a ser o principal objetivo, evidenciando a subordinação da educação a demandas produtivistas, em detrimento de um projeto pedagógico emancipador. Nesse contexto, a alfabetização de adultos adquiriu um caráter estratégico, sendo utilizada como instrumento de controle social e despolitização, com o intuito de reduzir tensões sociais e neutralizar potenciais conflitos que poderiam emergir da consciência crítica da população (Oliveira, 2019).

No entendimento de Moura (2019), até a década de 1980, houve a predominância de definições acerca de alfabetização: 1. associada como prática de aquisição do código alfabético; 2. definições mais ampliadas como a formulada pela UNESCO, nas quais foram assumidas no país inteiro durante todo o período de ditadura militar. Já entre as décadas de 1960 a 1980, ocorreram intensas mobilizações em torno da educação no Brasil, influenciada em grande parte por contextos políticos, sociais e econômicos, tanto internos quanto externos.

E assim, apareceram diversas campanhas educacionais, entre elas a Cruzada ABC, cuja meta girava em torno da redução do analfabetismo, sendo que a implementação e os resultados foram alvo de críticas. Muitos educadores e intelectuais viam essas iniciativas como estratégias de cooptação que não promoviam a verdadeira educação crítica e transformadora, mas sim uma forma de controle social. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) também foi objeto de atenção e análise por planejadores, educadores e intelectuais. Foi considerado um desperdício, pela ideia de que esse programa não engajava os participantes em um processo de reflexão crítica sobre sua realidade, mas apenas oferecia uma alfabetização funcional e superficial. Para muitos intelectuais e educadores, o MOBRAL não contribuía para a formação de cidadãos críticos e conscientes, mas sim para a manutenção de um sistema que carecia de profundas transformações (Moura, 2019).

Segundo Teberosky (2019), a análise da reação da sociedade civil diante das transformações políticas e sociais que ocorreram no Brasil a partir da metade dos anos 1970 é essencial para compreender a evolução dos movimentos sociais e seus impactos na educação. Nesse período, as mobilizações sociais começaram a emergir como uma resposta à repressão da ditadura militar e ao contexto de desigualdade e exclusão social que marcava o país.

Nos anos subsequentes, a partir da metade dos anos 1970, a obra de Paulo Freire, que se destacou por suas abordagens pedagógicas centradas na conscientização e na educação crítica, trouxe à tona reflexões sobre a importância da educação na transformação da sociedade. Até meados de 1980, o país passa por várias mobilizações, articulações políticas e pela ampliação e revisão de movimentos sociais educativos. Com a transição política em 1985 e a substituição do MOBRAL pela Fundação Educar, observa-se uma mudança na abordagem das políticas públicas voltadas para a educação não formal e para projetos sociais. A Fundação Educar assumiu um papel de suporte, alocando recursos e conhecimento para outras iniciativas, seja de ONGs ou do setor privado, em vez de executar programas diretamente. Essa mudança é marcante porque indica uma tentativa de descentralizar a responsabilidade pela educação e ampliar a participação da sociedade civil na construção de alternativas educativas (Moura, 2019).

Em 1996, com a promulgação da Emenda Constitucional n. 14 e a Lei n. 9394/1996, que estabelecem a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, notou-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), acabou sendo praticamente deixada de fora do escopo de financiamento previsto pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Isso ocorreu porque esse órgão foi criado para atender exclusivamente ao ensino fundamental regular, não abrangendo modalidades como a educação supletiva ou o ensino médio para jovens e adultos, o que resultou em limitações significativas para o financiamento e a expansão da EJA nesse período (Oliveira, 2019).

Segundo Moura (2019), no início dos anos 1990, o Brasil vivenciou um contexto de intensas transformações políticas e econômicas que impactaram significativamente o setor educacional. A implementação de políticas neoliberais visava a redução do Estado e uma reconfiguração das suas funções, resultando em um "enxugamento" dos gastos públicos. Sob essa perspectiva, a educação tornou-se um dos setores priorizados, mas essa priorização teve suas limitações, principalmente à educação de adultos.

Portanto, a década de 1990 marca um período de contradições para a educação no Brasil: enquanto havia um impulso para melhorar a educação básica e atender a demandas internacionais, a educação de adultos ficou à mercê da falta de políticas públicas adequadas, comprometendo o avanço em direção a uma educação mais equitativa e inclusiva. As consequências desse descaso ainda reverberam em políticas contemporâneas, demonstrando a necessidade de reavaliar e reestruturar a abordagem educacional com um foco abrangente que considere todas as faixas etárias e contextos sociais.

## Fundamentos e funções sociais da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade essencial para garantir a inclusão social e educacional de pessoas que, por diferentes razões, não tiveram a oportunidade de finalizar a educação básica no tempo regular, como já citado no trabalho. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) passou a reconhecer a EJA como uma medida fundamental para garantir o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente da idade ou das condições de vida.

Observa-se que a redação do *caput* deste artigo se constitui em uma ferramenta primordial para a educação e a aprendizagem na trajetória de vida dos estudantes, na qual coloca a EJA com propósito de articular-se com a educação profissional. Neste sentido, percebe-se que, no plano legislativo, a EJA se apresenta como uma proposta de educação que visa não apenas a escolarização dos sujeitos, mas também sua qualificação rápida para a inserção no mundo do trabalho.

Oliveira (2019) em seus estudos sobre jovens e adultos esclarece quem são os sujeitos de aprendizagem dessa modalidade, pois são jovens e adultos portadores de desejos, sonhos e que não se limita apenas a uma questão ligada à faixa etária, mas, sobretudo, de uma particularidade de natureza cultural.

Tal afirmação não se refere a qualquer jovem ou adulto em processo educativo, mas a sujeitos pertencentes a contextos sociais e culturais marcados por desigualdades históricas. Trata-se de pessoas que, por diferentes motivos, como exclusão social, trabalho precoce ou barreiras estruturais, não tiveram oportunidade de frequentar a escola na infância ou foram obrigadas a interrompê-la. Muitos chegam à idade adulta sem a alfabetização plena ou, quando alfabetizados, apresentam um domínio limitado da leitura e da escrita, o que compromete sua participação efetiva na vida social, econômica e política. A EJA deve reconhecer essas trajetórias e promover práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem o saber experiencial e ampliem as possibilidades de inserção cidadã na sociedade contemporânea (Santos, 2022; Nascimento, 2025)

Os estudantes da EJA enfrentam estigmas diversos, como o preconceito, a discriminação, a vergonha, constantes críticas, dentre tantos outros, vivenciados tanto no dia a dia familiar como na convivência comunitária (Borges, 2021). Neste sentido, é papel da escola abordar essas questões com sensibilidade, reconhecendo que esse público possui trajetórias de vida distintas, com diferentes origens, faixas etárias, experiências profissionais, ritmos próprios de aprendizagem e estruturas de pensamentos muito diferentes. Isso se deve ao fato de serem

indivíduos inseridos no mercado de trabalho, compromissos sociais e familiares, além da vivência baseada em princípios éticos e morais, construídos ao longo da vida, influenciados pelo ambiente cultural e ambiental em que vivem. Todos esses aspectos devem ser considerados no processo educacional e não podem ser ignorados (Arroyo, 2017).

Em face a esse raciocínio, Arbache (2019) diz que a EJA é um componente essencial do sistema educacional brasileiro, especialmente considerando o contexto social e histórico do país. Ao abordar a questão da presença de jovens nas salas de EJA, é fundamental reconhecer que esses estudantes vêm de realidades diversas e muitas vezes são marginalizados pelo sistema educacional tradicional. Logo, percebê-los e acolhê-los representa uma oportunidade de proporcionar visibilidade a esse grupo expressivo assegurando o direito à educação. Além disso, permite contribuir com a construção de respostas a uma realidade cada vez mais urgente e que reflete desafios amplos que estão presentes em todo o sistema de ensino brasileiro (Borges, 2021).

Desse modo, o estudante adulto, conforme já discutido, exerce múltiplos papéis em seu cotidiano, como trabalhador, pai ou mãe, entre outros, faz com que o papel de estudante, muitas vezes, ocupe um lugar secundário em sua rotina. Assim, a presença constante de responsabilidades e compromissos limita seu tempo e energia para aprofundar-se nos estudos ou desenvolver uma postura investigativa diante do conhecimento.

Para muitos, a sala de aula representa o único espaço destinado à reflexão sobre temas e conteúdos, o que pode indicar uma dificuldade em estabelecer conexões entre os conhecimentos desenvolvidos durante a formação escolar e as experiências vividas fora dela. De acordo com Santos (2022), esse descompasso entre o saber escolar e a realidade dos educandos da EJA evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas, capazes de valorizar os saberes cotidianos e promover uma aprendizagem significativa e transformadora.

É pertinente citar outro fator relevante que dificulta o desenvolvimento de uma postura investigativa mediante ao processo de aprendizagem é a concepção de escola e ensino que o aluno adulto carrega ao longo de sua trajetória. Acredita-se que, muitas vezes, esse sujeito traz consigo uma visão tradicional de educação, marcada por experiências escolares anteriores excludentes, autoritárias ou descontextualizadas.

Essa memória pode influenciar negativamente sua relação com o conhecimento, restringindo sua participação ativa e crítica no processo educativo. Como destaca Santos (2022), é comum que esses educandos associem a escola a um espaço de transmissão de conteúdos prontos, o que dificulta a construção de uma aprendizagem dialógica e significativa. Logo,

superar essas barreiras exige práticas pedagógicas acolhedoras, que valorizem os saberes prévios dos alunos e promovam o protagonismo no ato de aprender (Oliveira, 2019).

Outrossim, muitos desses jovens e adultos têm acesso à escrita e leitura, mas são incapazes de fazer o seu uso rotineiro e funcional no dia a dia, e é sabido que os acessos às formas de expressão e de linguagem são indispensáveis para cidadania e para o mercado de trabalho (Pereira, 2022). Sendo assim, a EJA é uma modalidade da Educação Básica voltada para o Ensino Fundamental e Médio, que tem por objetivo oferecer uma nova chance de escolarização àqueles que, por diversas razões, não tiveram a oportunidade de começar ou finalizar sua escolarização na idade adequada. Além disso, busca prepará-los tanto para a inserção do mercado de trabalho quanto para o pleno exercício da cidadania (Brasil, 1996).

A Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Educação Básica (CEB), publicada em 5 de julho de 2000, por sua vez, define as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Ela também trata dos cursos autorizados, reconhecidos e credenciados conforme o disposto no art. 4, inciso VII, da LDB. Além do que, aborda os exames supletivos, conferindo-lhes as mesmas prerrogativas, no contexto de uma perspectiva mais abrangente na qual aplica-se ao universo educacional e administrativo.

Paro (2001) frisa que a Resolução em questão visa regulamentar e orientar os sistemas de ensino e estabelecimentos de ensino que oferecem educação para jovens e adultos, reconhecendo a sua importância no contexto educacional. É fundamental destacar que este documento se aplica especificamente a cursos que são ministrados de forma presencial e semipresencial, assegurando que esses formatos de ensino atendam às variadas necessidades e realidades dos alunos

Além do que, a Resolução acima estabelece ainda aos estabelecimentos de ensino, a obrigatoriedade de formação docente com a utilização de metodologias coerentes às necessidades do estudante, pois a escola deve ser funcionar como um espaço de ressocialização, por meio de conteúdos trabalhados que levem em consideração os repertórios de saberes que os alunos já possuem, bem como suas experiências de vida (Gagno; Portela, 2019).

Menciona também sobre a necessidade de valorizar o perfil do aluno da EJA, bem como considerar as situações vivenciadas como base para a estruturação do projeto pedagógico nas escolas que atendem esse público (Cury, 2017). Aliado a isso, outros aspectos também devem ser observados como a situação escolar, a faixa etária, suas peculiaridades quanto ao trabalho, sexo, situação socioeconômica, para então, se planejar e adequar o fazer pedagógico que atenda aos seguintes princípios:

- A equidade (garantir direitos e oportunidades educacionais iguais para todos);
- A diversidade (reconhecer as diferenças, valorizando e promovendo os saberes e valores individuais);
- A proporcionalidade (ajustar o currículo conforme as necessidades específicas do estudante adulto) (Brasil, 2000).

A EJA, através desses princípios, busca promover uma educação mais justa e inclusiva, que reconheça a singularidade de cada aluno e ofereça as condições necessárias com o objetivo de que o indivíduo desenvolva todo o seu potencial.

Ademais, a Resolução n. CNE/CEB nº 1, de 2000, também estabelece outros dispositivos referentes a essa modalidade, para se efetivarem, de modo predominante, através da oferta de ensino em instituições específicas, conforme disposto no art.1º, § 1º da LDB 9394/96. A referida Resolução estabelece que a idade mínima para inscrição e realização dos exames supletivos de conclusão do Ensino Fundamental é de 15 anos completos e para o Ensino Médio, 18 anos completos. Também aborda a importância de reconhecer e valorizar os saberes e competências adquiridos pelos estudantes por vias informais, os quais serão avaliados e validados por meio de exames (Brasil, 1996).

De acordo com as Diretrizes atuais, o Certificado Nacional de Competências para Jovens e Adultos, conhecido como ENCCEJA, funciona como uma avaliação opcional e gratuita, destinada aos indivíduos que não tiveram acesso à escola na idade considerada convencional. O exame reconhece competências, habilidades e conhecimentos adquiridos tanto em contextos formais quanto informais de aprendizagem.

No mês de janeiro de 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), tomou a iniciativa de criar a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, com a finalidade de cumprir as suas metas. Por conseguinte, criou o Programa Brasil Alfabetizado, com a finalidade de colaborar com órgãos públicos estaduais e municipais, universidades e entidades sem fins lucrativos para que, conjuntamente, implementassem programas de alfabetização eficientes e exitosos, que atendessem a necessidade da população que precisa deste serviço.

Ainda segundo o Ministério da Educação e Cultura este Programa é uma passagem de entrada em relação ao exercício da cidadania e ao incentivo ao interesse pela ascensão da escolaridade com o nome de Brasil Alfabetizado, sendo implementado em todo o país, com prioridade no atendimento aos municípios que apresentam altas taxas de analfabetismo. Para sua implementação há exigência de que os municípios recebam apoio técnico na execução das ações do programa, objetivando assegurar a continuidade dos estudos aos alfabetizando.

Esta ação federal tornou forte a EJA no que concerne à melhoria da qualidade do ensino oferecida aos educandos, visto que ocorreu uma procura muito grande de pessoas para concluírem o ensino básico, ao mesmo tempo, a busca por aprimoramento profissional aliada à intensa competição no mercado de trabalho.

Na visão de Moraes (2017), a procura continua ocorrendo incessantemente pela Educação de Jovens e Adultos, contribuindo assim, na diminuição da elevada taxa de analfabetismo no país. Entretanto, para o autor, não basta somente aumentar o número de vagas, outros quesitos também são necessários como: um investimento orçamentário maior, respeito e valorização dos professores e seus conhecimentos, como suporte às transformações dos sistemas educacionais, uma vez que o desafio consiste em aprimorar a gestão e flexibilizar os sistemas educacionais para proporcionar oportunidades de capacitação aos professores.

Segundo Gadotti e Romão (2018), a problemática da EJA está intimamente relacionada a questões sociais, econômicas e políticas, que tem repercussão, em sua maioria, nas dificuldades de acesso ao ensino ou no abandono (evasão) da sala de aula. Ademais, os autores são enfáticos sobre as causas desses problemas sociais e mencionam que o ingresso antecipado no mundo do trabalho, obriga a abandonar os estudos, resultando em um número crescente de jovens e adultos analfabetos ou que não tiveram concluída sua formação de base.

Portanto, diante das afirmações colocadas, observa-se que a educação de jovens e adultos teve seus momentos de grandes fracassos e críticas quanto à busca e sedimentação de um ensino de qualidade, no qual os estudantes devem ter acesso a uma vida mais digna, com a esperança de contribuir para a construção de um Brasil pautado por transformações positivas. Contudo, com o engajamento coletivo da sociedade, essa realidade tem se modificado gradualmente ao longo dos anos, conforme já discutido neste trabalho (Nascimento, 2019).

Denota-se, portanto, que a legislação brasileira faz referência sobre a obrigatoriedade de se ofertar o curso, com normatização do funcionamento das instituições que oferecem essa modalidade, da definição da estrutura e organização curricular, da capacitação dos professores, bem como do acesso e da permanência dos estudantes, abrangendo todos os elementos que assegurem uma educação sólida (Brasil, 1996).

## **Os desafios enfrentados por essa modalidade na contemporaneidade, com ênfase no ensino fundamental II.**

Nos dias atuais, a temática sobre a EJA vem sendo discutida por diversas pesquisas científicas que a tratam em níveis cada vez mais elevados, especialmente por parte dos



profissionais da educação, buscando aprimorar suas intervenções diante das diversas demandas das políticas públicas. Dada essa informação, é pertinente citar que essa modalidade é resultado de movimentos e lutas por reivindicações dos trabalhadores e da consequente democratização social, na qual se concentra na prática docente a incorporar e buscar, de certa forma, conduzir as demandas sociais para o atendimento aos interesses das necessidades desse público alvo (Romão; Rodrigues, 2021).

Nesse sentido, durante a trajetória escolar, problemas sociais como a pobreza, necessidade de trabalhar, acessibilidade, acabam por provocar a evasão escolar dos alunos, como já mencionado. Diante disso, estão sendo implementadas novas formas de ensino, a fim de melhorar a educação brasileira na EJA. Logo, é perceptível, que a EJA passou a integrar o cenário educacional brasileiro como uma importante produtora de novas oportunidades, tornando-se essencial para a trajetória de milhões de cidadãos brasileiros. que buscam retomar os estudos e conquistar melhores condições de vida por meio da educação (Saviani, 2018).

Outrossim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem desempenhado um papel fundamental na promoção da inclusão social e no fortalecimento da ideia de educação contínua ao longo da vida. No entanto, o desafio é ainda mais complexo devido o descaso que a EJA recebe. Isto porque não faz muito tempo que essa modalidade se consolidou legalmente, com a LDB (Brasil, 1996).

Tais desafios iniciam desde a formação dos educadores e que devem estar relacionadas ao cotidiano dos discentes, pois devem planejar seus conteúdos de ensino ao público da EJA. Para Santana (2022) pautado nas influências de Paulo Freire, há indicação de que os alunos devem usufruir da educação e métodos libertadores, onde usam-se mais estratégias de diálogo junto aos mesmos, pois a prática pedagógica junto a EJA se inicia com uma interação participativa e democrática.

Não é inverdade afirmar que o cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem passado por inúmeros obstáculos e mudanças ao longo do tempo. refletindo tanto a pluralidade de contextos sociais e culturais desse público quanto as instabilidades políticas e econômicas que o país tem vivido. Entende-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a um público muito diverso, composto por indivíduos que, por diversas razões, não tiveram acesso ou não conseguiram concluir a educação formal na faixa etária regular. Para desenvolver uma proposta-metodológica eficaz para esse grupo, é fundamental compreender suas condições sociais, históricas e afetivas, bem como o contexto mais amplo em que estão inseridos (Chagas; Soares, 2018).

Assim, a aprendizagem de qualidade no Ensino Fundamental II da EJA, foco dessa discussão, é um objetivo primordial em qualquer contexto educacional. Para alcançá-la, se faz necessário a utilização de abordagens educativas alinhadas às necessidades dos alunos, uma vez que desempenham um papel fundamental no progresso de todos os seres humanos, logo, o professor consciente é o mediador da construção do saber, e deve ter em mente de que ensinar não significa simplesmente repassar informações, mas sim proporcionar condições que favoreçam a criação e o desenvolvimento do conhecimento pelo próprio aprendiz (Freire, 2013).

O autor acima (2013) entende que tais estratégias de ensino são chamadas de virtudes indispensáveis, cujo significado implica em novas metodologias de ensino nas quais devem ser construídas a partir de ações docentes que incentivem a redução da distância que existe entre a teoria e a prática, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa, resultando em habilidades que estabeleçam relações entre o conhecimento prévio e o novo conteúdo que lhe foi apresentado, ou seja, uma coesão.

Nesse diapasão, trabalho de Paulo Freire é extremamente rico e positivo, pois propõe uma metodologia que permite ao educando estabelecer uma relação crítica com o mundo em que vive, sem ter a sensação de que se encontrar excluído dele. Sua pedagogia valoriza os conhecimentos populares e promove a consciência de que cada sujeito é parte ativa da realidade e pode transformá-la, rompendo com práticas educacionais que apenas reproduzem a exclusão e a passividade.

Para tanto, é pertinente destacar que a denominada metodologia ativa, representa uma oportunidade de promover aprendizagens significativas, partindo das especificidades dos estudantes e respeitando seus contextos socioculturais. Nessa abordagem, o educando é colocado no centro do processo educativo e reconhecido como sujeito autônomo na construção do conhecimento, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da participação ativa e da valorização dos saberes prévios.

No contexto específico da EJA do Ensino Fundamental II, as metodologias ativas constituem uma abordagem eficiente para promover a aprendizagem e tornar o ensino mais dinâmico e participativo. Isso significa dizer que os alunos são considerados os protagonistas no processo de formação, com estimulação crítica, enquanto os professores incentivam a reflexão. Berbel (2021), corrobora com essa fala ao defender que as metodologias ativas são, portanto, formas metodológicas que estimulam o cognitivo do aluno da EJA e, ao mesmo tempo, proporcionam grandes benefícios para aprendizagem.

É pertinente citar alguns dos benefícios com a adoção do uso das metodologias ativas como: o desenvolvimento de maior autonomia, fortalecimento da autoconfiança, proporcionar uma relação mais tranquila e positiva com o aprendizado. Além do que, o educando tornar-se mais seguro em resolver problemas do cotidiano, mais qualificado e valorizado em seu meio. Acima de tudo, torna-se o verdadeiro protagonista do seu aprendizado assumindo uma postura ativa, crítica e transformadora diante do conhecimento e da realidade em que está inserido (Moran; Trevisani, 2019).

Tais benefícios se mostram eficazes para a instituição de ensino principalmente pelo bem-estar dos estudantes em relação ao ambiente escolar, melhor percepção dos alunos com a instituição, o reconhecimento no mercado, bem como a ampliação no interesse, ingresso e permanência dos estudantes (Berbel, 2021)

Dessa forma, compreende-se que a utilização de metodologias ativas na EJA, tem um papel importante, pelo fato de suscitar aprendizagem significativa, desde que o professor tenha bons conteúdos e a consciência de aprimorar os procedimentos usados para educar.

Soma-se ainda que frente a uma proposta educacional voltada para essa categoria social, compreende-se que é fundamental a conexão dos estudos com áreas do conhecimento que possam estabelecer uma interlocução crítica entre as realidades sociais dos estudantes e os conteúdos escolares atrelados a um currículo diversificado que contemple os anseios dos jovens e adultos, e estar em consonância aos preceitos de uma educação voltada para as camadas populares (Freire, 2015).

Nestas perspectivas, para Soares; Giovanetti e Gomes (2019), no contexto da EJA é significativo reconstruir as experiências de vida do aluno e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores de sua escolarização, articulando-os com os saberes escolares, na construção do currículo escolar, por um lado, do saber que resulta da prática social do sujeito, por outro, das Diretrizes Curriculares da Educação Básica que devem alicerçar essa construção, ou seja, quem é esse aluno, e que saber ele traz.

Em suma, é inegável os avanços da educação brasileira, especialmente da EJA, com o advento da Constituição Federal de 1988, nos quais refletem a valorização de um sistema educacional inclusivo e eficiente para todos os indivíduos, em conformidade com as normas internacionais de direitos humanos e sociais garantidos por documentos normativos. Desde então, assegurar que todos os cidadãos tenham direito à educação, vem acompanhado as inúmeras transformações no Brasil e no Mundo (Smarjassi; Arzani, 2021), pois a tendência é priorizar novas ideias e práticas abordadas de conhecimentos, como por exemplo, alfabetizar jovens e adultos.

Assim, se encaminham novas instruções e novas organizações de aprendizagens, com a expansão e a eficácia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que têm crescido significativamente, tornando-se uma modalidade educacional cada vez mais demandada por jovens e adultos em busca de qualificação e inclusão (Araújo; Cassini, 2017).

## CONCLUSÃO

O estudo evidenciou que a Educação de Jovens e Adultos tem papel estratégico na reparação das desigualdades educacionais e sociais, oferecendo oportunidades de aprendizado a indivíduos que foram excluídos do sistema educacional regular. Observou-se que, apesar dos avanços legais e institucionais, a EJA ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados à evasão escolar, falta de recursos e práticas pedagógicas descontextualizadas.

Os resultados também apontaram que a utilização de metodologias ativas e inclusivas pode transformar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais significativo e alinhado às necessidades dos educandos. Nesse sentido, a formação docente contínua e políticas públicas específicas são essenciais para promover mudanças estruturais na modalidade.

Conclui-se que a EJA não deve ser vista apenas como uma oportunidade de conclusão de estudos, mas como um espaço de emancipação, diálogo e transformação social. É necessário fortalecer políticas educacionais que garantam acesso, permanência e qualidade, reconhecendo os educandos como protagonistas de sua aprendizagem e de sua trajetória de vida.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C de; CASSINI, S. A. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 98, nº 250, p. 561-579, set./dez. 2017.

ARBACHE, A. P. **A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2019.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, Jan/Jun, 2021.

BORGES, K. J. S. **Sobre a Educação de Jovens e Adultos: teorias, práticas e vivências**. (Organizador). Rio de Janeiro: Eulim, 2021.

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

CHAGAS, R. de O.; SOARES, C. C. M. A educação de jovens e adultos - EJA no contexto da educação básica: a relação entre pedagogia e história. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité – Bahia - Brasil, v. 1, n. 2, p. 42-56, jul./dez. 2018.

COSTA, M.; ALMEIDA, J. **Educação e emancipação**: caminhos para a justiça social. São Paulo: Cortez, 2023.

CURY, C.J. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. 2017. In: Brasil. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer nº 11**, 07 de junho de 2000. Brasília: CNE/CEB

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Educação e transformação social**: contribuições freirianas na contemporaneidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos: políticas públicas e desafios contemporâneos. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 41, n. 113, p. 223–237, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª Ed. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, S. H. V. Educação de jovens e adultos como direito e reparação social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250052, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

GADOTTI, M. **Educação e humanismo**: revisitando Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, Prática e Proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2018.

GAGNO, R. R.; PORTELA, M. S. **Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos**: Perspectiva de Prática Discente. São Paulo, 2019.

GERMANO, J. W. *Educação de jovens e adultos e o contexto político no Brasil contemporâneo*. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, n. 1, p. 45-62, 2022. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9\\_Willington\\_Germano](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Willington_Germano). Acesso em: 19 jul. 2025

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.16 n. 47. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011, p. 333-361.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de Documentos 1985/94. São Paulo, ago.2020.

LIMA, C. R.; SILVA, M. **Educação crítica e juventude**: rupturas e possibilidades na EJA. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

MORAN, J. M.; TREVISANI, F. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2019.

MOURA, T. M **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**: realidade, Desafios e Perspectivas Atuais. Dossiê temático Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, jul./dez. 2009, p. 45-72. Disponível em: <https://periodicos.uesb.br>. Acesso em: 7 jul. 2025.

MORAES, J. A. do N. de. A Pedagogia de Paulo freire e a educação contemporânea: uma análise crítica. Khóra: **Revista Transdisciplinar**, v. 4, n. 5, p. 1-11, 2017.

NASCIMENTO, S. M. do. **Educação de Jovens e Adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. 45 f. Monografia (Especialização em educação: métodos e técnicas de ensino) - Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranaíba, 2019.

NASCIMENTO, L. H. **Letramento e exclusão**: desafios da alfabetização de adultos no século XXI. Recife: EDUPE, 2025.

OLIVEIRA, T.; ARAÚJO, F. **Trajetórias interrompidas**: juventude, desigualdade e educação. Salvador: Edufba, 2023.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2019, n. 12 p.59-73. Disponível em: [www.anped.gov.br](http://www.anped.gov.br). Acesso em: 7 jul. 2025.

PEREIRA, R. A. Educação de Jovens, adultos e idosos (EJAI) e a Educação Popular: diálogos possíveis. 2022. Disponível em: **Anais do seminário formação docente**: intersecção entre universidade e escola, 4(4), p. 1–12. Recuperado de <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/7449>. Acesso em: 7 jul. 2025.

PORFÍRIO, F. **Biografia de Paulo Freire**. 2019. Disponível em; <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 7 jul. 2025

RIBEIRO, Camila. **Educação popular e transformação social**: experiências latino-americanas. Curitiba: Appris, 2024.

ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Orgs). **Paulo Freire e a Educação de Adultos**: Teoria e práticas. São Paulo: IPF; Brasília: Liber Livro, 2021.

ROCHA, A.P.; FERREIRA, C. **Pedagogias emancipadoras na EJA**: práticas e resistências. Porto Alegre: Mediação, 2024.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETE, Z. A. P. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul.-Set., 2019.

SANTANA, J. S. **Saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do Ensino Fundamental de Fortaleza** / Juliana Silva Santana. 2022.

SANTOS, Rafael. **Educação e cidadania crítica na contemporaneidade**. Brasília: Plano Editorial, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, T. R.; ARAÚJO, V. N. de. Sentidos e desafios da EJA: trajetórias de vida, saberes e aprendizagem. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e126735, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/>. Acesso em: 07 jul. 2025.

SILVA, M. do C. B.; TAAM, R. **O Idoso e os Desafios à sua Educação Escolar**. 2019.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em 11 jul. 2025.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L.:(org.) **Diálogo na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 201900000

TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2019.



**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A DANÇA COMO  
FERRAMENTA DE  
DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Um relato de experiência**

**Mylena Gabriely Almeida da Silva**

**Roseane Monteiro dos Santos**

**DOI: [10.29327/5670599.1-8](https://doi.org/10.29327/5670599.1-8)**

## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A DANÇA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um relato de experiência

DOI: [10.29327/5670599.1-8](https://doi.org/10.29327/5670599.1-8)

Mylena Gabriely Almeida da Silva

Roseane Monteiro dos Santos

### RESUMO

Ao refletir sobre a dança e seu uso no componente curricular da Educação Física, a mesma mostra-se como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das crianças na etapa do Ensino Infantil. Este estudo foi realizado na Rede Municipal de Ensino de Tucuruí-PA onde focou especificamente nas turmas de pré-escolar 2 e trouxe à tona a importância dessa prática lúdica. Para compreender melhor o que acontece durante as aulas de dança, foi adotado uma abordagem qualitativa (Denzin e Lincoln 2006), e descritiva Gil (2002), utilizando observação participante e diário de campo (Kroeff et al.2020) como instrumento de coleta e dados para registrar as práticas pedagógicas e as interações entre alunos e professores. Os dados coletados revelaram que a dança não apenas ajuda no desenvolvimento motor das crianças, mas também promove a expressão corporal, facilita a socialização e cria um ambiente acolhedor e divertido. O estudo concluiu que a dança é uma aliada significativa no processo educativo, contribuindo para um desenvolvimento integral, que abrange não apenas aspectos físicos, mas também sociais e emocionais. Esses resultados ressaltam a necessidade de incluir a dança nas práticas de educação física nas escolas visando-a como uma forma de promover a cultura corporal e fortalecer as interações sociais entre os alunos. Assim, a dança se mostra como um recurso valioso na formação das crianças, possibilitando que elas explorem seu corpo, se expressem e se conectem com os outros.

**Palavras-chave:** Dança. Educação Física. Social.

### ABSTRACT

When reflecting on dance and its use in the Physical Education curricular component, it appears to be a powerful tool for the social development of children in the Early Childhood Education stage. This study was carried out in the Municipal Education Network of Tucuruí-PA where it focused specifically on pre-school 2 classes and brought to light the importance of this playful practice. To better understand what happens during dance classes, a qualitative approach was adopted (Denzin and Lincoln 2006), and a descriptive approach Gil (2002), using participant observation and field diary (Kroeff et al.2020) as a collection and data to record pedagogical practices and interactions between students and teachers. The data collected revealed that dance not only helps children's motor development, but also promotes body expression, facilitates socialization and creates a welcoming and fun environment. The study concluded that dance is a significant ally in the educational process, contributing to integral development, which encompasses not only physical aspects, but also social and emotional aspects. These results highlight the need to include dance in physical education practices in schools, aiming at it as a way to promote body culture and strengthen social interactions between students. Thus, dance proves to be a valuable resource in children's education, enabling them to explore their bodies, express themselves and connect with others.

**Keywords:** Dance. Physical Education. Social.

### RESUMEN

Al reflexionar sobre la danza y su uso en el componente curricular de la Educación Física, la misma se muestra como una herramienta poderosa para el desarrollo de los niños en la etapa de la Educación Infantil. Este estudio fue realizado en la Red Municipal de Enseñanza de Tucuruí-PA, donde se enfocó específicamente en las clases de preescolar 2 y sacó a la luz la importancia de esta práctica lúdica. Para comprender mejor lo que ocurre durante las clases de danza, se

adoptó un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln 2006) y descriptivo Gil (2002), utilizando la observación participante y el diario de campo (Kroeff et al. 2020) como instrumentos de recolección de datos para registrar las prácticas pedagógicas y las interacciones entre alumnos y profesores. Los datos recolectados revelaron que la danza no solo ayuda en el desarrollo motor de los niños, sino que también promueve la expresión corporal, facilita la socialización y crea un ambiente acogedor y divertido. El estudio concluyó que la danza es una aliada significativa en el proceso educativo, contribuyendo a un desarrollo integral, que abarca no solo aspectos físicos, sino también sociales y emocionales. Estos resultados resaltan la necesidad de incluir la danza en las prácticas de educación física en las escuelas, viéndola como una forma de promover la cultura corporal y fortalecer las interacciones sociales entre los alumnos. Así, la danza se muestra como un recurso valioso en la formación de los niños, posibilitando que ellos exploren su cuerpo, se expresen y se conecten con los demás.

**Palabras clave:** Danza. Educación Física. Social.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte de reflexões realizadas a partir de experiências acerca da Educação Física Escolar e a Dança como Ferramenta de Desenvolvimento de na Educação Infantil: Um Relato de Experiência, pois ao recordar quanto aos benefícios da dança na vida das pessoas e quando trazida para o ambiente escolar, a mesma é remetida apenas ao desenvolvimento motor, passando a desconsiderar desta forma que ela está conectada de modo direto com o desenvolvimento global da criança, salientando a dança como um mecanismo de linguagem, um recurso lúdico, evidenciando a cultura corporal, podendo ser utilizada pelo professor de forma mais abrangente.

O interesse em relatar a experiência teve início a partir das disciplinas que envolviam a dança dentro e fora da universidade, monitoria acadêmica bem como o interesse em observar o desenvolvimento da unidade temática “dança” na educação básica do município, prioritariamente no ensino infantil, e a sua importância/contribuição no desenvolvimento social do aluno.

É inegável que na educação infantil o desenvolvimento da criança está vinculado ao movimento corporal e à exploração desses movimentos, sendo este, um elemento crucial para o seu progresso, onde a dança pode vir a contribuir na educação física através do desfrute desde a prática artística até suas formas de expressão, como um composto de atuações diante o mundo, como corrobora Oliveira, Muzel e Santos (2014, p. 2):

[...] a dança é um aliado para a formação dos alunos, o encontro da criança com a dança faz com que ela libere toda sua energia acumulada, todos os seus medos, as suas impossibilidades e a sua falta de naturalidade de se movimentar e se expressar.

E a dança está neste mundo, como uma das expressões mais antigas. Desde os tempos passados, as pessoas se comunicavam através de expressões corporais, dando origem a um

conjunto de movimentos que constituem a dança, em outros termos, a dança é uma cultura, expressão corporal, uma comunicação, portanto, entende-se que precisa ser analisada devido à abrangência dos vastos conceitos que a mesma possui (Carvalho, 2015).

Portanto, a Educação Física é um componente curricular que aborda linguagem e expressão corporal, logo se pressupõe que a dança nas aulas de Educação Física é aprimorada como um elemento da cultura corporal. Em conformidade com a lei 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a disciplina de Educação Física, é um componente curricular obrigatório (Brasil, 1996), pois têm como objetivo -quanto à dança -, promover o conhecimento e a apreciação da dança em suas diversas manifestações, contudo, há uma insuficiência na capacitação dos professores de ambas as áreas.

Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dançar envolve um conjunto de práticas corporais que se distinguem de movimentos ritmados, podendo ser organizados em passos e integrados em coreografias. Essa forma de expressão requer habilidades específicas, o que possibilita aos alunos explorar ainda mais seu potencial expressivo (Brasil, 2017).

Na Educação Infantil que é uma etapa de ensino de suma relevância, - pois é a fase onde o ser é formado, onde é observado e trabalhado o desenvolvimento da criança, seja ele motor, cognitivo ou social, sendo utilizadas ferramentas que possam contribuir de forma positiva quando bem utilizadas nesse processo de formação -, as exigências da dança/ atividades rítmicas e expressivas, estão a coordenação motora, agilidade, concentração e disciplina, fatores estes que podem ser estipulados com base nos eixos norteadores da Educação Infantil: O interagir e o brincar, destacando o campo de experiência, “corpo, gestos e movimentos”. Em que por meio destes eixos, devem ser assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A eventualidade diante do problema é falta de estudos que abordem a realidade vivenciada nas escolas públicas em relação aos materiais e espaços adequados, bem como o enfrentamento de práticas discriminatórias quanto ao ensino da dança como componente curricular. “[...] a discriminação sexual nas aulas de Educação Física é resultado das consciências estereotipadas dos alunos, que ocorre na socialização dos mesmos, interferindo na prática educativa” (Saraiva, 1999 apud Espíndola, 2017, p. 17).

Ratificando a ideia das autoras, os estereótipos associados à prática da dança, demandam um diálogo necessário para romper com essas demonstrações preconceituosas dentro das escolas. A falta de documentos claros, materiais de planejamento que, por vezes, não detalham o conteúdo de dança a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física para crianças na Educação Infantil.

A carência de formação continuada para os professores de Educação Física, em que segundo Campos (2016) aponta que desafios a exemplos dos sociais, políticos e econômicos são enfrentados e refletem nesse processo educativo, ponderando na sua atuação pedagógica o que representa uma lacuna significativa a ser preenchida, pois é essencial que essa formação vá além de aspectos técnicos desta unidade temática, abordando também as dimensões sociais, culturais e inclusivas, desta forma, podendo entender a importância da aplicação da dança no cotidiano das práticas educativas.

Oliveira, Muzel e Santos (2014) validam que a dança na educação infantil tem um papel essencial quando se trata de desenvolvimento, seja ele o motor, afetivo ou cognitivo, sendo esta uma prática para a vida toda, podendo despertar sentimentos e o desenvolvimento da capacidade de expressão.

Corroborando com os pensamentos dos autores, a dança é amplamente reconhecida como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento das crianças, promovendo habilidades como cooperação, comunicação e empatia. No entanto, a implementação eficaz da dança nas aulas de Educação Física no Ensino Infantil ainda enfrenta diversos desafios.

Diante do exposto, surgiu a questão problema de pesquisa: Como a dança vem sendo desenvolvida, aplicada e praticada nas aulas de educação física no ensino infantil da Rede Municipal de Ensino de Tucuruí-PA?

A partir da questão problema, estabelecem-se as seguintes questões norteadoras: Quais são as metodologias e abordagens que os professores de educação física utilizam para integrar a dança nas escolas municipais de Tucuruí-PA? Como essas atividades são conduzidas e quais são os comportamentos observados entre os alunos durante as aulas de dança? Quais são os impactos concretos dessas práticas nas crianças e quais melhorias podem ser feitas para maximizar esses benefícios?

Parte-se do entendimento de que a dança utilizada como recurso pedagógico se difere da dança técnica, frequentemente adotada como uma modalidade extraescolar, tal como o ballet. Portanto, deve ser esclarecido que a dança abordada neste trabalho é de cunho pedagógico, mecanismo este utilizado para possibilitar o desenvolvimento da criança com a finalidade de ludicidade. Dito isto, delimitamos os objetivos da pesquisa.

Como objetivo geral propõe-se descrever e analisar as experiências da prática da dança aplicadas nas aulas de educação física no ensino infantil da Rede Municipal de Ensino em Tucuruí-PA.

Os objetivos específicos são: Investigar as abordagens e metodologias utilizadas pelos professores de educação física na Rede Municipal de Ensino em Tucuruí-PA para integrar a

dança nas aulas do ensino infantil; Observar e documentar as atividades de dança realizadas durante as aulas de educação física; Analisar os impactos das atividades de dança no desenvolvimento das crianças, destacando os benefícios e desafios observados, e propondo recomendações para aprimorar a prática da dança no contexto educacional.

Cabe ressaltar, que se considera o conhecimento adquirido e exposto com a pesquisa é de grande valia para o profissional de Educação Física, contribuindo positivamente no auxílio de planejamentos de aulas e apostando no conteúdo dança como uma prática pedagógica proveitosa para o desenvolvimento social infantil, compreendendo a dança como uma forma expressão que “para além de permear o processo de produção do conhecimento e a inserção da práxis social, prioriza não só esse processo de construção, mas também os resultados dele advindos [...]” (Gariba; Franzoni, 2007 p. 159).

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A dança e seu contexto histórico**

A vida é uma constante interação das pessoas com elementos existenciais do seu universo de atuação. Os indivíduos, os objetos, a natureza, os animais, etc. E a interação desses elementos existenciais acontece através de estímulos, pelos quais as pessoas se manifestam ao mundo e da mesma forma, o mundo com elas.

A dança nos seus primórdios, muitas vezes foi utilizada para manifestar suas emoções e exteriorizá-las, o homem recorreu ao movimento, ao gesto que, de acordo com Fahlbusch (1990), é a dança, em sua forma mais primária. Dança e sociedade estão sempre interligadas. Não há como elucidar a dança sem traçar a magnificência de sua jornada através das décadas, sem mencionar o homem, sua corporeidade e necessidades. É essencial resgatar as dimensões desse saber, já que a dança é parte integral desse processo, devido à inseparabilidade na relação desta com a história humana.

Para alguns autores, o conceito de dança é descrito e compreendido pela experiência estética em dançar. Não negligenciam o histórico da dança, mas focam no ato de dançar como expressão humana.

Nas suas origens, a dança tinha características lúdicas e ritualísticas, nas quais ocorriam manifestações de alegria pela caça e pela pesca ou dramatizações pelos nascimentos e pelos funerais. Notam-se importantes e significativos acontecimentos que, na sociedade antiga, ocorriam com uma constante participação corporal, como corrobora Nanni (2003, p. 7):

As danças, em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus “estados de espírito”, permeios de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais. Nanni (2003, p. 7)

Com isso, a dança não somente refletia as atividades do cotidiano e os rituais, como também era uma maneira de expressão na qual, fortalecia os laços coletivos e propagava valores culturais passados de geração em geração. Essa potência social da dança ratifica-se até os dias de hoje, tornando-se uma ferramenta importante para a unidade social, para a expressão individual e para a diversidade humana.

Segundo para Faro (2004) que indicou os primeiros indícios da dança na pré-história por meio de registros arqueológicos que nos permitem interpretar a dança como nascida da religião ou, senão, junto a ela. Da mesma forma, comungamos com o autor mencionado que como todas as artes a dança é fruto indispensável de expressão do homem, representando, naquele período, todas as formas de acontecimentos sociais.

Para entender melhor a si mesmo e à dança, é essencial conhecer sua história pessoal e as manifestações culturais de seu povo. Segundo Gariba & Franzoni (2007) a dança intencionou acontecimentos importantes da própria vida, da saúde, da religião, da morte, da fertilidade, do vigor físico e sexual, também mediando os caminhos terapêuticos, artísticos e educacionais, estabelecendo assim, uma diversidade interessante para essa manifestação. Dessa forma, a dança se insere no universo cultural, expressando significados, simbolizando a existência humana.

Entende-se que a dança é essencial como uma linguagem. Ela permeia o processo de produção do conhecimento e a inserção na práxis social. Prioriza não apenas o processo de construção, mas também seus resultados. Destaca momentos preciosos que despertam a consciência crítica de quem os vivencia.

Na atualidade, dominada por máquinas e tecnologia, observa-se uma tendência de robotização nas pessoas, conforme apontado por Tubino (1992). A escola, inserida nesse contexto, concentra-se na racionalização, deixando de lado o desenvolvimento da sensibilidade, característica essencial em um mundo voltado para a espontaneidade, liberdade e criatividade.

Nesse contexto, a dança é uma linguagem a ser ensinada, aprendida e vivenciada. Favorece o desenvolvimento de aspectos cognitivos, éticos e sensíveis, contribuindo qualitativamente para socialização e expressão. Atividades corporais advindas da expressividade, comunicação, alegria, liberdade são elementos relevantes na vida do ser humano.



Essa percepção inclui a dança no conceito de movimento e, como tal, pode estar progressivamente incluída em vários contextos sociais. O indivíduo deve, antes de tudo, entender o que é e por que está realizando o movimento expressivo, partindo do princípio indispensável de consciência.

Deste modo, essa consciência situa o homem como um ser no mundo, delineando sua interação como sujeito de sua práxis, ao desvelar a sua realidade histórica, por meio de sua corporeidade (Nanni, 1998). Estar como sujeito significa integrar-se constantemente ao contexto sócio-histórico. Não apenas como um corpo biológico, mas como um participante ativo. Em outras palavras, o ser humano não possui um corpo, ele é um corpo.

Diante das afirmações, a dança, pode ser uma ferramenta preciosa para o indivíduo lidar com suas necessidades, desejos, expectativas e também auxiliar como instrumento para seu desenvolvimento individual e social.

A partir do momento em que a dança é praticada como uma forma de expressão corporal, a continuidade e a preservação de todo o trabalho dançante repousam sobre a tradição ou a documentação escrita. Na tradição, a dança evolui de maneira contínua e ininterrupta, permitindo ajustes no estilo e na interpretação, especialmente quando diferentes bailarinos executam o mesmo material. Isso possibilita correções e a preservação da dança em sua forma original. No entanto, se uma tradição for quebrada, como quando as tradições culturais de um grupo étnico se mesclam com as de outro, as danças resultantes não apenas podem passar por mudanças radicais, mas também correm o risco de desaparecer.

Portanto, os métodos de registro da dança desempenham um papel crucial na preservação de sua história. Cabendo a nós, pesquisadores, produzir estudos que contribuam para o entendimento de que a dança pode estar inserida na vida humana a partir da arte, da educação e das trocas sociais cotidianas.

### **Dança e escola**

No ambiente escolar, a dança incorporou-se aos conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física. Reconhecida por seu valor educacional, ela é vista como um componente essencial do currículo dessa disciplina, destacando-se pelo estímulo ao desenvolvimento corporal dos educandos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (Brasil, 1997). Essa inclusão no contexto da Educação Física escolar possibilitou a compreensão de fundamentos relacionados ao corpo e movimento, os quais podem ser explorados e aplicados com o objetivo de estimular a diversidade, especialmente quando

percebida como "uma linguagem, uma forma de comunicação corporal de ideias e sensações" (Chaves; Côrtes, 2016, p. 22).

Essa perspectiva ampliada da dança, considerando-a como patrimônio cultural que transcende meramente o aspecto do movimento, permite que seus beneficiários entrem em contato com a história e a sociedade. Isso os capacita a enxergarem-se não apenas como reprodutores de modelos, mas como agentes ativos e criativos, conforme ressaltado por Kiouranis (2017, p. 133).

Embora a Educação Física tenha experimentado um crescimento progressivo em número, sistematização e relevância social ao longo do tempo, a prática pedagógica nos ambientes escolares passou por transformações, como por exemplo: “[...] a ampliação das estratégias de ensino, a utilização de diferentes recursos didáticos, a inclusão de todos os estudantes, a variação dos instrumentos de avaliação e/ou a sistematização dos conteúdos educacionais [...]” (Maldonado et al. 2017, p. 363).

Essas mudanças revelaram a presença de modelos de planejamento e estruturação, fortemente influenciados por diversas tendências que orientaram a Educação Física ao longo de sua história. Talvez seja por essa razão que a discussão sobre os temas, métodos e práticas dessa disciplina ainda continue, uma vez que os tópicos relacionados à cultura corporal de movimento foram, por muitos anos, restritos ao conhecimento prático. Isso reflete a formação profissional que concebia a Educação Física como uma atividade complementar e relativamente isolada no contexto dos currículos escolares.

Ao considerarmos a integração da dança no contexto escolar, percebemos que o cenário é limitado. Apesar de ser possível identificar algumas aproximações e afastamentos ao longo do processo de consolidação da dança como componente curricular obrigatório (Brasil, 1997), torna-se evidente o papel periférico ocupado pela dança no currículo da Educação Física escolar.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) represente um avanço ao reconhecer a importância das diferentes linguagens na formação integral das crianças, a Educação Física não é documentada na Educação Infantil. Nesse contexto, a dança aparece de uma forma transversal, sugerida nos Campos de Experiências como uma possibilidade expressiva dentro das práticas corporais – exemplo: Corpo, Gestos e Movimentos-. Essa abordagem reforça, por um lado, o potencial da dança como linguagem artística e corporal desde os primeiros anos escolares, mas, por outro, evidencia a permanência de seu papel periférico no currículo, especialmente quando não articulada de forma consistente com a área da Educação Física.

Assim, ao abordarmos a dança como uma ferramenta no âmbito da Educação Física escolar, é crucial observar diversos elementos. Isso inclui desde a prevalência dos esportes como principal conteúdo na Educação Física até a desatenção dos profissionais do setor. Em ambos os aspectos, a dança vê seu papel minimizado, sendo restrita a eventos comemorativos sem uma contextualização apropriada, como corrobora Pires de Sousa e Hunger (2019, p. 8) “[...] acontece raramente nas escolas e somente nos dias festivos, com a finalidade única de apresentar espetáculo”. Essa abordagem desvaloriza a dança, resultando na perda de seu potencial como uma experiência estética significativa.

O propósito das aulas de dança na escola vai além do simples ensino dos passos; visa, primeiramente, estimular a reflexão sobre a dança, os corpos que dançam e a vida em si. O objetivo é capacitar os alunos a pensar criticamente sobre o mundo, suas ações, suas identidades, transformando-os em pensadores mais conscientes no âmbito da arte, educação e sociedade. Essa abordagem alinha-se à filosofia difundida por Paulo Freire (2005), que advoga pela educação como prática da liberdade. Freire critica a condição tradicional de ensino, onde o professor repete lições e exercícios, enquanto o aluno assume um papel passivo e submisso ao conhecimento do educador.

A observação da rotina na sala de aula de dança instiga uma reflexão mais profunda nos estudos e diálogos, convidando-nos a compreender e discutir as causas e circunstâncias que envolvem os alunos e suas relações intra e interpessoais. Cada aluno tem o direito legítimo de frequentar a escola e adquirir conhecimentos que contribuam para sua formação integral.

Dentre os diversos conhecimentos proporcionados pela escola, destacam-se a Educação Física e suas manifestações da cultura corporal, entre elas a dança, que, fundamentadas exatamente nos movimentos corporais, vão além do desenvolvimento motor, transmitindo cultura, consciência crítica e noções de cidadania (Brasil, 1997). Dessa forma, o ensino da dança na escola, por meio de sua abordagem pedagógica educativa, tem o potencial de empregar conteúdos e intervenções cognitivo-motoras como ferramentas para promover reflexão e promover uma transformação inclusiva.

Dentro desse enfoque, é crucial considerar a relação dialógica entre o professor e o aluno, estabelecendo um papel dinamizador nas atividades pedagógicas. O professor assume a função de orientador, incentivador e mediador no desenvolvimento construtivo da dança. Além disso, é essencial refletir sobre aspectos educacionais, buscando ampliar as discussões sobre o contexto sociocultural e as interações entre educadores e educandos exemplo notável pode ser encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que destacam como uma das práticas pedagógicas a promoção de experiências de interação nas suas

mais diversificadas manifestações, de forma que respeitem o princípio estético “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (Brasil, 2010).

Portanto, reconhece-se a relevância da dança nas aulas de Educação Física Escolar como um processo enriquecedor para o desenvolvimento humano, no qual se destaca a importância de conceder voz à linguagem corporal que está além do desenvolvimento motor e sim na totalidade do ser humano.

### **A dança como uma proposta no contexto infantil**

Dentro do contexto das propostas curriculares, recentemente, passamos por um extenso e desafiador processo para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Corrêa; Santos, 2019, Neira; Souza Júnior, 2016). Após três versões, esse documento forneceu diretrizes nacionais para o ensino da dança como prática corporal, integrada em unidades temáticas na componente curricular de Educação Física e como uma das linguagens na componente Arte (Brasil, 2017).

Na primeira versão da BNCC publicada em 2015, testemunhamos uma listagem de danças a partir de uma concepção da dança como produto cultural. A organização interna aponta para níveis de complexidade definidos por relações geográficas, incluindo danças da comunidade, da região, do país e do mundo. O movimento corporal é destacado como componente essencial, abordado sob os aspectos de ritmo, espaço e gestos (Brasil, 2015).

Já a DCNEI (2010) diz que a educação infantil deve promover a vivência de diferentes linguagens, incluindo a dança como uma forma de manifestação corporal, evidenciando a expressão e a comunicação entre as crianças. Assim, a dança nessa etapa de ensino é vista não apenas como uma aliada para o desenvolvimento motor, mas como um viés de desenvolvimento integral, envolvendo os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

E nessa perspectiva, trazendo para o contexto Municipal, de acordo com o Documento Referencial Curricular do Sistema Municipal de Tucuruí, aprovado pela Resolução Nº 012, de 15 de setembro de 2022, apresenta entre suas entrelinhas que a dança é vista na educação infantil, como uma unidade temática, titulada: atividades rítmicas e expressivas. Destacando o gesto como um código de comunicação, expressão e linguagem. Sendo os seus objetos de conhecimento: Ritmo e som; Brincadeiras e Brinquedos Cantados; Cirandas, danças e experimentações, evidenciando uma compreensão ampliada da dança, não apenas como atividade física ou recreativa, mas como uma linguagem capaz de favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Desta forma, para vivenciar a experiência de maneira plena, o profissional da educação precisa conceder-se a oportunidade de pausar. Parar para ouvir, observar e sentir, abrindo os olhos e os ouvidos, suspendendo a opinião, o julgamento e a vontade. Isso implica aprender a silenciar, cultivar a paciência e nutrir o sentido de encontro, proporcionando tempo e espaço pessoal para imergir na experiência. Ademais, é fundamental reconhecer que a experiência carrega consigo um elemento de instabilidade e transitoriedade.

Na abordagem da improvisação, ela pode ser considerada uma escolha tanto de conteúdo quanto de método para o ensino da dança. Essa proposta é defendida por pedagogos e profissionais da dança como uma alternativa viável para a aprendizagem coletiva, independentemente de talentos ou habilidades específicas. Durante a improvisação, surgem formas de movimentação, suscetíveis a interpretações variadas, uma vez que a produção do conhecimento é contínua e requer ressignificação a partir de cada experiência vivenciada (Kunz 1994).

Nesse cenário, os conhecimentos construídos pelos alunos se entrelaçam em uma abordagem prática, caracterizada por uma relação onde não há hierarquia entre aspectos conceituais e práticos do desenvolvimento do conteúdo da dança. Os conhecimentos não são entidades isoladas, mas coexistem e se transformam em uma situação de trabalho, coevoluindo (Tardif; Lessard, 2014, p. 257). Isso implica que, no contexto escolar, a dança deve guiar o indivíduo a perceber e experimentar, por meio do seu próprio corpo, as diversas possibilidades de comunicação, transcendendo a perspectiva competitiva.

Dentre os diversos saberes oferecidos pela instituição de ensino, as atividades rítmicas trabalhadas nas aulas de Educação Física, embasadas nos movimentos corporais, não apenas contribuem para o desenvolvimento motor, mas também transcendem, transmitindo cultura, fomentando a consciência crítica e promovendo a cidadania (Brasil, 1997).

Nessa perspectiva, no contexto escolar, todos têm a responsabilidade no processo de solidariedade, na busca organizada pelos direitos sociais e culturais, direitos inerentes aos cidadãos brasileiros, assim, propor uma dança mais educativa representa uma vertente da dança que contribui significativamente para aprimorar nossa formação humana, cidadã, social, artística e inclusiva.

Esta reflexão pode ser proposta ao contexto da Educação infantil a qual se caracteriza por ser uma fase importante para o desenvolvimento da criança. Nesta fase de curiosidade e exploração do mundo, a dança surge como um recurso valioso para incentivar a expressão, criatividade e socialização das crianças.

Ao permitir que as crianças expressem suas emoções e sentimentos de maneira livre e criativa, a dança contribui para o desenvolvimento da linguagem não verbal e da autoestima, além de promover a coordenação motora e a consciência corporal, habilidades estas essenciais para o crescimento físico. Assim, fomentar essa valorização do que se diz ao desenvolvimento integral e ao respeito à diversidade, a dança prepara as crianças para serem cidadãos conscientes, respeitosos e ativos.

### **Metodologias e abordagens do ensino da dança na educação infantil**

Segundo Libâneo (2001, p. 221) “O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”. Assim, de acordo com o Documento Referencial Curricular, percebe que a Educação Física no Ensino Infantil, traz uma proposição que busca ampliar as práticas metodológicas para além de uma visão meramente biológica, inserindo dimensões cognitivas, afetivas, socioculturais como forma de humanizar e desenvolver competências para as qualidades humanas em concordância com a BNCC.

O planejamento da experiência na escola UMEI Irmã Ivone, perdurou durante o mês de junho deste ano (2024), mês este ao qual se remete as famosas festas juninas, que são tradições populares brasileiras onde celebram quatro diferentes Santos Católicos, onde um dos desafios notados é a inserção dessa unidade apenas em períodos festivos. Possebon (2017) fala que a dança vinculada as festas juninas não são abordadas de forma que abrace a autonomia do pensar “[...] não é discutida, tampouco questionados os elementos que a permeiam; encara dificuldades no viés didático metodológico por se tratar a dança como uma mera apresentação em detrimento estético” (Possebon, 2017, p. 2).

### **A experiência da dança numa escola de educação infantil em Tucuruí-Pa**

A escola realizou a festa no Ginásio Poliesportivo da cidade de TucuruíPA, e teve por temática: “1ª Festa das Regiões”, onde as regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) foram representadas e divididas de acordo com as turmas existentes na escola, sendo estas: maternal, pré-escolar I e II dos turnos do tempo integral.

No primeiro dia da primeira semana, tive contato com a direção da escola, que me encaminhou diretamente à professora de Educação Física. Em um diálogo anterior ao seu horário de aula, pude desfrutar de informações que seriam relevantes para a minha experiência, como turmas que seriam ensaiadas no dia, músicas escolhidas, figurinos e até mesmo elementos

cênicos que seriam utilizados durante os ensaios e apresentações. Além disso, ela considerava sua vasta experiência ao ensinar dança.

Após a conversa proveitosa com a professora, nós nos dirigimos ao pátio da escola, local este destinado aos ensaios, onde percebi que a professora utilizava abordagens metodológicas para que tivesse um retorno positivo do seu público, que iam desde a conversa informal (“perguntas como: “Tomaram café?”, “Quem aqui vai dançar hoje?”) até o “espelho” de cada movimento da coreografia, buscando sempre alternativas que a levassem ao contato com o aluno. Nesse primeiro momento tive o primeiro contato com as turmas que seriam ensaiadas, em que contactei com as turmas do pré-escolar 1 que tiveram por região a ser trabalhada, a região Sul.

Durante o tempo de imersão in locus da experiência, pude observar as diferentes turmas trabalhadas, dentre elas, as turmas do pré-escolar 2, em que no decurso dos ensaios entre as anotações realizadas, percebi que as crianças reagiam com empolgação e interesse em realizar todos os “passos a passos” que os professores de Educação Física demonstravam, mostrando sempre o entusiasmo e o comprometimento na preparação para o momento festivo.

A observação participante que tive durante o tempo na escola foi positiva com todas as turmas, o que me possibilitou uma avaliação significativa nas práticas pedagógicas e nas interações entre alunos e professores. Essa experiência me permitiu compreender como cada aluno reagia de maneira única, observando seu desenvolvimento individual e coletivo ao longo das músicas. A interação lúdica e a troca de experiências foram fundamentais para criar um ambiente de aprendizado enriquecedor, no qual as crianças se sentiam à vontade para expressar suas emoções e se envolver ativamente nos ensaios.

Nas semanas seguintes de ensaios, acompanhei as turmas do pré-escolar 2, as quais tiveram por temática das danças: “Quadrilha Pai D’Égua”, “Forró estilizado” e o “Country”, onde pude observar como as orientações dos professores eram seguidas com atenção e como os alunos se divertiam ao participar de cada etapa e movimentos que englobavam as coreografias. A alegria, a disposição e a interação dos pequenos eram contagiantes, em que atentei que, além de estarem melhorando suas habilidades motoras, estavam também desenvolvendo importantes competências sociais, como a empatia e o trabalho em equipe.

Cada ensaio se transformava em uma oportunidade de aprendizado e crescimento, tanto para as crianças quanto para os professores. Com isso, notase a importância da dança no contexto escolar, evidenciando este conteúdo que envolve principalmente a Educação Física escolar, voltado para a formação integral do aluno e sua concepção como cidadão participante no seu meio social, assim “a dança nas aulas de EF, ou fora do contexto escolar, estabelece



relações sociais que influenciam nas escolhas, preferências, resistências, afinidades e gostos de professores e alunos” (Madrid Finck; Capri, 2011, p. 251).

Nas turmas observadas, percebi uma quantidade significativa de participação para a festa, entretanto ainda havia crianças que não estavam incluídas nas danças ou por questões financeiras, religiosas ou gênero. Esses estereótipos ainda permeiam na sociedade - principalmente se tratando de gênero-, pois a mesma, por vezes ainda está elencada em vínculos conservadores, no qual a figura feminina segue sendo a responsável pela estrutura familiar, como casa, filhos e serviços ao esposo/marido.

Continuar nessa concepção tradicionalista será evidente a ideia de que dança é algo exclusivamente pertencente ao sexo feminino, em função de sua delicadeza, desenvoltura, tranquilidade “[...] as lições sobre feminilidade frequentemente aprendidas na dança – ser silenciosa, obediente, graciosa e bonita – são as mesmas que as meninas aprendem em outros lugares; [...]” (Stinson, 1998, p. 57), essas características divergem do que pode se considerar a definição de “Homem com H maiúsculo”, tais como não demonstrar emoções, provedor financeiro, protetor do lar/família.

Essas evidências trazidas dessas concepções tradicionalistas ajudam a relativizar a afirmação de que um dos grandes empecilhos para a concretização da dança como conteúdo da Educação Física escolar está no fato de os meninos apresentarem resistências em dançar, “[...] a questão da atitude (vergonha e timidez), a relação do conhecimento (ligado às questões de performance) [...]” (Madrid Finck; Capri, 2011, p. 259). Acredito que a vergonha sentida inicialmente pode desaparecer à medida que os estereótipos de movimento e de gênero na dança são problematizados. A partir disso e pela oportunidade de repetidos encontros com a dança e com as diferentes formas de dançar, o interesse pela dança pode ganhar espaço no contexto das práticas corporais realizadas pelas crianças.

O estereótipo de gênero foi quebrado no dia do evento. Durante a festa junina da etapa de Ensino Infantil, a interação social dos alunos nas apresentações revelou um envolvimento igualitário de meninos e meninas nas danças. As meninas, que tradicionalmente poderiam ser vistas apenas em papéis mais delicados, mostraram-se entusiasmadas em participar das danças, enquanto os meninos se destacaram em suas performances e trajes. Essa liberdade de expressão gerou um clima de celebração e respeito, onde as crianças puderam explorar suas identidades sem medo de julgamentos, reforçando a importância da diversidade desde a infância.

No contexto municipal, o Documento Referencial Curricular do Sistema Municipal de Tucuruí aprofunda essa perspectiva ao apresentar a dança como uma unidade temática estruturada, destacando elementos como ritmo, som e gestos enquanto códigos comunicativos.

Para que essa proposta ganhe sentido e efetividade, é essencial que o educador se permita vivenciar a experiência com sensibilidade e escuta atenta, reconhecendo a instabilidade e a fluidez próprias do processo educativo, e criando espaços em que a dança possa emergir como linguagem de descoberta, encontro e transformação.

### **A importância da dança na educação infantil**

Esse cenário vivido durante a festa junina exemplifica, na prática, os princípios defendidos pelos documentos oficiais, que reconhecem a dança como uma linguagem fundamental para o desenvolvimento infantil. A liberdade de expressão observada nas apresentações, onde meninos e meninas puderam se envolver igualmente e sem estereótipos, reflete a proposta da DCNEI (2010) de promover diferentes formas de manifestação corporal, bem como a orientação da BNCC nos Campos de Experiências, que incentiva a exploração do corpo, do movimento e da cultura de maneira significativa. Assim, o evento não apenas celebrou uma tradição cultural, mas também materializou os valores de diversidade, inclusão e respeito defendidos nas diretrizes curriculares.

Para que a dança seja incorporada e valorizada como parte da cultura corporal do movimento nas aulas de Educação Física, é importante reconhecê-la como uma prática constante e relevante no ambiente escolar, permitindo que os alunos explorem suas expressões culturais e sociais. Assim, ao comparar esta abordagem com o campo "O EU, O OUTRO E O NÓS" da BNCC, frequentemente usado em planos de educação infantil para fomentar a compreensão das relações interpessoais e a construção da identidade social, notamos semelhanças: destaca a relevância do autoconhecimento (O EU), da empatia e do respeito às diferenças (O OUTRO), e da formação de um senso comunitário (O NÓS).

Em vista disso, integrar a dança nas aulas de Educação Física de forma contínua, permite que os alunos se conheçam melhor, aprendam a interagir e respeitar as expressões dos colegas e, por meio da colaboração em coreografias e apresentações, construa um senso de comunidade.

Em suma, a dança beneficia o aprendizado motor e cognitivo. Além disso, serve como um meio eficaz para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Estes são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Assim, é fundamental que o professor possua um conhecimento aprofundado e uma vivência acadêmica nos aspectos teóricos, práticos e pedagógicos desse conteúdo. Com essa base, o profissional poderá desenvolver uma compreensão adequada dos fundamentos didático-metodológicos necessários para organizar, selecionar e sistematizar a dança nas práticas

pedagógicas da Educação Física Escolar visando superar o desafio da sua utilização enquanto recurso pedagógico em datas comemorativas.

Foi possível observar que as metodologias e abordagens que os professores utilizaram incluem atividades que estimulem o movimento livre, empregando estratégias como roda de conversa e coreografias interativas, permitindo a exploração de habilidades e a desconstrução de estereótipos associados à dança.

Diante disso, os resultados mostraram que os alunos gostam de dançar e relacionam estes prazeres aos movimentos livres quando têm a oportunidade de se mover de forma espontânea. Essa liberdade de movimento está associada ao prazer que as crianças encontram na dança, apesar de existir desafios relacionados aos estereótipos advindos de concepções tradicionalistas da sociedade, mas que o professor, utilizando de abordagens e metodologias pode desempenhar um papel fundamental na desconstrução desses padrões.

Para maximizar os benefícios da dança em aulas de Educação Física, sugere-se formação continuada aos professores. Isso os mantém atualizados com novas abordagens, garantindo atividades acessíveis a todos. Além disso, é importante incluir danças de diversas culturas, valorizando-as dentro e fora do ambiente escolar.

A importância desse conteúdo para mim dentro da escola trouxe a percepção de inserir a dança cada vez mais na realidade cultural e educacional prioritariamente desde o ensino infantil, etapa esse importante para a formação e contato da criança com o mundo. Somando a isso, essa experiência contribuiu significativamente para a minha formação, uma vez que ao ter contactado com a dança no ambiente escolar, me permitiu desfrutar de uma vivência fora dos muros da universidade, possibilitando novas relações e experiências profissionais.

## **CONCLUSÃO**

Desse modo, ao aprimorar a prática da dança nas aulas de educação física, é possível não apenas enriquecer a experiência educacional da criança, como também se abre uma vertente promissora para futuros estudos que aprofundem a compreensão da dança no contexto da educação física escolar, buscando novas abordagens e metodologias para inseri-la nas aulas de educação física e desvinculá-la da ideia de recurso pedagógico apenas em momentos festivos.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de

1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) . Acesso em: 12 nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) . Acesso em: 26 nov. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

BREGOLATO, Roseli Aparecida. *Cultura corporal da dança*. 2. ed. São Paulo: ícone, 2006. V. 1. 181p.

BRETON, H.; ALVES, C. A. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526>. Acesso em: 12 nov. 2024

CAMPOS, E. C. A. Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2016. Disponível em: [https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado\\_educacao/dissertacoes/4da07053d9d33a7f960a70a72cd68e22.pdf](https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/4da07053d9d33a7f960a70a72cd68e22.pdf). Acesso em: 09 out. 2024

CARBONERA, Daniele; CARBONERA, Sergio Antonio. A importância da dança no contexto escolar. Cascavel: *ESAP*, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISICA/monografia/DANCA\\_ESCOLA.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/DANCA_ESCOLA.pdf). Acesso em: 13 mai. 2024

CARVALHO, Esrom Matheus Silva de. A dança no contexto escolar. 2015. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/7552> Acesso em: 12 nov. 2024

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: *Artmed*, 2006, 432 p. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/863> . Acesso em: 12 nov. 2024

DOS SANTOS JUNIOR, Nei Jorge et al. A DANÇA DA ESCOLA: reflexões necessárias à Educação Física escolar. *Arquivos em Movimento*, v. 16, n. 1, p. 167-178, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/28446>. Acesso em: 13 mai. 2024

ESPÍNDOLA, Ageniana et al. O gênero dançante: desvelando significados da dança. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/177960/O%20G%C3%80NERO%20DAN%C3%87ANTE%20DESVELANDO%20SIGNIFICADOS%20DA%20DAN>

%C3%87A.pdf?sequence=1 . Acesso em: 09 out. 2024

FAHLBUSCH, Hannelore. *Dança: moderna-contemporânea*. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FARO, Antônio Jose. *Pequena história da dança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge zahar, 1998.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. *Movimento*, v. 13, n. 2, p. 155-171, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115314280008.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024

GEHRES, Adriana de Faria. *As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências*. Pensar Prát.(Online), 2020.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p. 42. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo\\_C1\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa\\_-\\_antonio\\_carlos\\_gil.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf) . Acesso em: 12 nov. 2024

GONCALVES, M.A.S. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1994. 196 p.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estud. pesqui. psicol.*, Rio de Janeiro , v. 20, n. 2, p. 464- 480, ago. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>. Acesso em 12 nov. 2024.

KUNZ, E. Educação Física: Concepções e mudanças. *Revista Brasileira de Ciências e de Esporte*, v. 10, n. 1, p. 28-32, 1988. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/viewIssue/52/27>

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2008

LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa; PINTO, Nilson Vieira; MARTINS, Raul Aragão. *Inclusão no ensino da dança na escola*. Research, Society and Development, v. 9, n. 2, p. 40, 2020.

MADRID FINCK, S. C.; CAPRI, F. S. As representações sociais da dança em aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 249–263, 2011. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.6i2.0007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/2901>. Acesso em: 18 out. 2024

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; MEIRELES, Bruno Freitas; SANTOS, Aline Rodrigues; MOREIRA, Vinícius dos Santos; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FREIRE, Elisabete dos Santos. Perspectivas de mudança nas práticas pedagógicas da educação física escolar: uma análise dos estudos publicados nos anais de eventos paulistas. *Conexões*, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 349–367, 2017. DOI: 10.20396/conex.v15i3.8648529. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648529>. Acesso em: 13 mai. 2024.

MENEZES, E. Método e limites da razão em Kant: enfoques preliminares. *Cenas Educacionais*, v. 4, p. e11425, 29 maio 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11425/7918>. Acesso em: 16 de jun. 2021.

OLIVEIRA, A.R.C. O lugar do corpo na escola. In: Magalhães, Jr. e Vasconcelos, J. *Corporeidade: ensaios que envolvem o corpo*. Fortaleza: UFC, 2004. p.84-93.

OLIVEIRA, Rafael Cavalheiro de; MUZEL, Andrei Alberto; SANTOS, Mariól Siqueira. A Importância da Dança na educação infantil. à, v. 6, p. 1, 2014. Disponível em: [http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/lupTy4EkojpUN2D\\_2014-4-22-15-43-53.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/lupTy4EkojpUN2D_2014-4-22-15-43-53.pdf)

OLIVEIRA, Silvana Andrade; SOUSA, Francisco José Fornari. As contribuições da dança no contexto escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). *Centro Universitário UNIFACVEST*, Lages-SC, 2012. Disponível em: [https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/48cb8-oliveira,-silvana-andrade.-as-contribuicoes-da-danca-no-contexto-escolar.-lages,-unifacvest,-012\\_2.-ef.pdf](https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/48cb8-oliveira,-silvana-andrade.-as-contribuicoes-da-danca-no-contexto-escolar.-lages,-unifacvest,-012_2.-ef.pdf). Acesso em: 13 mai. 2024

Pires de Sousa, N. C., & Hunger, D. A. C. F. (2019). Ensino da dança na escola: enfrentamentos e barreiras a transpor. *Educación Física Y Ciencia*, 21(1), e070. <https://doi.org/10.24215/23142561e070>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4399/439959077005/html/>. Acesso em: 13 mai. 2024

POSSEBON, Shaiane. A dança nas aulas de educação física sob o enfoque das festas juninas: o olhar da co-atuação Pibidiana na perspectiva critica- superadora. 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8572>

STINSON, Susan W. Vozes de meninos adolescentes. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 62–69, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644137>. Acesso em: 23 out. 2024.

STINSON, Susan. Reflexões sobre a dança e os meninos. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 55–61, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644136>. Acesso em: 23 out. 2024.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a fabrica do corpo: a dança na escola. *Caderno CEDES*, v. 21, n. 53, p.69-83, abr. 2001.

TRINDADE, Ana Lígia; DO VALLE, Flavia Pilla. A escrita da dança: um histórico da notação do movimento. *Movimento*, v. 13, n. 3, p. 201-209, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3579>. Acesso em: 13 mai. 2024

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:  
FUNDAMENTOS, OBJETIVOS E DESAFIOS**

**Patrícia Carla da Silva Ferreira  
Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-9](https://doi.org/10.29327/5670599.1-9)**



## A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: FUNDAMENTOS, OBJETIVOS E DESAFIOS

DOI: [10.29327/5670599.1-9](https://doi.org/10.29327/5670599.1-9)

Patrícia Carla da Silva Ferreira

Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

Este estudo analisa a Educação Física escolar no Ensino Médio, com foco em seus fundamentos, objetivos e desafios na contemporaneidade. O objetivo principal é compreender como a disciplina se legitima como componente curricular indispensável à formação integral dos estudantes, indo além da prática motora e incorporando dimensões culturais, sociais, cognitivas e afetivas. A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica e documental baseada em legislações, documentos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares, além de referenciais teóricos recentes sobre o tema. Os resultados demonstram que, apesar dos avanços legais, como a Lei nº 10.793/2003, e da consolidação de documentos orientadores, ainda existem dificuldades na organização curricular e na valorização da disciplina dentro do espaço escolar. Observou-se a predominância de um modelo esportivista que privilegia o desempenho competitivo e exclui alunos que não se enquadram no perfil atlético, além da limitação de conteúdos oferecidos, como a ausência das lutas e a valorização restrita a esportes populares. Constatou-se também que muitos professores enfrentam desafios na seleção e sistematização dos conteúdos, devido à falta de materiais de apoio e de metodologias diversificadas. Conclui-se que a transformação da Educação Física no Ensino Médio requer práticas inovadoras e inclusivas, alinhadas aos princípios de cidadania, diversidade e formação integral, bem como a participação ativa de toda a comunidade escolar na construção de um currículo que dialogue com as necessidades dos estudantes e com as demandas da sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar, Currículo, Ensino Médio

### ABSTRACT

This study analyzes school Physical Education in High School, focusing on its foundations, objectives, and contemporary challenges. The main objective is to understand how the subject is legitimized as an essential curricular component for students' holistic development, going beyond motor practice and incorporating cultural, social, cognitive, and affective dimensions. The methodology used was a bibliographic and documentary review based on legislation, normative documents such as the National Curriculum Parameters (PCNs) and Curriculum Guidelines, as well as recent theoretical references on the topic. The results show that despite legal advances, such as Law No. 10.793/2003, and the consolidation of guiding documents, there are still difficulties in curricular organization and in valuing the subject within the school environment. A sports-centered model was observed, privileging competitive performance and excluding students who do not fit the athletic profile, as well as limited content offerings, such as the absence of martial arts and an emphasis on only popular sports. It was also found that many teachers face challenges in selecting and systematizing content due to a lack of support materials and diversified methodologies. It is concluded that transforming Physical Education in High School requires innovative and inclusive practices aligned with the principles of citizenship, diversity, and holistic development, as well as the active participation of the entire school community in constructing a curriculum that meets students' needs and contemporary societal demands.

**Keywords:** School Physical Education, Curriculum, High School

## RESUMEN

Este estudio analiza la Educación Física escolar en la Educación Secundaria, centrándose en sus fundamentos, objetivos y desafíos contemporáneos. El objetivo principal es comprender cómo la disciplina se legitima como un componente curricular indispensable para la formación integral de los estudiantes, yendo más allá de la práctica motora e incorporando dimensiones culturales, sociales, cognitivas y afectivas. La metodología utilizada fue una revisión bibliográfica y documental basada en legislaciones, documentos normativos como los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) y las Orientaciones Curriculares, así como referencias teóricas recientes sobre el tema. Los resultados muestran que, a pesar de los avances legales, como la Ley n° 10.793/2003, y de la consolidación de documentos orientadores, aún existen dificultades en la organización curricular y en la valorización de la disciplina dentro del espacio escolar. Se observó la predominancia de un modelo centrado en el deporte, que privilegia el rendimiento competitivo y excluye a los estudiantes que no encajan en el perfil atlético, además de la limitación de contenidos ofrecidos, como la ausencia de las luchas y la valoración restringida a deportes populares. También se constató que muchos profesores enfrentan desafíos en la selección y sistematización de contenidos debido a la falta de materiales de apoyo y metodologías diversificadas. Se concluye que la transformación de la Educación Física en la Educación Secundaria requiere prácticas innovadoras e inclusivas, alineadas con los principios de ciudadanía, diversidad y formación integral, así como la participación activa de toda la comunidad escolar en la construcción de un currículo que dialogue con las necesidades de los estudiantes y con las demandas de la sociedad contemporánea.

**Palabras clave:** Educación Física Escolar, Currículo, Educación Secundaria

## INTRODUÇÃO

Analisar a Educação Física no âmbito escolar exige uma reflexão ampla, que considere seus fundamentos, desafios e finalidades. Tal disciplina, para além de sua dimensão prática, carrega significados sociais, culturais e educativos que precisam ser compreendidos de forma crítica e contextualizada. A Educação Física, quando entendida como um componente curricular, ultrapassa a ideia de simples prática motora, pois se torna espaço de construção de conhecimentos sobre o corpo, a saúde, a cultura de movimento e a cidadania. Nesse sentido, discutir sua presença e sua legitimidade no espaço escolar implica reconhecer sua relevância como parte do processo educativo integral dos estudantes.

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n° 9.394/96) já estabelecia a necessidade de integrar a Educação Física à proposta pedagógica da escola, reconhecendo-a como parte essencial da formação básica. Contudo, a promulgação da Lei n° 10.793, de 1° de dezembro de 2003, trouxe maior clareza e força normativa ao determinar a obrigatoriedade dessa disciplina como componente curricular da educação básica. Assim, a legislação passou a afirmar que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno”

(Zaghi; Zanotto; Alves, 2021). Essa mudança representa um marco para a área, consolidando sua importância dentro da estrutura escolar.

No entanto, a existência de dispositivos legais não é suficiente para garantir a efetividade e a valorização da Educação Física. É preciso que a disciplina conquiste legitimidade no cotidiano escolar, o que demanda coerência pedagógica, clareza de objetivos e práticas significativas. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) constituem documentos orientadores que propõem diretrizes para os conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos. Embora o documento destinado ao ensino médio não apresente conteúdos específicos, mas sim temas orientadores, observa-se que o foco recai, em grande parte, sobre a educação para a saúde, deixando em segundo plano outras dimensões igualmente relevantes, como a cultura corporal do movimento, a ludicidade, o esporte, a dança e as práticas corporais regionais (Zaghi; Zanotto; Alves, 2021).

Com o objetivo de aprofundar as propostas dos PCNs, foi elaborado o documento PCNEM+ e, posteriormente, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ambos buscaram ampliar a compreensão sobre a Educação Física e revitalizar o ensino médio, conferindo-lhe maior qualidade e eficiência. Essas produções propuseram debates acerca da linguagem corporal e de suas múltiplas expressões, trazendo para a discussão elementos como signos, símbolos, textos, conotações, denotações e interdisciplinaridade. Ao fazer isso, deslocam o foco exclusivo do rendimento físico ou da saúde biológica, abrindo espaço para interpretações mais amplas sobre o corpo, o movimento e a cultura (Zaghi; Zanotto; Alves, 2021).

## **DESENVOLVIMENTO**

As Orientações Curriculares, em particular, avançam ao propor uma análise crítica do contexto histórico-social da Educação Física, evidenciando tanto sua trajetória quanto seus aspectos legais. Esse olhar histórico permite compreender a disciplina como um campo em constante transformação, que precisa responder às demandas da sociedade contemporânea. Desse modo, os documentos não se configuram como prescrições rígidas ou como um currículo fechado, mas sim como subsídios valiosos para orientar o debate, ampliar perspectivas e estimular a construção de propostas pedagógicas contextualizadas e autônomas.

Assim, a análise da Educação Física escolar deve levar em conta não apenas as normativas legais, mas também os desafios pedagógicos, a diversidade cultural e as necessidades dos estudantes. A disciplina, ao se afirmar como espaço educativo, pode contribuir para a formação integral, possibilitando aos jovens desenvolver não apenas habilidades

motoras, mas também valores como cooperação, respeito, solidariedade e consciência crítica. Dessa forma, torna-se imprescindível que professores, gestores e formuladores de políticas públicas reconheçam a Educação Física como um campo de saber legítimo, indispensável à construção de uma educação de qualidade e inclusiva, que prepare os estudantes para a vida em sociedade.

A discussão sobre os fundamentos da Educação Física no contexto escolar é permeada por críticas, avanços e reformulações teóricas. Autores como Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009) ressaltam que, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tenham sido amplamente criticados em virtude do chamado “ecletismo desmedido” presente em suas orientações, não se pode negar que tais diretrizes representaram um marco importante para a área. Ao propor uma organização mínima e ao indicar possibilidades metodológicas, os PCN contribuíram para consolidar a Educação Física como componente curricular relevante, mesmo diante das tensões e das divergências conceituais que marcaram sua elaboração.

Silva (2003) também problematiza esse processo, classificando-o como uma tentativa infeliz de unificar concepções diversas da área em um mesmo documento. Segundo a autora, termos como “psicomotricidade”, “cultura corporal”, “desenvolvimentismo” e “humanos” foram empregados de maneira descontextualizada e indiscriminada, sem a devida sustentação teórica que lhes garantisse coerência. Essa crítica evidencia a necessidade de maior rigor científico na formulação de documentos oficiais, de modo que as orientações não se tornem apenas uma colagem de diferentes perspectivas, mas construções sólidas que ofereçam clareza e fundamentação para a prática pedagógica dos professores.

Paralelamente às proposições nacionais, muitos estados e federações desenvolveram seus próprios referenciais para a Educação Física escolar. Experiências significativas podem ser encontradas em estados como Acre, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Goiás, Espírito Santo e Paraná, que elaboraram materiais próprios para orientar o ensino. Esses documentos regionais, ao mesmo tempo que buscam respeitar a legislação nacional, procuram dialogar com as especificidades culturais, sociais e educacionais de cada realidade local. Tal movimento demonstra a complexidade da área, que precisa conciliar diretrizes gerais com necessidades contextuais diversas.

Dentre as experiências estaduais, destaca-se a de Minas Gerais, que estruturou os Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Esse material tornou-se referência para os professores no processo de planejamento e desenvolvimento de suas aulas, oferecendo subsídios para a construção de ações pedagógicas mais consistentes. Os CBC representam um esforço de sistematização, propondo conteúdos essenciais que devem estar presentes na formação dos

estudantes. Mais do que uma simples lista de tópicos, o documento oferece aos docentes um guia que articula teoria e prática, fortalecendo a legitimidade da Educação Física no currículo escolar e ampliando sua contribuição para a formação integral dos alunos.

De acordo com Zaghi, Zanotto e Alves (2021), a proposta do estado de Minas Gerais para a Educação Física escolar parte do entendimento de que essa disciplina deve contemplar as práticas corporais construídas historicamente pela humanidade. Não se trata de qualquer prática, mas daquelas que assumem relevância cultural e social, como os esportes, os jogos, a ginástica, as brincadeiras, a dança e outras formas de expressão corporal. O documento que orienta a Educação Física no estado, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC), organiza esses elementos de modo a conferir legitimidade à disciplina, evidenciando seus fundamentos históricos, suas razões pedagógicas e seus objetivos no contexto escolar. A proposta, portanto, busca dar clareza à função educativa da Educação Física, indo além da dimensão prática para consolidá-la como área de conhecimento que contribui para a formação integral dos estudantes.

Além de situar historicamente a disciplina, o CBC estabelece finalidades, diretrizes e orientações metodológicas que orientam o trabalho docente. O documento também aborda os processos avaliativos, reconhecendo a importância de instrumentos que considerem não apenas o desempenho motor, mas as aprendizagens relacionadas à cultura corporal, ao convívio social e à reflexão crítica sobre o corpo em movimento. Outro ponto de destaque é a organização por eixos temáticos que devem ser trabalhados em todo o Ensino Fundamental e Médio, garantindo uma progressão pedagógica coerente e articulada entre as etapas da educação básica. Assim, o CBC de Minas Gerais se apresenta como um material de apoio consistente, que busca tanto uniformizar critérios quanto respeitar a diversidade das práticas corporais, contribuindo para fortalecer a presença da Educação Física como componente curricular indispensável.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a proposta curricular mineira estrutura a Educação Física em quatro eixos principais: esportes, danças, jogos e brincadeiras, e ginástica. Ainda que essa organização ofereça clareza e contribua para sistematizar os conteúdos, observa-se uma lacuna significativa, pois não contempla as lutas, que constituem uma manifestação corporal relevante dentro da área. A ausência desse conteúdo aponta para a necessidade de revisão do documento, de modo a incluir práticas que ampliem a diversidade de experiências corporais oferecidas aos estudantes e favoreçam uma formação mais integral e plural. Considerando que as lutas carregam valores culturais, históricos e sociais, sua exclusão reduz as possibilidades pedagógicas e restringe o contato dos alunos com expressões corporais que também contribuem para a construção de habilidades motoras, cognitivas e sociais.

Outra crítica recorrente ao documento refere-se ao tratamento dado ao esporte. A proposta privilegia apenas algumas modalidades coletivas, conhecidas como o “quarteto fantástico” – futebol, voleibol, handebol e basquetebol – além da peteca e do atletismo. Essa seleção, embora represente práticas tradicionais e populares no contexto escolar, acaba por limitar a vivência dos estudantes, deixando de fora modalidades igualmente ricas do ponto de vista pedagógico e cultural, como esportes de raquete, aquáticos ou individuais de menor expressão midiática. Apesar dessas limitações, o documento se apresenta como uma ferramenta relevante para subsidiar a prática docente em Minas Gerais, oferecendo parâmetros mínimos de organização e fortalecendo o papel da Educação Física no currículo escolar. Sua contribuição reside, sobretudo, em orientar o planejamento pedagógico e garantir que a disciplina mantenha seu espaço dentro da formação básica, ainda que haja necessidade de ajustes para contemplar a amplitude da cultura corporal.

Em contrapartida, Kawashima e Moreira (2022) apontam desafios significativos relacionados à esportivização das aulas de Educação Física no Ensino Médio, destacando, em especial, a realidade vivenciada nos Institutos Federais. Nesse contexto, os “Jogos dos Institutos Federais” (JIFs), que ocorrem em âmbito nacional, estruturando-se em etapas estaduais, regionais e, posteriormente, nacionais, surgem como eventos que mobilizam grande quantidade de recursos e investimentos voltados para o esporte na rede federal. Esse movimento, além de proporcionar maior visibilidade aos docentes de Educação Física, acaba por consolidar um modelo em que a legitimação da disciplina se dá, predominantemente, por meio do desempenho esportivo e da formação de atletas. Assim, a Educação Física escolar, que deveria contemplar práticas inclusivas e voltadas para o desenvolvimento integral dos estudantes, corre o risco de ser reduzida a uma lógica competitiva, centrada apenas nos alunos com maior habilidade e predisposição para o esporte.

Essa tendência acaba refletindo diretamente na dinâmica pedagógica das aulas, visto que muitos professores transformam o espaço escolar em ambientes semelhantes a centros de treinamento esportivo, priorizando a seleção e o desenvolvimento técnico de determinados grupos em detrimento da participação ampla e diversificada dos demais estudantes. Tal postura pode levar à exclusão de alunos que não se encaixam nesse perfil atlético, comprometendo o caráter democrático e formativo que deveria nortear a Educação Física escolar. Nesse sentido, os autores corroboram as ideias de Vago (2009, p. 38, grifo do autor), ao enfatizarem que a Educação Física não pode se limitar a práticas que reforcem a seletividade e a competitividade, mas deve se configurar como um espaço de construção coletiva, promoção da saúde e desenvolvimento de competências que extrapolem o universo esportivo.

Assim, penso que uma prática pedagógica de Educação Física que não contemple o esporte é empobrecedora. Mas, em sentido inverso, considero que um projeto de Educação Física que só contemple o esporte é igualmente empobrecedor da formação cultural que ela pode oferecer a crianças, jovens e adultos.

Observa-se que a crítica apresentada não se dirige ao esporte em si, tampouco à sua negação como conteúdo legítimo nas aulas de Educação Física. O que se questiona é a supervalorização e a exclusividade conferidas por alguns docentes, que tratam o esporte como se fosse a única possibilidade pedagógica existente dentro da disciplina, desconsiderando outras manifestações corporais e culturais igualmente relevantes (Kawashima; Moreira, 2022). Essa abordagem reducionista tende a limitar o potencial formativo da Educação Física, restringindo-a a um campo competitivo e seletivo, em vez de promover um espaço inclusivo, democrático e capaz de atender às diversas necessidades e interesses dos estudantes. Dessa forma, a Educação Física deve ser compreendida como um componente curricular que integra o processo educativo, contribuindo de forma efetiva para a formação integral do indivíduo, em articulação com os demais saberes presentes na escola.

A legitimidade da Educação Física no contexto escolar, portanto, depende de seu reconhecimento enquanto área de conhecimento com valor formativo equivalente aos demais componentes do currículo. Para alcançar tal reconhecimento, é imprescindível que a prática pedagógica seja desenvolvida de forma contextualizada, considerando a realidade social e cultural dos alunos. Isso exige a participação ativa não apenas dos professores, mas também dos gestores, pais, estudantes e de toda a comunidade escolar, no sentido de valorizar os conteúdos e conhecimentos que a Educação Física proporciona. Quando esse processo de integração e valorização acontece, cria-se um ambiente favorável para que os estudantes compreendam a importância dessa disciplina na construção de uma vida saudável, autônoma e socialmente participativa.

Nesse contexto, Libâneo (1994) destaca que um dos principais objetivos da escola é a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de promover a democratização da sociedade. Para o autor, essa democratização se concretiza a partir da conquista de condições materiais, sociais, políticas e culturais que viabilizem a participação efetiva de todos os indivíduos na vida social. A Educação Física, enquanto disciplina escolar, pode desempenhar papel fundamental nesse processo, ao promover experiências que não se limitem à prática motora, mas que também estimulem a reflexão, a cooperação, o respeito às diferenças e a construção de valores éticos e cidadãos. Assim, sua contribuição vai muito além do



desenvolvimento físico, alcançando dimensões cognitivas, afetivas e sociais indispensáveis à formação integral do ser humano.

Partindo dessa perspectiva, entende-se que a Educação Física no Ensino Médio integrado tem como um de seus principais propósitos proporcionar aos estudantes a vivência e a diversificação de diferentes manifestações culturais historicamente construídas e valorizadas pela sociedade. Ao conhecer, compreender e experienciar essas práticas, os alunos desenvolvem autonomia para praticá-las ao longo da vida, em diferentes contextos e espaços sociais, favorecendo tanto o bem-estar individual quanto a qualidade de vida coletiva (Santana; Reis, 2006 apud Kawashima; Moreira, 2022). Dessa maneira, a Educação Física escolar se consolida como um instrumento de transformação social, capaz de contribuir para a formação de cidadãos ativos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade, reafirmando sua relevância no currículo e sua função na promoção de uma educação verdadeiramente integral e democrática.

Segundo Kawashima e Moreira (2022), as aulas de Educação Física (EF) no Ensino Médio devem ser planejadas e executadas de forma a garantir a participação efetiva de todos os estudantes, assegurando que a aprendizagem ocorra de maneira inclusiva, equitativa e sem qualquer forma de exclusão. Isso implica em superar barreiras relacionadas a questões sociais, de gênero ou deficiência, criando um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a integração de todos os alunos. A Educação Física, nesse contexto, não pode se restringir a práticas voltadas apenas aos que possuem maior habilidade ou aptidão física, mas deve contemplar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão e o respeito às diferenças, proporcionando experiências que permitam a todos desenvolverem suas potencialidades.

De acordo com Neira (2009, p. 73), o ensino da Educação Física na escola deve ser entendido como um processo dinâmico e contínuo, voltado para a produção de conhecimento a partir da realidade vivenciada pelos próprios estudantes. O autor enfatiza que se trata de uma ação pedagógica centrada na descoberta, na análise crítica e na transformação da realidade pelo aluno. “Com isso, pretende-se não só a valorização identitária, como também, a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças”. Essa perspectiva reforça a importância de que a Educação Física vá além da dimensão técnica, incorporando uma abordagem reflexiva e crítica que permita ao estudante compreender o mundo ao seu redor e intervir nele de forma consciente e transformadora.

Além de atender aos objetivos centrais da Educação Física na escola e, especificamente, no Ensino Médio, cabe ao professor considerar outros fatores que influenciam diretamente na consolidação e legitimação desse componente curricular. Entre esses elementos, destaca-se a organização curricular, que deve estar alinhada às diretrizes educacionais e à realidade local,

contemplando conteúdos diversificados e contextualizados. Uma estrutura curricular bem elaborada possibilita que a Educação Física se conecte aos demais componentes do currículo, fortalecendo sua importância no processo formativo dos alunos e garantindo que seu papel educativo seja reconhecido tanto no âmbito escolar quanto social.

Outro aspecto essencial é a prática pedagógica, que precisa ser coerente com os princípios de inclusão, equidade e respeito à diversidade. O professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve adotar metodologias ativas que incentivem a participação de todos, promovendo experiências significativas que contribuam para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos estudantes. Assim, a legitimação da Educação Física não ocorre apenas por meio da presença formal da disciplina no currículo, mas pela qualidade de suas práticas, pelo impacto positivo na vida dos alunos e pela sua capacidade de promover uma educação integral voltada à cidadania e à transformação social.

Os desafios relacionados à organização curricular da Educação Física na Educação Básica representam uma barreira significativa para muitos professores. A seleção e a sistematização dos conteúdos de ensino, especialmente no Ensino Médio, se mostram processos complexos, que exigem planejamento cuidadoso e reflexão sobre a prática pedagógica. Muitos docentes enfrentam dificuldades em definir quais conteúdos devem ser priorizados, como distribuí-los ao longo do ano letivo e de que forma integrá-los a uma proposta educativa mais ampla. Essa situação é agravada pela ausência, em alguns contextos, de orientações claras ou materiais de apoio que auxiliem na estruturação do trabalho docente, o que pode resultar em aulas fragmentadas, pouco significativas e desarticuladas dos demais componentes curriculares.

Segundo Kawashima e Moreira (2022), é imprescindível que o professor conheça profundamente o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola em que atua. O PPP constitui um documento fundamental, pois nele estão delineadas as diretrizes, metas e propostas de ação que orientam a organização das atividades escolares. A partir desse conhecimento, o docente pode planejar suas aulas de forma coerente com a identidade institucional, garantindo que a Educação Física esteja alinhada aos objetivos educacionais da escola. Além disso, é essencial que o professor compreenda o contexto sociocultural em que a instituição está inserida, conhecendo quem são seus alunos, suas expectativas, interesses e necessidades, bem como os conhecimentos prévios adquiridos no Ensino Fundamental. A infraestrutura disponível, os recursos materiais da escola e aqueles que podem ser captados por meio de projetos externos também são fatores determinantes na elaboração de um planejamento eficiente e adequado à realidade escolar.

Reconhecer a atividade educacional como um processo institucionalizado e profissional implica compreender que o ensino pressupõe não apenas a transmissão, mas também a apropriação de um conteúdo específico. Esse processo ocorre dentro de um contexto hierárquico, no qual a posse do conhecimento estabelece papéis sociais distintos entre professores e alunos (Kawashima; Moreira, 2022). Dessa forma, cabe ao professor assumir seu papel de mediador, orientando os estudantes na construção de saberes que ultrapassem a mera reprodução de técnicas ou habilidades motoras, estimulando a reflexão crítica sobre os conteúdos trabalhados e sua relevância na vida cotidiana.

Moreira, Pereira e Lopes (2009) reforçam essa perspectiva ao apontarem que o ensino da Educação Física no Ensino Médio deve contemplar as três dimensões do conhecimento: a conceitual, a procedimental e a atitudinal. Isso significa que o ensino não pode se limitar ao “saber fazer” ou à prática, enfatizando apenas o “como” e o “o que fazer”. É necessário, igualmente, promover a compreensão sobre o “por que fazer” e o “para que fazer”, incentivando os estudantes a refletirem sobre o sentido e os objetivos das atividades desenvolvidas. Assim, a Educação Física escolar assume uma função formativa mais ampla, contribuindo não apenas para o desenvolvimento físico e motor, mas também para a construção de valores, atitudes e conhecimentos que favoreçam a cidadania, a criticidade e a autonomia dos alunos.

## CONCLUSÃO

A partir do exposto, compreende-se que a Educação Física ainda enfrenta um caminho desafiador em sua busca por legitimação enquanto componente curricular no contexto escolar, especialmente no Ensino Médio. Essa etapa de ensino historicamente carrega uma forte vinculação ao modelo esportivista, estabelecendo uma relação de subserviência ao Esporte que, por décadas, moldou a forma como a disciplina é percebida, planejada e executada. Tal herança cultural e pedagógica, profundamente enraizada na prática docente, dificulta a implementação de mudanças significativas na organização curricular, criando um dilema constante entre a manutenção da “tradição” e a adoção de perspectivas inovadoras. Esse cenário impõe aos educadores o desafio de romper paradigmas consolidados, ao mesmo tempo em que se busca construir novas formas de atuação que dialoguem com as demandas contemporâneas da educação e da sociedade.

Nesse sentido, a transformação da Educação Física no Ensino Médio não se restringe apenas à introdução de novos conteúdos ou metodologias, mas exige uma mudança de concepção que envolva toda a comunidade escolar. É necessário que gestores, professores,

alunos e famílias compreendam a importância dessa disciplina como parte integrante da formação integral do estudante, indo além da prática esportiva e contemplando dimensões culturais, sociais, cognitivas e afetivas. Essa compreensão ampliada permite que a Educação Física se consolide como um espaço de aprendizagem significativa, pautado na inclusão, na diversidade e na promoção da saúde e do bem-estar, fortalecendo sua função educativa dentro do currículo escolar.

O professor, nesse contexto, assume papel central como agente de transformação. Ele dispõe, atualmente, de uma vasta produção científica e de pesquisas consolidadas que oferecem subsídios teóricos e práticos para repensar sua prática pedagógica. As obras e estudos desenvolvidos na área da Educação Física apresentam orientações e estratégias que possibilitam o planejamento de aulas mais críticas, reflexivas e alinhadas às perspectivas atuais de ensino. Dessa forma, o docente deixa de ser apenas um transmissor de técnicas e habilidades motoras e passa a atuar como mediador do conhecimento, promovendo experiências que incentivem a autonomia, a cidadania e a criticidade dos alunos.

Portanto, a superação dos desafios enfrentados pela Educação Física no Ensino Médio requer coragem e compromisso dos profissionais envolvidos, bem como o engajamento coletivo na construção de um currículo que dialogue com a realidade dos estudantes e com os objetivos educacionais mais amplos. Ao incorporar práticas inovadoras sem desconsiderar os elementos positivos da tradição, torna-se possível estabelecer uma Educação Física que seja, de fato, reconhecida e valorizada, contribuindo para a formação de indivíduos ativos, críticos e preparados para interagir de maneira consciente e transformadora na sociedade. Assim, reafirma-se a relevância desta disciplina como um componente curricular indispensável para uma educação contemporânea, inclusiva e integral, conforme evidenciado ao longo deste capítulo.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

FERRAZ, O. L.; Parâmetros Curriculares Nacionais: reflexões e críticas. Motriz, Rio Claro, v.7, n.1, p. 77-83., 2001 Suplemento.

KAWASHIMA, L. B. MOREIRA, E. C. (Orgs). A educação Física no Ensino Médio. In. Educação Física no ensino médio: Reflexões e práticas exitosas. Organizadores: Larissa Beraldo Kawashima, Evando Carlos Moreira . Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, p. 13-34, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Desafios e propostas para a Educação Física no Ensino Médio. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. (Orgs.). O quê e como ensinar Educação Física na escola. Jundiaí: Fontoura, p. 177-197, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física na Educação Básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). Educação Física escolar: desafios e propostas 1. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, p. 65-94, 2009.

SILVA, C. L. Nas entrelinhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Educação Física/ Ensino Médio. Pro-Posições. Campinas, v 14, n. 2, maio/ago. 2003.

TOLEDO, E.; VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V.L; O quê ensinar nas aulas de Educação Física. In: MOREIRA, E.C.; NISTA-PICCOLO, V.L. (Org.). O que e como ensinar Educação Física na escola. Jundiaí: Fontoura, 2009.

ZAGHI, F. H. ZANOTTO, L. ALVES, F. D. Educação física escolar no ensino médio: realidades e perspectivas. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.9, p. 89778-89796 sep. 2021.

**ESCOLAS DE APLICAÇÃO: CONTEXTO, PRÁTICAS E  
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**Railene dos Santos Monteiro  
Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-10](https://doi.org/10.29327/5670599.1-10)**

## ESCOLAS DE APLICAÇÃO: CONTEXTO, PRÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

DOI: [10.29327/5670599.1-10](https://doi.org/10.29327/5670599.1-10)

Railene dos Santos Monteiro

Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

O objetivo principal é compreender como essas instituições, vinculadas às universidades federais, contribuem para a qualidade da educação básica e para a articulação entre teoria e prática. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica e documental baseada em legislações, portarias, pesquisas acadêmicas e análises recentes sobre o tema. Os resultados demonstram que os CAPs, criados pelo Decreto Federal nº 9.053/1946, desempenham papel estratégico como laboratórios vivos de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, persistem desafios importantes, como a falta de políticas afirmativas para inclusão de estudantes negros e pessoas com deficiência, evidenciada pelo fato de apenas uma instituição ter implementado ações efetivas entre 2003 e 2018. Além disso, a pandemia de COVID-19 aprofundou desigualdades educacionais, em especial as digitais, dificultando o acesso de muitos estudantes às atividades remotas. Observou-se que, embora os CAPs sejam reconhecidos como espaços de excelência, ainda funcionam como “ilhas de qualidade”, atendendo a um público restrito e não representativo da diversidade social brasileira. Conclui-se que fortalecer essas instituições requer a ampliação de políticas públicas voltadas à equidade, ao acesso universal e à formação docente crítica, garantindo que os CAPs cumpram seu papel de transformação social e educacional.

**Palavras-chave:** Escolas de Aplicação, Formação Docente, Inclusão Educacional

### ABSTRACT

The main objective is to understand how these institutions, linked to federal universities, contribute to the quality of basic education and the articulation between theory and practice. The methodology used was a bibliographic and documentary review based on legislation, ordinances, academic research, and recent analyses on the topic. The results show that CAPs, created by Federal Decree No. 9.053/1946, play a strategic role as living laboratories for teaching, research, and extension. However, important challenges persist, such as the lack of affirmative policies for the inclusion of Black students and people with disabilities, evidenced by the fact that only one institution implemented effective actions between 2003 and 2018. Furthermore, the COVID-19 pandemic deepened educational inequalities, especially digital ones, hindering many students' access to remote activities. It was observed that although CAPs are recognized as centers of excellence, they still operate as “quality islands,” serving a restricted audience that does not reflect Brazil’s social diversity. It is concluded that strengthening these institutions requires expanding public policies aimed at equity, universal access, and critical teacher training, ensuring that CAPs fulfill their role in social and educational transformation.

**Keywords:** Application Schools, Teacher Training, Educational Inclusion

### RESUMEN

El objetivo principal es comprender cómo estas instituciones, vinculadas a universidades federales, contribuyen a la calidad de la educación básica y a la articulación entre teoría y práctica. La metodología utilizada fue una revisión bibliográfica y documental basada en legislaciones, portarias, investigaciones académicas y análisis recientes sobre el tema. Los resultados muestran que los CAPs, creados por el Decreto Federal nº 9.053/1946, desempeñan un papel estratégico como laboratorios vivos de enseñanza, investigación y extensión. Sin embargo, persisten importantes desafíos, como la falta de políticas afirmativas para la inclusión



de estudantes negros y personas con discapacidad, evidenciado por el hecho de que solo una institución implementó acciones efectivas entre 2003 y 2018. Además, la pandemia de COVID-19 profundizó las desigualdades educativas, especialmente las digitales, dificultando el acceso de muchos estudiantes a las actividades remotas. Se observó que, aunque los CAPs son reconocidos como espacios de excelencia, todavía funcionan como “islas de calidad”, atendiendo a un público restringido que no refleja la diversidad social brasileña. Se concluye que fortalecer estas instituciones requiere la ampliación de políticas públicas orientadas a la equidad, el acceso universal y la formación docente crítica, garantizando que los CAPs cumplan su papel en la transformación social y educativa.

**Palabras clave:** Escuelas de Aplicación, Formación Docente, Inclusión Educativa

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira passou por diversas transformações ao longo de sua história, muitas delas impulsionadas por mudanças sociais, políticas e econômicas que exigiram novas formas de organização e práticas pedagógicas. Nesse contexto, surgem os Colégios de Aplicação (CAPs) ou Escolas de Aplicação, concebidos como instituições inovadoras voltadas não apenas para o ensino básico, mas também para a formação de professores e a experimentação de novas metodologias educacionais. Desde suas origens, os CAPs foram influenciados pelo ideário da Escola Nova, que defendia a centralidade do aluno no processo educativo, a aprendizagem ativa e a democratização do acesso ao conhecimento (Gebara; Gonzaga, 2022).

A criação oficial dos CAPs ocorreu por meio do Decreto Federal nº 9.053/1946, que determinou a vinculação dessas escolas às universidades, especialmente às Faculdades de Filosofia. Essa integração entre teoria e prática possibilitou que os futuros professores vivenciassem experiências reais de sala de aula durante sua formação, fortalecendo a relação entre a produção acadêmica e a realidade escolar. Segundo Molina e Santos (2020), essa proposta consolidou os CAPs como laboratórios vivos de inovação pedagógica, pesquisa e extensão, representando um marco na estrutura educacional brasileira.

Estudos recentes, como o de Gebara e Gonzaga (2022), apontam que, apesar de seu papel estratégico, os CAPs ainda enfrentam desafios relacionados à democratização do acesso e à inclusão social. Muitas dessas instituições se configuram como “ilhas de excelência”, oferecendo ensino de qualidade, mas atendendo a um público limitado e, muitas vezes, distante das camadas mais vulneráveis da população. A análise de editais realizada pelas autoras demonstrou que poucas escolas implementaram políticas afirmativas, como reserva de vagas para estudantes negros e pessoas com deficiência, revelando lacunas importantes na promoção da equidade.

Além disso, a pandemia de COVID-19 trouxe novas demandas e evidenciou desigualdades já existentes, como as desigualdades digitais. Conforme Macedo (2021), a falta de acesso à internet e a equipamentos adequados dificultou a aprendizagem de milhares de estudantes, aprofundando as desigualdades educacionais. Nesse cenário, os CAPs tiveram que se adaptar rapidamente para manter suas atividades pedagógicas e formativas, enfrentando limitações estruturais e a ausência de políticas públicas eficazes para garantir equidade no ensino remoto.

Esses desafios apontam para a necessidade de repensar o papel social e pedagógico das Escolas de Aplicação. Mais do que espaços de excelência acadêmica, os CAPs precisam assumir uma postura ativa na promoção da inclusão e da justiça social, garantindo que suas práticas pedagógicas estejam alinhadas aos princípios democráticos e aos direitos fundamentais à educação. Assim, o objetivo deste estudo é analisar a trajetória histórica, as contribuições e os desafios contemporâneos dessas instituições, destacando sua importância na formação docente e na transformação da educação pública brasileira.

## **DESENVOLVIMENTO**

A trajetória da educação brasileira é marcada por movimentos históricos de ruptura e inovação pedagógica, muitos dos quais buscavam responder às demandas sociais, econômicas e culturais de diferentes períodos. Nesse cenário, os Colégios de Aplicação (CAPs) ou Escolas de Aplicação emergem como instituições singulares, concebidas não apenas como escolas, mas como espaços privilegiados de experimentação didático-pedagógica e de formação docente. Sua criação se deu em meio a um processo de modernização educacional que teve início no Brasil nas primeiras décadas do século XX, influenciado por correntes internacionais como a Escola Nova, cujo ideário valorizava a centralidade do aluno, a aprendizagem ativa e a educação como prática democrática.

A proposta dos CAPs foi consolidada no marco legal do Decreto Federal nº 9.053/1946, que estabeleceu a vinculação dessas instituições às Faculdades de Filosofia federais. Tal vínculo representou um avanço significativo na articulação entre teoria e prática no processo formativo dos professores, criando um ambiente fértil para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, bem como para a pesquisa e a extensão universitária em contextos reais de sala de aula. Dessa forma, os CAPs se afirmaram como dispositivos estratégicos dentro do sistema federal de ensino, com missão formadora, investigativa e inovadora.

Ao longo das décadas, os CAPs passaram por transformações significativas, acompanhando as mudanças nas políticas públicas, nas diretrizes curriculares e nas demandas da sociedade. No entanto, mantiveram-se fiéis a seu papel central: o de promover uma formação docente pautada pela reflexão crítica, pela pesquisa educacional aplicada e pelo compromisso social com a melhoria da qualidade da educação básica no país. A articulação com os cursos de licenciatura das universidades às quais estão vinculados tornou-se um de seus principais diferenciais, pois permite a aproximação concreta entre os saberes acadêmicos e as práticas escolares cotidianas.

Neste capítulo, analisa-se a constituição histórica dos CAPs, seu papel na formação inicial de professores e as contribuições dessas instituições para a educação contemporânea. Aborda-se, ainda, o papel social dos CAPs diante de desafios emergentes, como as desigualdades educacionais aprofundadas pela pandemia da COVID-19 e a urgência de políticas afirmativas voltadas à equidade no acesso e permanência. Estudos como os de Gebara e Gonzaga (2022) e Macedo (2021) contribuem para a compreensão crítica desse cenário, evidenciando avanços, tensões e contradições presentes na atuação dos CAPs.

O presente texto busca, portanto, refletir sobre o lugar estratégico das Escolas de Aplicação no sistema educacional brasileiro, destacando sua relevância enquanto espaços de inovação pedagógica e de formação de professores com responsabilidade social. Ao discutir suas origens, fundamentos teóricos, práticas desenvolvidas e desafios enfrentados, o capítulo pretende oferecer subsídios para o fortalecimento dessas instituições, alinhando-se ao compromisso com uma educação pública, democrática, inclusiva e de qualidade.

A criação dos Colégios de Aplicação (CAPs) no Brasil está diretamente relacionada a um contexto de significativas transformações no sistema educacional nacional, que se intensificaram a partir da década de 1920. Esses movimentos buscavam romper com o modelo tradicional de ensino, baseado em memorização e ensino expositivo, em favor de práticas pedagógicas mais participativas e centradas no aluno. O impulso inicial veio do movimento global conhecido como Escola Nova, que ganhou força na Europa entre o final do século XIX e o início do século XX e encontrou terreno fértil nos Estados Unidos por meio das ideias de John Dewey (Gebara; Gonzaga, 2022). No Brasil, o ideário da Escola Nova chegou efetivamente nos anos de 1930, influenciado pelos debates promovidos por Rui Barbosa e outros intelectuais brasileiros que, por sua vez, haviam tido contato com as teorias de Dewey. Dessa forma, a implantação dos CAPs passou a representar concretamente a tentativa de incorporar, na prática escolar, princípios como aprendizagem pela experiência, educação científica e formação integral do indivíduo.

O ideário da Escola Nova enfatizava a superação do chamado modelo “tradicional”, no qual o professor era o único detentor do saber e o aluno permanecia em posição passiva. Nesse novo paradigma, os/as alunos/as ocupavam a posição central do processo de aquisição do conhecimento, sendo incentivados à observação direta dos fatos e à experimentação (Gebara; Gonzaga, 2022). Assim, a aprendizagem deveria emergir do contato com o objeto de estudo, e não da simples repetição de conteúdos pré-estabelecidos. Para tanto, a leitura oral deu lugar à leitura silenciosa, considerada mais reflexiva, e a escrita passou a ser trabalhada por meio de técnicas que valorizavam a argumentação e a construção de sentido, em vez de exercícios de caligrafia mecânica ou ditado repetitivo. Essa ênfase na autonomia e no protagonismo discente constituiu a base pedagógica para a criação dos CAPs, que buscavam ser laboratórios vivos de novas práticas pedagógicas.

O movimento alcançou maior visibilidade após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, liderado por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette-Pinto, Cecília Meireles e outros divulgadores de vanguarda. Nele, defendia-se que a educação deixasse de ser privilégio de determinados grupos sociais, tornando-se um direito universal do indivíduo. O manifesto contou com ampla repercussão entre educadores, intelectuais e gestores públicos, reafirmando a necessidade de criar um sistema escolar nacional pautado em princípios democráticos, científicos e laicos (Gebara; Gonzaga, 2022). A partir desse documento, várias iniciativas federais e estaduais começaram a promover a criação de instituições que atendessem tanto à formação de professores quanto ao atendimento direto de estudantes, resultando, nas décadas seguintes, na implantação dos primeiros CAPs vinculados às universidades.

Nesse período de profundas mudanças sociais e econômicas, a educação foi reconhecida como peça-chave para a formação de cidadãos capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais complexa e industrializada. O Brasil, ainda no início da industrialização, precisou reconfigurar suas políticas educacionais para atender às demandas de um país em transformação: formar trabalhadores mais qualificados e cidadãos críticos, capazes de participar ativamente de processos de inovação (Gebara; Gonzaga, 2022). Nesse contexto, os Colégios de Aplicação passaram a funcionar como espaços de experimentação pedagógica e de formação docente, oferecendo aos estudantes de cursos de licenciatura a oportunidade de vivenciar práticas escolares inovadoras e, ao mesmo tempo, beneficiando diretamente as comunidades escolares em que estavam inseridos. Dessa forma, os CAPs consolidaram-se como vínculo indispensável entre a universidade e a rede pública de ensino, perpetuando até hoje o legado da Escola Nova no Brasil (Molina; Santos, 2020).

Ainda que o Manifesto tenha se tornado símbolo de um projeto educacional moderno, as raízes das transformações no pensamento pedagógico já estavam sendo plantadas antes mesmo de sua divulgação. Desde o início do século XX, mas especialmente no final da segunda década, o Brasil passou a experimentar alterações expressivas em sua matriz produtiva, com a progressiva substituição do modelo oligárquico rural por uma estrutura voltada à industrialização. Esse movimento foi intensificado pela crise econômica mundial de 1929, que contribuiu para acelerar a necessidade de reorganizar o Estado e adaptar suas políticas públicas às novas exigências sociais.

Os CAPs foram oficialmente instituídos por meio do Decreto Federal nº 9.053, de 12 de março de 1946, o qual representou um marco legal na consolidação dessas instituições como espaços de formação docente e de inovação pedagógica no Brasil (Gebara; Gonzaga, 2022). Conforme estabelece o artigo 1º da referida legislação, os CAPs deveriam estar vinculados às Faculdades de Filosofia federais, funcionando como estabelecimentos de ensino destinados a integrar teoria e prática na formação dos futuros professores. Seu papel seria, portanto, duplo: ao mesmo tempo em que acolhiam estudantes da educação básica, os colégios também serviam como laboratório de práticas pedagógicas para os licenciandos.

Essa vinculação entre universidades e escolas de educação básica permitia que os graduandos dos cursos de licenciatura realizassem a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, em situações reais de ensino-aprendizagem. Tal prática possibilitava não apenas o desenvolvimento de competências técnicas e metodológicas por parte dos futuros docentes, mas também promovia uma aproximação com a realidade escolar brasileira, muitas vezes marcada por desafios sociais, estruturais e culturais (Gebara; Gonzaga, 2022). Desse modo, os CAPs se consolidaram como espaços fundamentais para a formação inicial crítica e reflexiva dos professores, com forte embasamento prático e científico.

O estudo de Gebara e Gonzaga (2022) analisa as práticas e contribuições dos Colégios de Aplicação (CAp) vinculados às universidades federais brasileiras, com ênfase nas políticas afirmativas voltadas para o ingresso de estudantes negros/as e com deficiência. Criados pelo Decreto Federal nº 9.053/1946, os CAp têm como finalidade principal articular ensino, pesquisa e extensão em contextos reais de ensino-aprendizagem, servindo como espaço de formação docente e de experimentação pedagógica. Influenciados pelo ideário da Escola Nova e pelas proposições de John Dewey, essas instituições foram pensadas para renovar metodologias, currículos e práticas educacionais no ensino básico brasileiro.

Contudo, apesar de sua missão formadora e inovadora, os CAp ainda apresentam limitações no que se refere à democratização do acesso. Segundo Gebara e Gonzaga (2022),

essas instituições funcionam como verdadeiras “ilhas de excelência”, com recursos diferenciados, o que contribui para a exclusão de segmentos historicamente marginalizados. A maior parte das vagas é distribuída por meio de sorteios públicos, o que confere uma aparência de neutralidade, mas não garante a equidade no acesso, especialmente quando se trata de estudantes negros/as e com deficiência.

A pesquisa analisou os editais de ingresso dos 17 CAP federais entre os anos de 2003 e 2018, revelando que apenas o Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) implementou políticas afirmativas com recorte étnico-racial no período examinado. Já em relação aos estudantes com deficiência, os dados apontam que, em 2018, apenas 3% das vagas oferecidas foram reservadas para esse público, número que subiu ligeiramente para 4,15% em 2019, mas ainda considerado insuficiente diante da demanda (Gebara; Gonzaga, 2022).

As autoras defendem que os CAP, por sua vinculação direta às universidades públicas, devem assumir maior protagonismo na promoção da justiça social e na construção de ambientes escolares inclusivos e diversos. Isso implica não apenas reservar vagas, mas também rever práticas pedagógicas, currículos e estratégias de permanência, com base em uma perspectiva antirracista e de valorização das diferenças. Para Gebara e Gonzaga (2022), a implementação de políticas afirmativas nesses colégios é fundamental para enfrentar o racismo estrutural que persiste na educação brasileira.

Assim, a pesquisa destaca que os CAP têm o potencial de se tornarem espaços de referência em equidade educacional, desde que avancem em suas políticas internas de inclusão. A partir da autonomia universitária, garantida pelo artigo 207 da Constituição Federal, essas instituições podem e devem ampliar suas ações afirmativas também para os níveis da educação básica. Como concluem as autoras, é preciso superar a ideia de meritocracia desvinculada das desigualdades históricas e transformar os CAP em espaços efetivos de garantia de direitos e de construção de um projeto educacional mais justo e plural (Gebara; Gonzaga, 2022).

Nesse cenário de transição, o papel da educação passou a ser reavaliado. A educação, antes elitista e voltada apenas para uma minoria privilegiada, precisava agora atender a uma sociedade em transformação, mais complexa, urbanizada e industrial. Isso exigia uma escola capaz de formar cidadãos preparados para um mundo em constante mudança, com uma formação mais ampla, crítica e voltada à prática social. Assim, surge o entendimento de que era necessário desenvolver instituições escolares que fossem ao mesmo tempo espaços de formação e de experimentação pedagógica — papel que viria a ser desempenhado pelos futuros CAPs.

Segundo Frangella (2000), a transição da matriz produtiva brasileira de um modelo oligárquico para uma estrutura industrial representou uma inflexão decisiva nas políticas educacionais. O Estado foi impelido a rever sua atuação no campo da educação, enfrentando a necessidade de romper com estruturas excludentes e elitistas. Essa reconfiguração implicava, entre outras ações, a criação de novas instituições e metodologias de ensino que fossem capazes de formar professores com uma visão crítica e prática da realidade educacional, preparados para lidar com a diversidade social e com os desafios de uma sociedade em rápida transformação.

Nesse contexto, os CAPs surgem como uma resposta concreta às demandas impostas pela nova configuração econômica e social do país. Vinculados às universidades, os colégios de aplicação se consolidam como espaços estratégicos de formação docente e de inovação pedagógica. Eles representaram, desde sua origem, uma tentativa de aproximar o saber acadêmico das práticas escolares, permitindo a experimentação de novas metodologias, a formação de professores em serviço e o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Portanto, a gênese dos CAPs deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de reforma educacional, que teve como base a crítica ao modelo tradicional de ensino e a busca por uma educação mais democrática, científica e socialmente comprometida. As mudanças na economia e na estrutura do Estado, somadas à mobilização de educadores e intelectuais em torno de uma escola nova, resultaram na criação de instituições com um papel singular no cenário educacional brasileiro — papel este que os CAPs ainda desempenham nos dias atuais.

Conforme consta na Portaria nº 959 (Brasil, 2013), que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação (CAPs), essas instituições constituem unidades de educação vinculadas, mantidas e administradas por Universidades Federais, integrando o sistema federal de ensino. Por definição, são “unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.” (Brasil, 2013). Essa definição reforça o caráter institucional dos CAPs enquanto espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática no contexto da formação de professores e da produção de conhecimento na área educacional.

Essas escolas se diferenciam das demais instituições de ensino básico por sua estreita relação com o ambiente universitário, o que lhes confere um papel estratégico tanto na formação inicial quanto na formação continuada de docentes. A função pedagógica dos CAPs transcende a mera oferta de educação básica, pois envolve a experimentação de práticas inovadoras, a



realização de projetos interdisciplinares e o acompanhamento sistemático das atividades curriculares com base em pesquisas educacionais aplicadas. Nessa perspectiva, os CAPs tornam-se também espaços de resistência e renovação pedagógica, contribuindo para o avanço da educação pública no Brasil.

Segundo Molina e Santos (2020), regimentalmente são determinadas quatro diretrizes fundamentais a serem seguidas pelos CAPs. As duas primeiras diretrizes definem a obrigatoriedade da oferta gratuita das vagas discentes e a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas. Isso evidencia o compromisso com a democratização do ensino e com a inclusão social, princípios constitucionais que orientam a educação brasileira. Assim, os CAPs, além de centros de excelência pedagógica, cumprem papel social relevante ao assegurar oportunidades educacionais equânimes.

A terceira diretriz apresentada por Molina e Santos (2020) diz respeito à integração dos CAPs com os cursos de licenciatura das universidades às quais estão vinculados. Essa integração constitui uma de suas características mais marcantes, pois estabelece um elo direto entre os saberes acadêmicos e a prática pedagógica. Por meio dessa articulação, os CAPs assumem corresponsabilidade pela formação docente, especialmente na realização de estágios supervisionados e na implementação de metodologias ativas de ensino, que enriquecem tanto a formação dos licenciandos quanto a qualidade do ensino oferecido aos alunos da educação básica.

A quarta diretriz apontada pela portaria reforça a centralidade dos CAPs na formação de professores, sendo esta desenvolvida por meio da participação em programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esses programas possibilitam que os estudantes de licenciatura tenham contato direto com a realidade escolar, sob orientação docente qualificada, e atuem em atividades que envolvem planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas. Dessa forma, os CAPs tornam-se ambientes de formação integral, que proporcionam experiências formativas significativas fundamentadas em princípios científicos, éticos e sociais (Molina; Santos, 2021).

De acordo com a Portaria nº 959 (Brasil, 2013), existem dezessete CAPs vinculados a instituições federais de ensino no Brasil. Cada um possui características próprias em relação ao ano de fundação, níveis de ensino ofertados, formas de ingresso de estudantes e número de servidores docentes, entre outros aspectos. Segundo a publicação do Ministério da Educação e do Desporto intitulada *Repensando as Escolas de Aplicação* (1993), desde sua criação, os CAPs têm se configurado como espaços experimentais voltados à inovação metodológica, à prática

didática e à organização escolar diferenciada, o que contribui para o seu contínuo aprimoramento e distinção frente a outras escolas (Molina; Santos, 2020).

Ao discutir a atuação das Escolas de Aplicação no contexto da pandemia da Covid-19, torna-se fundamental destacar e analisar os desafios enfrentados, bem como as ações e experiências desenvolvidas nesse período de crise. O estudo de Macedo (2021) exemplifica algumas dessas realidades, evidenciando como a pandemia escancarou e aprofundou desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro. Com o fechamento das escolas em 2020, os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades se tornaram ainda mais evidentes, atingindo de forma mais severa os estudantes de camadas sociais mais vulneráveis. Os impactos foram sentidos de maneira diferenciada entre escolas públicas e privadas, entre os que detinham capital cultural e econômico e os que não o possuíam, ou seja, entre os chamados “herdeiros” e “não herdeiros”, nos termos de Bourdieu (2015).

Esse abismo educacional agravado pela pandemia não se limitou à ausência de aulas presenciais, mas se estendeu à capacidade de acesso a ferramentas tecnológicas e digitais que possibilitariam a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, surgiram com força as chamadas desigualdades digitais, que se somaram às já consolidadas desigualdades educacionais e sociais (Macedo, 2021). A Escola de Aplicação, como instituição voltada à formação docente e à inovação pedagógica, também enfrentou o desafio de adaptar suas práticas, preservar sua função formativa e manter o vínculo com os estudantes em meio a um cenário marcado pela fragmentação do acesso à tecnologia e à informação.

Vale destacar que essas desigualdades digitais não surgiram com a pandemia, mas foram intensificadas por ela. Conforme apontam Ribeiro et al. (2013) e Parreiras e Macedo (2020a), a exclusão digital reflete desigualdades sociais mais amplas, sendo considerada um novo eixo de estratificação social no Brasil desde o final do século XX. A internet, inicialmente restrita às classes média e alta, passou a ser mais amplamente difundida apenas na década de 2010, com a popularização dos smartphones e dos planos de dados móveis (Parreiras, 2008; Miskolci e Baliero, 2018). No entanto, o acesso continua sendo desigual em termos de qualidade, velocidade, equipamentos disponíveis e competências digitais, aspectos que dificultam a aprendizagem de milhões de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido, Macedo (2021) analisa os impactos da pandemia de COVID-19 na educação básica brasileira, com foco nas desigualdades digitais e nos desafios enfrentados por uma escola pública durante a transição para o ensino remoto. A autora destaca como a falta de acesso à internet e a equipamentos adequados por parte de muitos estudantes agravou as

desigualdades educacionais existentes, transformando o direito à educação em um privilégio para aqueles com melhores condições socioeconômicas.

O estudo é dividido em duas partes: a primeira discute a transferência do ensino presencial para o remoto, abordando as desigualdades digitais, os privilégios sociais e o direito à educação; a segunda analisa o caso específico da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), evidenciando as experiências e os desafios enfrentados na implementação do ensino remoto emergencial.

Macedo (2021), argumenta que a pandemia escancarou as desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro, especialmente no que tange ao acesso às tecnologias digitais. A ausência de políticas públicas eficazes para garantir a conectividade e o acesso às tecnologias necessárias para o ensino remoto afetou tanto estudantes quanto professores. As estratégias adotadas pela escola buscaram mitigar esses impactos, mas esbarraram nas limitações estruturais e na ausência de suporte governamental adequado.

Em conclusão, a autora ressalta a necessidade urgente de políticas públicas que assegurem o acesso equitativo às tecnologias digitais, garantindo que o direito à educação seja efetivamente universal. A pandemia serviu como um catalisador para revelar e aprofundar as desigualdades existentes, tornando evidente que, sem intervenções estruturais, o acesso à educação continuará sendo um privilégio para poucos, em detrimento do direito de todos.

Diante disso, é essencial que reflexões sobre o papel das Escolas de Aplicação considerem não apenas sua missão pedagógica e formativa, mas também sua responsabilidade social diante de contextos de crise como o provocado pela pandemia. As experiências vividas nesse período devem servir como ponto de partida para a construção de políticas educacionais mais equitativas, capazes de enfrentar as múltiplas formas de desigualdade que atravessam o cotidiano escolar. O reconhecimento da centralidade das desigualdades digitais, interligadas a marcadores como renda, raça, gênero e idade, é indispensável para que as escolas – especialmente aquelas com função formadora, como os CAPs – possam desempenhar um papel ativo na promoção da justiça educacional em tempos de emergência e em cenários futuros.

As Escolas de Aplicação constituem, no contexto educacional brasileiro, um dos exemplos mais relevantes de articulação entre universidade e escola básica, teoria e prática, pesquisa e docência. Desde sua origem, os CAPs foram pensados como espaços inovadores que pudessem materializar os princípios da Escola Nova, contribuindo para a renovação metodológica e para a construção de uma educação mais crítica, participativa e comprometida com a transformação social.

A análise histórica e institucional dos CAPs revela que, embora tenham enfrentado inúmeros desafios ao longo do tempo, essas escolas mantêm-se como espaços de excelência e experimentação pedagógica, influenciando significativamente os processos de formação de professores. As diretrizes que regem essas instituições, como a gratuidade, a equidade no acesso, a integração com a formação docente e o estímulo à pesquisa educacional aplicada, conferem-lhes um papel estratégico no fortalecimento da educação pública.

Contudo, os estudos recentes apontam para a necessidade de revisão crítica das práticas de acesso e permanência nos CAPs, sobretudo no que se refere à inclusão de grupos historicamente marginalizados. A defesa de políticas afirmativas, de currículos antirracistas e de estratégias pedagógicas inclusivas deve ser parte do compromisso contínuo dos CAPs com a justiça social. O período da pandemia reforçou ainda mais a urgência de se combater as desigualdades educacionais e digitais, colocando os CAPs diante do desafio de adaptar-se sem perder sua essência formativa.

Portanto, fortalecer os Colégios de Aplicação significa reconhecer sua relevância como laboratórios vivos de formação docente, inovação e resistência pedagógica. Mais do que espaços escolares, os CAPs representam a possibilidade concreta de construir uma escola pública crítica, democrática e inclusiva, capaz de responder aos desafios do presente e de projetar um futuro educacional mais equitativo e comprometido com o bem comum.

## CONCLUSÃO

A análise realizada evidencia que os CAPs desempenham um papel fundamental na articulação entre teoria e prática, fortalecendo a formação inicial e continuada de professores e promovendo a inovação pedagógica. Essas instituições se destacam por sua capacidade de integrar ensino, pesquisa e extensão, criando ambientes de aprendizagem que favorecem tanto os estudantes da educação básica quanto os licenciandos em formação.

Entretanto, os resultados também apontam desafios persistentes, como a falta de políticas afirmativas robustas e a necessidade de maior inclusão de grupos historicamente marginalizados. A pandemia de COVID-19 intensificou essas questões, evidenciando desigualdades digitais que comprometem o acesso equitativo à educação. Essa realidade demonstra que os CAPs devem avançar na construção de estratégias que contemplem a diversidade e promovam equidade, garantindo que sua função social seja efetivamente cumprida.

Conclui-se que o fortalecimento dos CAPs exige ações integradas que envolvam políticas públicas, investimento em infraestrutura e compromisso com a justiça social. Essas

escolas têm potencial para se consolidar como referências nacionais em educação inclusiva e inovadora, desde que mantenham o foco na formação crítica dos professores e na transformação das práticas escolares em prol de uma sociedade mais justa e democrática.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BRASIL. Portaria nº 959 de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 9, 30 set. 2013

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos Rio de Janeiro*, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021.

MISKOLCI, R.; BALIEIRO, F. Sociologia digital: balanço provisório e desafios. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 6, n. 12, p. 132-156, 2018.

MOLINA, William Fernandes; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Os Colégios de Aplicação no sistema educacional brasileiro: contexto de criação e reverberações no ensino de Teatro. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 1–26, 2020. DOI: 10.5965/14145731023820200042. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/17277>. Acesso em: 4 jun. 2025.

PARREIRAS, C. *Sexualidade no ponto.com: espaços e homossexualidades a partir de uma comunidade online*. 2008. 209f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R M. Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas. In: TONIOLO, R.; GROSSI, M. (orgs.). *Cientistas sociais e o coronavírus*. Florianópolis: Tribo da Ilha Editora, 2020a. p. 485-491.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R M. Digital inequalities and education in Brazil during the COVID-19 pandemic: a brief reflection on the challenges of remote learning. *Digital Culture & Education*, 2020b. Disponível em: <https://www.digitalcultureandeducation.com/reflections-on-covid19/digital-inequalities-and-education-in-brazil>. Acesso em: 16 set. 2020.

RIBEIRO, L. C. Q. et al. Desigualdades digitais: acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. *Análise Social*, v. 207, n. XLVIII (2º), 288-320, 2013.

GEBARA, T. A. A. GONZAGA, Y. M. **POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DO BRASIL: UM TEMA EM ABERTO**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, e254898, 2022.

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, APRENDIZAGEM AO LONGO  
DA VIDA E ENVELHECIMENTO**

**Roberto Sena Santa'ana**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-11](https://doi.org/10.29327/5670599.1-11)**

## EDUCAÇÃO NÃO FORMAL, APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E ENVELHECIMENTO

DOI: [10.29327/5670599.1-11](https://doi.org/10.29327/5670599.1-11)

Roberto Sena Santa'ana

Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

Este estudo analisa a relação entre educação não formal, aprendizagem ao longo da vida e envelhecimento, enfatizando a importância da educação como ferramenta de transformação social na terceira idade. O objetivo principal é compreender como a educação pode promover atualização intelectual, socialização e exercício da cidadania entre os idosos, ressignificando a velhice e fortalecendo sua participação ativa na sociedade. A metodologia utilizada consistiu em uma revisão bibliográfica baseada em referenciais teóricos, como Gohn, Gadotti, Freire, UNESCO, Delors e Jarvis, além de estudos empíricos recentes sobre programas educacionais para idosos. Os resultados apontam que a educação não formal, ao oferecer espaços intencionais e flexíveis de aprendizagem, complementa a educação formal e atende às demandas específicas desse público. Verificou-se que a aprendizagem contínua contribui para a manutenção das funções cognitivas, o fortalecimento da autoestima e a construção de redes de apoio social. Observou-se ainda que idosos inseridos em atividades educativas tendem a desenvolver percepções mais positivas sobre o envelhecimento e a exercer de forma mais efetiva sua cidadania. Conclui-se que a educação na terceira idade deve ser reconhecida como direito fundamental, exigindo políticas públicas que incentivem a criação e expansão de programas inclusivos, capazes de promover qualidade de vida, autonomia e participação social, reafirmando o papel do idoso como protagonista na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Educação Não Formal, Aprendizagem ao Longo da Vida, Envelhecimento

### ABSTRACT

This study analyzes the relationship between non-formal education, lifelong learning, and aging, emphasizing the importance of education as a tool for social transformation in old age. The main objective is to understand how education can promote intellectual updating, socialization, and the exercise of citizenship among the elderly, re-signifying aging and strengthening their active participation in society. The methodology consisted of a bibliographic review based on theoretical frameworks such as Gohn, Gadotti, Freire, UNESCO, Delors, and Jarvis, in addition to recent empirical studies on educational programs for the elderly. The results indicate that non-formal education, by offering intentional and flexible learning spaces, complements formal education and meets the specific demands of this population. Continuous learning contributes to maintaining cognitive functions, strengthening self-esteem, and building social support networks. It was also observed that elderly individuals involved in educational activities tend to develop more positive perceptions of aging and exercise their citizenship more effectively. It is concluded that education in old age should be recognized as a fundamental right, requiring public policies that encourage the creation and expansion of inclusive programs capable of promoting quality of life, autonomy, and social participation, reaffirming the role of the elderly as protagonists in contemporary society.

**Keywords:** Non-Formal Education, Lifelong Learning, Aging

### RESUMEN

Este estudio analiza la relación entre educación no formal, aprendizaje a lo largo de la vida y envejecimiento, enfatizando la importancia de la educación como herramienta de transformación social en la tercera edad. El objetivo principal es comprender cómo la educación puede promover la actualización intelectual, la socialización y el ejercicio de la ciudadanía entre los adultos mayores, ressignificando la vejez y fortaleciendo su participación activa en la



sociedad. La metodología utilizada consistió en una revisión bibliográfica basada en marcos teóricos como Gohn, Gadotti, Freire, UNESCO, Delors y Jarvis, además de estudios empíricos recientes sobre programas educativos para adultos mayores. Los resultados indican que la educación no formal, al ofrecer espacios intencionales y flexibles de aprendizaje, complementa la educación formal y responde a las demandas específicas de este público. El aprendizaje continuo contribuye al mantenimiento de las funciones cognitivas, al fortalecimiento de la autoestima y a la construcción de redes de apoyo social. También se observó que los adultos mayores que participan en actividades educativas tienden a desarrollar percepciones más positivas sobre el envejecimiento y a ejercer su ciudadanía de manera más efectiva. Se concluye que la educación en la tercera edad debe ser reconocida como un derecho fundamental, requiriendo políticas públicas que incentiven la creación y expansión de programas inclusivos capaces de promover calidad de vida, autonomía y participación social, reafirmando el papel de los adultos mayores como protagonistas en la sociedad contemporánea.

**Palabras clave:** Educación No Formal, Aprendizaje a lo Largo de la Vida, Envejecimiento

## INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é um fenômeno global que vem se intensificando nas últimas décadas, gerando impactos significativos nas áreas social, econômica e educacional. Com o aumento da expectativa de vida e a melhoria das condições de saúde, cresce a necessidade de repensar as políticas públicas e os programas voltados para a população idosa. Nesse contexto, a educação surge como uma ferramenta essencial não apenas para a atualização intelectual, mas também para a promoção da socialização, do protagonismo e do exercício da cidadania na terceira idade (Pereira; Couto; Scorsolini-Comin, 2015).

A aprendizagem ao longo da vida, conceito amplamente difundido pela UNESCO, destaca-se como princípio fundamental para enfrentar os desafios decorrentes do envelhecimento demográfico. Segundo a UNESCO (2023), a educação não deve ser restrita à infância e à juventude, mas sim compreendida como um processo contínuo, capaz de acompanhar o ser humano em todas as etapas da vida. Essa perspectiva amplia as possibilidades de inserção social e econômica, permitindo que os idosos se mantenham ativos, participativos e integrados às transformações da sociedade contemporânea.

Apesar dessa compreensão, ainda existem lacunas significativas quanto à oferta de programas educacionais destinados a esse público. Muitos idosos enfrentam dificuldades de acesso à educação formal, seja por limitações estruturais, socioeconômicas ou culturais. Nesse sentido, a educação não formal desempenha um papel estratégico ao criar espaços de aprendizagem intencional, flexíveis e adaptados às necessidades e interesses da população idosa (Gohn, 2006). Esses ambientes valorizam as experiências de vida dos participantes e promovem a integração comunitária, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a construção coletiva do conhecimento.

Estudos como os de Gadotti (2000) e Freire (1996) ressaltam que a educação não formal é essencial para a emancipação dos sujeitos, uma vez que vai além da transmissão de conteúdos, estimulando a consciência crítica e a participação social. Essa abordagem é particularmente relevante para a terceira idade, pois permite ressignificar a velhice, superando estigmas relacionados à inatividade e à dependência. Por meio de atividades educativas, os idosos podem desenvolver novas habilidades, ampliar sua rede de relações sociais e reafirmar seu papel como cidadãos ativos e protagonistas de suas histórias.

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo principal analisar a relação entre educação não formal, aprendizagem ao longo da vida e envelhecimento, destacando a importância de programas educacionais voltados para a população idosa. Busca-se compreender como esses processos contribuem para a atualização cognitiva, a socialização e o exercício da cidadania, evidenciando a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso a oportunidades educativas inclusivas e transformadoras.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A educação não formal como campo de aprendizagem**

A educação não formal parte da compreensão de que esta área constitui um espaço educativo ainda em construção, mas de grande contribuição para a formação cidadã e para o fortalecimento da vida democrática (Gohn, 2006). Para Gohn (2006) a educação não formal se diferencia tanto da educação formal quanto da educação informal, pois se organiza em torno de processos intencionais de aprendizagem, desenvolvidos em diferentes contextos sociais, comunitários e coletivos.

Enquanto a educação formal tem como base a escolarização, com currículos previamente definidos, certificações e regulação por leis, e a educação informal são às aprendizagens adquiridas espontaneamente no convívio familiar, comunitário ou social, a educação não formal situa-se no campo das experiências compartilhadas. Ela acontece em espaços e práticas coletivas marcadas pela intencionalidade, pela participação voluntária e pelo engajamento dos sujeitos (Gohn, 2006). Nesse sentido, a aprendizagem que emerge da educação não formal não é fortuita, mas fruto da interação social e da busca por significados que ajudem a compreender e transformar a realidade.

Gadotti (2002) insere a educação não formal em um conceito mais amplo de educação como prática social. Para o autor, a educação vai além da escola e da sala de aula, constituindo-se como um processo permanente, vinculado à vida em sociedade. Ao discutir as perspectivas atuais da educação, Gadotti resalta que as transformações contemporâneas exigem pensar a

aprendizagem como uma experiência ao longo da vida, em diferentes espaços e tempos, o que confere à educação não formal um papel estratégico no século XXI (Gadotti, 2000).

Para Gohn (2006), esse tipo de educação possui muitas dimensões. Envolve, por exemplo, a aprendizagem política dos direitos de cidadania; o desenvolvimento de habilidades e potencialidades para o trabalho; a formação de práticas de organização comunitária em torno da solução de problemas coletivos; além da capacidade de interpretar criticamente o mundo social, cultural e político em que se está inserido. Também engloba as práticas educativas que se desenvolvem na e pela mídia, principalmente a eletrônica, abrindo o alcance das mensagens educativas para além dos espaços presenciais.

Freire (1996) destaca que a prática educativa deve partir do conhecimento inicial das pessoas que estão aprendendo, articulando saberes cotidianos e experiências vividas com conteúdos que possibilitem a compreensão e a transformação da realidade social. Dessa forma, a educação não formal, ao privilegiar a intencionalidade e o engajamento voluntário, converge com a visão de Gohn (2006) sobre aprendizagem emergente da interação social e da busca por significados. O educador, nesse modelo, atua como mediador, facilitando o diálogo e incentivando a problematização, elementos centrais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Além disso, estudos recentes reforçam a relevância do pensamento freiriano para práticas de educação não formal. Moreira (2024), ao analisar as ideias de Freire, aponta que esse tipo de educação oferece oportunidades para que adultos e idosos ampliem suas competências e desenvolvam habilidades sociais, políticas e culturais, enfatizando a aprendizagem ao longo da vida (Freire, apud Moreira, 2024). A educação não formal, nesse sentido, não apenas complementa a educação formal, mas constitui um espaço de resistência às limitações tradicionais da escolarização, favorecendo a inclusão social e a construção de identidades coletivas.

A educação não formal conversa diretamente com a pedagogia da autonomia e com a educação popular, na medida em que busca promover a emancipação dos sujeitos. Ela não se restringe à transmissão de conteúdos, mas valoriza o conhecimento como prática de liberdade, favorecendo a consciência crítica e a participação ativa dos cidadãos em suas comunidades (Gadotti, 2000). Essa perspectiva rompe com a concepção reducionista da educação como mera escolarização e amplia seu significado para abranger dimensões culturais, sociais e políticas.

Gadotti (2000) também destaca que a educação não formal, ao lado da formal e da informal, integra o que denomina-se de ecossistema educativo. Esse ecossistema reconhece que as aprendizagens se dão em diferentes contextos e que todos contribuem, de formas distintas,

para a formação humana. Nesse sentido, a educação não formal é complementar, pois responde a demandas sociais que a escola, muitas vezes, não consegue atender sozinha.

Outro aspecto relevante é que a educação não formal possibilita a formação cidadã em ambientes de participação democrática e comunitária. Gadotti (2000) destaca a importância da articulação entre educação e cidadania, entendendo que aprender é também um ato de inserção social. Assim, projetos comunitários, movimentos sociais, organizações não governamentais e outras iniciativas de base social tornam-se espaços privilegiados de aprendizagem, onde os sujeitos exercitam a cooperação, a solidariedade e o protagonismo.

Além disso, existe a relação entre a educação não formal e a construção de identidades coletivas. Essa área formativa ajuda para o fortalecimento dos sentimentos de pertencimento, para o reconhecimento da diversidade cultural e para a constituição do chamado capital social. Assim, os processos educativos não formais favorecem a solidariedade, a valorização da diferença e o desenvolvimento de projetos coletivos que sustentam práticas democráticas no cotidiano (Gohn, 2006).

É importante ressaltar também, que a educação não formal não substitui nem compete com a educação formal, mas a complementa. Através dela, é possível ampliar os processos da escolarização, estabelecendo vínculos entre escola e comunidade, favorecendo o diálogo entre os saberes acadêmicos e as experiências de vida (Gohn, 2006). Essa articulação se mostra essencial em uma sociedade que enfrenta desafios de desigualdade e exclusão, já que oferece oportunidades de aprendizagem a grupos que muitas vezes ficam à margem do sistema formal.

Ao analisar a atualidade, Gadotti (2000) aponta para a necessidade de ressignificar a educação frente aos desafios do neoliberalismo, da exclusão social e das rápidas mudanças tecnológicas. Nesse contexto, a educação não formal adquire relevância como prática educativa que resiste à lógica mercantil da escola voltada apenas para resultados, e reafirma o sentido humanista da educação. Trata-se de uma forma de assegurar que o conhecimento não seja apropriado apenas como capital individual, mas como patrimônio coletivo, construído a partir do diálogo entre saberes (Gadotti, 2000).

Nesse sentido, a educação não formal aparece como prática social transformadora, que vai além da transmissão de conteúdos. Seu foco está na formação de sujeitos críticos, capazes de agir coletivamente e de participar ativamente da vida social e política. Ela se fundamenta na participação da sociedade civil, nos movimentos sociais e nos espaços de gestão democrática, constituindo-se como instrumento de emancipação e de ampliação dos direitos de cidadania.

Ao integrar a perspectiva de Freire às concepções de Gohn e Gadotti, percebe-se que a educação não formal não se restringe à transmissão de saberes, mas promove a emancipação e

a participação ativa dos sujeitos, fortalecendo a cidadania e o protagonismo social. A intencionalidade, o diálogo e a problematização, conforme enfatizado por Freire (1996), tornam a educação não formal um campo estratégico para a construção de aprendizagens significativas, articuladas às experiências de vida, às demandas sociais e à formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade (Freire, apud Moreira, 2024).

### **Aprendizagem ao longo da vida**

A ideia de aprendizagem ao longo da vida consolidou-se nas últimas décadas como um princípio estruturante das políticas educacionais e dos debates acadêmicos sobre educação. Trata-se de um conceito que ultrapassa os limites da escolarização formal e reconhece a aprendizagem como um processo contínuo, que acompanha o indivíduo em todas as etapas da vida, em diferentes contextos e sob múltiplas formas. A noção, presente nos documentos da UNESCO, no Relatório Delors e nas reflexões de Peter Jarvis, oferece uma base para compreender as transformações pelas quais passa a educação no século XXI, sobretudo diante dos desafios impostos pelo envelhecimento populacional e pela necessidade de inclusão social em sociedades marcadas por rápidas mudanças.

### **UNESCO e a aprendizagem como direito humano fundamental**

A UNESCO tem sido uma das principais instituições internacionais a difundir o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Em seus documentos oficiais, a organização apresenta a educação não apenas como um direito humano, mas como um elemento central para o desenvolvimento sustentável, a coesão social e a cidadania ativa. Nesse sentido, a aprendizagem contínua é vista como uma resposta necessária às transformações do mundo contemporâneo, em que os conhecimentos e competências demandados pela vida social e profissional estão em constante atualização (UNESCO, 2023).

De acordo com a UNESCO (2023), a aprendizagem ao longo da vida deve ser compreendida de maneira holística e integrada, envolvendo não apenas o espaço escolar, mas também os processos que ocorrem no trabalho, na comunidade, nas interações culturais e até mesmo no âmbito das experiências pessoais. Essa visão rompe com o conceito restrito de educação como etapa limitada à infância e juventude, deslocando o foco para a ideia de que o ser humano está em permanente processo de aprendizagem. Assim, as políticas educacionais precisam criar mecanismos de apoio que contemplem todas as idades, valorizando tanto a educação formal quanto a não formal e a informal (UNESCO, 2023).

Além disso, a UNESCO (2023) aponta que a aprendizagem no decorrer da vida é fundamental para enfrentar os desafios da inclusão, especialmente em contextos de desigualdade social e de envelhecimento demográfico. Garantir que idosos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem, por exemplo, não apenas promove autonomia e bem-estar, mas também reforça a ideia de que o conhecimento não se encerra em etapas específicas da vida, constituindo-se como um processo aberto e dinâmico.

O Relatório para a UNESCO, coordenado por Jacques Delors (1999), é uma das referências mais influentes na consolidação do modelo da aprendizagem ao longo da vida. O documento defende que a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1999). Essa formulação amplia a compreensão da aprendizagem para além da transmissão de conteúdos, integrando dimensões cognitivas, práticas, sociais e existenciais.

O pilar, proposto por Delors (1999), “aprender a conhecer” refere-se à capacidade de desenvolver instrumentos de compreensão, que permitem ao indivíduo aprender no decorrer da vida. “Aprender a fazer” conecta-se às competências práticas necessárias para lidar com as exigências do mundo do trabalho e da vida social. Já o “aprender a viver juntos” expressa a importância da cooperação, do diálogo intercultural e da convivência em sociedades diversas. Por fim, “aprender a ser” traduz a perspectiva integral da educação, que deve contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa, envolvendo autonomia, responsabilidade e senso crítico.

Esses pilares conversam diretamente com a ideia de aprendizagem contínua. Ao defender que a educação não se restringe à preparação para o mercado de trabalho, mas deve contemplar dimensões amplas da vida, Delors (1999) oferece uma fundamentação para o entendimento de que o aprendizado é permanente e essencial à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Além disso, ao valorizar a dimensão do “aprender a ser”, o relatório reforça a centralidade do sujeito como protagonista de sua trajetória, o que implica reconhecer que os processos de aprendizagem se estendem durante toda a existência.

Peter Jarvis, sobre aprendizagem ao longo da vida, acrescenta uma dimensão prática e experiencial ao debate. Para o autor, a aprendizagem é um processo que envolve o indivíduo em sua totalidade – corpo, mente, emoções e vida – e que se dá a partir da interação com o mundo. Jarvis (2015) argumenta que não aprendemos apenas de forma consciente e explícita; muitas vezes, a aprendizagem é implícita, resultado de experiências que internalizamos sem plena consciência. Esse entendimento amplia a noção de aprendizagem contínua, pois revela que o ser humano está em constante transformação, mesmo em situações não intencionalmente educativas.

Segundo Jarvis (2015), a aprendizagem ao longo da vida pode ser definida como a combinação de processos mediante os quais a pessoa inteira experiencia situações naturais e sociais, transformando-as em conhecimento, habilidades, atitudes ou valores que são integrados à sua vida. Isso significa que aprender não é apenas acumular informações, mas modificar-se continuamente em função das experiências vividas. Esse processo é profundamente singular, já que cada sujeito constrói sentidos diferentes a partir das mesmas situações.

Outro ponto importante destacado por Jarvis (2015) é a diferença entre aprendizagem explícita e implícita. A primeira envolve consciência, reflexão e intencionalidade, enquanto a segunda ocorre sem plena percepção, mas ainda assim norteia conhecimentos, valores e comportamentos. Para o autor, grande parte da aprendizagem humana se dá de maneira implícita, em processos cotidianos que, embora não planejados, influenciam significativamente o modo como agimos e nos relacionamos. Esse aspecto é essencial quando se pensa em aprendizagem ao longo da vida, pois amplia o horizonte das práticas educativas e reconhece que os sujeitos aprendem constantemente, em contextos múltiplos, formais e informais.

### **Educação e envelhecimento: atualização, socialização e cidadania na terceira idade.**

O envelhecimento da população tem se tornado um dos grandes fenômenos sociais da atualidade. Esse processo, que decorre do aumento da expectativa de vida e da melhoria das condições de saúde, exige novos olhares sobre a educação e sobre o papel social da pessoa idosa. Longe de representar uma fase passiva da existência, a terceira idade pode ser um período marcado por aprendizagens significativas, oportunidades de convivência e exercício ativo da cidadania. Nesse contexto, a educação para idosos deve ser compreendida como um direito que possibilita atualização, socialização e protagonismo social.

Pereira, Couto e Scorsolini-Comin (2015), ao investigarem as motivações de idosos que participam da Universidade Aberta à Terceira Idade, evidenciam que a decisão de retornar a espaços de aprendizagem está associada a múltiplos fatores. Muitos buscam concretizar o desejo de estudar, interrompido em fases anteriores da vida; outros procuram aprender novos conteúdos, sentir-se úteis ou ocupar o tempo com atividades significativas. O aprendizado, nesta etapa, vai além da aquisição de informações: trata-se de um processo de realização pessoal, que reforça a autoestima e ressignifica trajetórias (Pereira; Couto; Scorsolini-Comin, 2015). Ao participar de atividades educativas, o idoso reafirma sua identidade como sujeito capaz de aprender continuamente, rompendo com estigmas que associam o envelhecimento à inatividade.



Esse processo de atualização não é apenas simbólico, mas também cognitivo. Estar inserido em atividades de aprendizagem estimula memória, raciocínio e atenção, contribuindo para a manutenção das capacidades intelectuais. A educação, nesse sentido, funciona como estímulo que mantém a mente ativa e promove adaptação às constantes mudanças da sociedade, sobretudo diante das transformações tecnológicas. Assim, além de fortalecer competências cognitivas, a atualização favorece a autonomia, o senso de pertencimento e a valorização do idoso em seu contexto social (Pereira; Couto; Scorsolini-Comin, 2015).

A dimensão social da educação na terceira idade é igualmente central. Glidden *et al* (2019) mostraram que idosos participantes de grupos de terceira idade relataram maior satisfação com o suporte social, mais otimismo em relação ao futuro e melhor percepção da própria vida. Esses espaços educativos funcionam como locais de convivência, onde são estabelecidos amizades e vínculos de solidariedade. O contato constante com outras pessoas rompe o isolamento, estimula o compartilhamento de experiências e oferece apoio emocional, aspectos fundamentais para a saúde mental. O estudo sugere que o aprendizado, quando mediado pela interação social, não apenas transmite conhecimentos, mas também cria condições para a construção de novas redes de pertencimento e apoio.

Nessa mesma ideia de pensamento, Castro *et al* (2020) analisaram representações psicossociais do envelhecimento em dois grupos distintos: idosos que participam de atividades coletivas e aqueles que não participam. Os resultados revelaram diferenças expressivas: enquanto os inseridos em grupos associavam a velhice à saúde, vitalidade e experiências positivas, os não participantes tendiam a relacioná-la a perdas, doenças e limitações. Essa comparação evidencia como a socialização, proporcionada por atividades educativas e de convivência, pode transformar a forma como os idosos percebem a si mesmos e o processo de envelhecimento. O convívio em espaços de aprendizagem, portanto, fortalece não apenas a integração social, mas também a construção de imagens mais positivas e esperançosas da terceira idade (Castro *et al*, 2020).

Além da atualização e da socialização, a educação na velhice também fortalece o exercício da cidadania. Pereira, Couto e Scorsolini-Comin (2015) ressaltam que a participação em atividades educacionais permite que o idoso se reconheça como sujeito de direitos, protagonista de sua trajetória e capaz de reivindicar seu espaço social. Esse reconhecimento se dá tanto pelo acesso a novos conhecimentos quanto pelo sentimento de pertencimento a um grupo que legitima sua voz e suas experiências. Glidden *et al* (2019) reforçam essa perspectiva ao destacar que os idosos, ao participarem de grupos educativos, sentem-se mais valorizados, percebendo-se como integrantes ativos da sociedade. Por sua vez, Castro *et al* (2020)

demonstram que a socialização mediada pela educação contribui para a construção de representações sociais mais inclusivas e positivas, fortalecendo o papel do idoso como cidadão.

Os autores convergem para um entendimento integrado: a educação na terceira idade promove atualização intelectual, favorece a socialização e estimula a cidadania. Esses eixos, embora distintos, são profundamente interligados. A atualização fortalece a autoconfiança e a autonomia; a socialização constrói redes de apoio e reduz o isolamento; e a cidadania permite que o idoso reafirme seus direitos e se perceba como parte fundamental do tecido social. Nesse sentido, a educação não deve ser vista como mera atividade ocupacional, mas como instrumento de transformação pessoal e coletiva, que ressignifica a velhice e amplia a qualidade de vida.

Portanto, a promoção de políticas públicas que incentivem a criação e a expansão de programas de educação para idosos é urgente. Universidades abertas, cursos de extensão, oficinas culturais e iniciativas comunitárias podem cumprir esse papel, desde que respeitem as especificidades dessa etapa da vida. Ao considerar interesses, ritmos de aprendizagem e histórias pessoais, tais programas se tornam espaços inclusivos, que permitem ao idoso viver sua velhice de forma ativa, participativa e digna. Em uma sociedade cada vez mais longeva, reconhecer o direito à educação na terceira idade significa valorizar a experiência acumulada e possibilitar que novas aprendizagens continuem a florescer.

## CONCLUSÃO

A análise evidencia que a educação não formal desempenha um papel central na promoção da aprendizagem contínua, especialmente na terceira idade. Ao proporcionar espaços de convivência e de troca de saberes, ela possibilita a atualização intelectual, o fortalecimento das capacidades cognitivas e a ampliação do repertório cultural dos idosos.

Além disso, as atividades educacionais favorecem a socialização, rompendo com o isolamento e estimulando a formação de redes de apoio e solidariedade. Essa interação social tem impacto positivo na autoestima e na percepção de bem-estar, contribuindo para uma visão mais positiva do envelhecimento.

Conclui-se que a educação voltada para a população idosa não deve ser vista apenas como atividade ocupacional, mas como instrumento de transformação social e individual. É fundamental que políticas públicas incentivem a criação de programas inclusivos e acessíveis, valorizando os saberes e experiências dos idosos e garantindo seu direito à aprendizagem ao longo da vida.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Jefferson Luiz de Cerqueira; PASSOS, Ádilo Lages Vieira; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes de; SANTOS, José Victor de Oliveira. Análisis psicosocial del envejecimiento en adultos mayores: un estudio comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, v. 39, n. 1, p. 1-16, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-35352020000100001&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-35352020000100001&script=sci_arttext). Acesso em: 31 ago. 2025.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3–11, abr./jun. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>. Acesso em: 28 ago. 2025.

GLIDDEN, Rosina Forteski; BORGES, Claudia Daiana; PIANEZER, Adriana Aguiar; MARTINS, Jeniffer. *Participação de idosos em grupos de terceira idade e sua relação com a satisfação com suporte social e otimismo. Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, n. 2, p. 1-12, 2019. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2019000200011&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2019000200011&script=sci_arttext). Acesso em: 31 ago. 2025.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27–38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 28 ago. 2025.

JARVIS, Peter. *Aprendizagem humana: implícita e explícita. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 809-825, jul./set. 2015. DOI: 10.1590/2175-623648387.

MOREIRA, Helena Maria Alves. *Paulo Freire e a Educação em Espaços Não-Formais*. In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2024. GT5: Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT5/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV200\\_MD5\\_ID2955\\_TB869\\_11102024113949.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT5/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD5_ID2955_TB869_11102024113949.pdf). Acesso em: 28 ago. 2025.

PEREIRA, Ana Alice da Silva; COUTO, Vilma Valéria Dias; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. *Motivações de idosos para participação no programa Universidade Aberta à Terceira Idade. Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, v. 20, n. 2, p. 473-488, 2015. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902015000200011&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902015000200011&script=sci_arttext). Acesso em: 31 ago. 2025.

**A EXCLUSÃO HISTÓRICA DAS PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA**

**Rosângela Corrêa Modesto**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-12](https://doi.org/10.29327/5670599.1-12)**

## A EXCLUSÃO HISTÓRICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

DOI: [10.29327/5670599.1-12](https://doi.org/10.29327/5670599.1-12)

Rosângela Corrêa Modesto

Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

Este estudo analisa o percurso histórico da educação especial no Brasil, evidenciando as transformações legais e pedagógicas que impulsionaram a transição de um modelo excludente para uma perspectiva inclusiva. O objetivo principal é compreender como os marcos normativos e as políticas públicas, como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), contribuíram para a consolidação do direito à educação para pessoas com deficiência. A metodologia utilizada foi baseada em revisão bibliográfica e análise documental de legislações e estudos teóricos sobre inclusão escolar. Os resultados demonstram que, historicamente, as pessoas com deficiência foram submetidas à exclusão social e educacional, marcada pela predominância do modelo médico, que reduzia o sujeito à sua limitação individual. Com o advento do modelo social, a deficiência passou a ser entendida como resultado das barreiras sociais e estruturais, promovendo a construção de uma escola aberta à diversidade. No entanto, a efetivação das políticas inclusivas ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada dos professores, a carência de recursos pedagógicos acessíveis e as desigualdades regionais que dificultam a implementação plena da educação inclusiva. Conclui-se que a inclusão escolar não se resume ao acesso físico à escola, mas exige mudanças culturais, pedagógicas e políticas, visando garantir a participação, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes em ambientes colaborativos e equitativos.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Direitos Humanos, Políticas Públicas

### ABSTRACT

This study analyzes the historical trajectory of special education in Brazil, highlighting the legal and pedagogical transformations that drove the transition from an exclusionary model to an inclusive perspective. The main objective is to understand how normative frameworks and public policies, such as the 1988 Federal Constitution, the Salamanca Statement (1994), and the Brazilian Inclusion Law (2015), contributed to consolidating the right to education for people with disabilities. The methodology used was based on a bibliographic review and documentary analysis of legislation and theoretical studies on school inclusion. The results show that, historically, people with disabilities were subjected to social and educational exclusion, marked by the predominance of the medical model, which reduced the individual to their limitations. With the advent of the social model, disability began to be understood as a result of social and structural barriers, promoting the development of schools open to diversity. However, the implementation of inclusive policies still faces challenges, such as inadequate teacher training, a lack of accessible pedagogical resources, and regional inequalities that hinder full implementation. It is concluded that school inclusion goes beyond physical access to schools, requiring cultural, pedagogical, and political changes to ensure participation, retention, and learning for all students in collaborative and equitable environments.

**Keywords:** Inclusive Education, Human Rights, Public Policies

### RESUMEN

Este estudio analiza la trayectoria histórica de la educación especial en Brasil, destacando las transformaciones legales y pedagógicas que impulsaron la transición de un modelo excluyente a una perspectiva inclusiva. El objetivo principal es comprender cómo los marcos normativos y las políticas públicas, como la Constitución Federal de 1988, la Declaración de Salamanca (1994) y la Ley Brasileña de Inclusión (2015), contribuyeron a consolidar el derecho a la

educación para las personas con discapacidad. La metodología utilizada se basó en una revisión bibliográfica y análisis documental de legislaciones y estudios teóricos sobre inclusión escolar. Los resultados muestran que, históricamente, las personas con discapacidad fueron sometidas a exclusión social y educativa, marcada por la predominancia del modelo médico, que reducía al sujeto a sus limitaciones individuales. Con la llegada del modelo social, la discapacidad pasó a entenderse como resultado de las barreras sociales y estructurales, promoviendo la construcción de una escuela abierta a la diversidad. Sin embargo, la implementación de las políticas inclusivas aún enfrenta desafíos, como la falta de formación adecuada de los docentes, la carencia de recursos pedagógicos accesibles y las desigualdades regionales que dificultan su plena aplicación. Se concluye que la inclusión escolar no se limita al acceso físico a la escuela, sino que exige cambios culturales, pedagógicos y políticos para garantizar la participación, permanencia y aprendizaje de todos los estudiantes en ambientes colaborativos y equitativos.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Derechos Humanos, Políticas Públicas

## INTRODUÇÃO

A trajetória histórica das pessoas com deficiência é marcada por processos contínuos de exclusão social e educacional, fundamentados em concepções culturais, religiosas e sociais que, durante séculos, as relegaram a posições de marginalidade. Em tempos remotos, a deficiência era frequentemente vista como castigo divino ou sinal de inferioridade, resultando na negação de direitos básicos, como educação, trabalho e participação social (Mantoan, 2003)

Essa visão contribuiu para a consolidação de práticas excludentes que se refletiam na segregação dessas pessoas em instituições isoladas, impedindo sua convivência com a diversidade. Durante grande parte do século XX, prevaleceu o modelo médico ou clínico, no qual a deficiência era compreendida como um problema individual a ser diagnosticado, tratado e corrigido, sem considerar as barreiras estruturais e sociais que também produzem a exclusão (Sassaki, 2005)

Esse modelo reduzia o sujeito à sua limitação, reforçando a lógica da normalização e promovendo a segregação em escolas e serviços “especiais”. Contudo, a partir das últimas décadas do século XX, o modelo social emergiu como uma nova perspectiva, transferindo o foco da limitação do indivíduo para a necessidade de transformação do meio social (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). No Brasil, a inclusão ganhou força com marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabeleceram direitos e diretrizes para assegurar a equidade no acesso à educação, trabalho e participação social (Martins, 2023).

A educação inclusiva passou, então, a ser entendida como direito fundamental, implicando a reorganização da escola para acolher todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais (Mantoan, 2006). Apesar dos avanços normativos, a efetivação da inclusão enfrenta obstáculos como a falta de formação adequada dos

professores, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e as desigualdades regionais que dificultam a implementação de práticas inclusivas (Kassar, 2012) Além disso, ainda se observa a persistência de atitudes preconceituosas e práticas pedagógicas excludentes, que comprometem a aprendizagem e a permanência escolar dos alunos com deficiência (Glat; Blanco, 2007)

Diante desse cenário, o objetivo deste estudo é analisar o percurso histórico da educação especial no Brasil, destacando as transformações legais e pedagógicas que marcaram a transição de um modelo segregador para uma perspectiva inclusiva. Busca-se compreender os avanços alcançados, as lacunas persistentes e os desafios atuais para a consolidação de uma escola que valorize a diversidade e assegure a participação efetiva de todos os estudantes.

## DESENVOLVIMENTO

No processo de construção histórica da humanidade, as pessoas com deficiência foram, e ainda são submetidas a diversos processos de exclusão social, fundamentados em concepções religiosas, culturais e sociais que as colocavam à margem da vida em comunidade. No ponto de vista religioso, predominante em determinadas épocas, a deficiência era frequentemente interpretada como um castigo divino, consequência de pecados individuais ou familiares. Já na visão social, essa condição era associada à inutilidade e à incapacidade, sendo atribuídas a essas pessoas características de inferioridade, o que justifica sua exclusão dos espaços de aprendizagem, trabalho e convivência. Em outras palavras, pessoas com deficiência eram vistas como inaptas para estudar, trabalhar ou exercer seu direito de cidadão (Mantoan, 2003).

Além disso, durante muitos séculos, predominou o chamado modelo médico ou clínico da deficiência, no qual essa condição era compreendida unicamente como uma anormalidade do indivíduo, devendo ser diagnosticada, tratada ou corrigida. Essa perspectiva reforçava a exclusão, pois deslocava toda a responsabilidade para a limitação física, sensorial ou intelectual da pessoa, desconsiderando os fatores sociais e estruturais que também contribuem para sua marginalização. Segundo Sassaki (2005), esse modelo reduzia o sujeito à sua deficiência, promovendo intervenções centradas na reabilitação, sem considerar suas potencialidades ou direitos enquanto cidadão. Essa lógica sustentou práticas segregacionistas, como a institucionalização compulsória e a exclusão do sistema educacional regular, acarretando na criação de escolas e espaços “especiais”, distantes da convivência com a diversidade. Assim, a deficiência era vista não como resultado de barreiras sociais, mas como um problema individual a ser resolvido por meio da medicina e da assistência.



No final do século XX, consolidou-se uma importante mudança de perspectiva no entendimento da deficiência, com o surgimento do modelo social, contrapondo-se ao modelo médico-clínico tradicional. Enquanto este atribuía à deficiência uma natureza estritamente biológica e individual, o modelo social passou a compreendê-la resultante do contato entre a pessoa com deficiência e as limitações do ambiente físico, comunicacionais, atitudinais e institucionais presentes na sociedade. Segundo Sasaki (2005), esse padrão ideológico desloca o foco da limitação para a inadequação do meio social, que falha em acolher a diversidade humana. Nessa perspectiva, Diniz, Barbosa e Santos (2009) dialogam que o modelo social propõe uma quebra com a lógica da normalização, defendendo que a exclusão decorre de construções sociais que limitam o acesso e a presença ativa das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da sociedade. Com isso, pode-se entender que a deficiência exige a criação de legislações para afirmar a equidade e justiça social, questões essas que fazem parte dos direitos humanos.

Com a consolidação do novo modelo de compreensão da deficiência - perspectiva social - a visão mundial sobre as pessoas com deficiência começou a mudar, direcionando-se para a criação de seus direitos e de uma sociedade mais aberta à diversidade. Segundo Martins (2023), a inclusão social tem como objetivo ampliar o acesso de PCDs a serviços essenciais — como saúde, educação, trabalho, cultura e lazer — através de políticas públicas que assegurem condições de participação efetiva e cidadania ativa. Trata-se, portanto, de um movimento que busca romper com a lógica excludente historicamente imposta, substituindo-a por práticas que valorizam a dignidade humana e a justiça social.

No Brasil, essa mudança de pensamento teve como marco inicial a Constituição Federal de 1988, que passou a prever ações voltadas à garantia de uma participação igualitária para todos os cidadãos, reconhecendo a diversidade e promovendo a equidade (Martins, 2023). No entanto, pode-se notar que só foi a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, e da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) que a inclusão passou a ter um impulso efetivo no país, sendo posteriormente fortalecida pela Lei nº 13.146/2015, também nomeada como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa legislação estabelece parâmetros nacionais para a inclusão, garantindo às pessoas com deficiência igualdade de oportunidades e acesso aos diversos espaços sociais e educacionais. A partir desses marcos, a sociedade brasileira tem desenvolvido instrumentos legais e normativos que possibilitam base para a implementação de políticas públicas que visam à formação de uma sociedade que preza pela igualdade e justiça.

## **Educação Especial e os primeiros passos para a inclusão**

O processo de luta pela inserção de alunos pertencentes ao grupo da educação especial no ensino regular ganhou força especialmente a partir do século XX, quando se iniciou um movimento que passou a exigir adaptações institucionais voltadas para a diversidade dos estudantes. Esse movimento ficou conhecido como o paradigma da integração, no qual o foco recai na adaptação do aluno ao ambiente escolar, mesmo que este permanecesse estruturado com base em padrões homogêneos e excludentes (Minetto, 2010).

A proposta de educação inclusiva, por sua vez, representa um avanço significativo, ao defender que é a escola que deve se transformar para acolher os estudantes, com ou sem deficiência, assegurando-lhes igualdade de oportunidades. Como explica Mantoan (2006), a inclusão escolar implica repensar os princípios, as práticas pedagógicas e a organização da escola, para que ela se torne um espaço de convivência com a diversidade, capaz de garantir não apenas a entrada, mas também o processo de aprendizagem de todos, a fim de evitar a evasão escolar desses estudantes. Essa concepção exige mudanças estruturais, curriculares e formativas, de modo que as diferenças deixem de ser vistas como obstáculos e passem a ser compreendidas como componentes essenciais da vida escolar.

A presença de estudantes com deficiência no ensino regular exerce uma função de fundamental importância no fortalecimento das legislações relacionadas à democratização da educação, contribuindo para a quebra de modelos pedagógicos baseados na padronização e na exclusão. Ao proporcionar a convivência entre diferentes sujeitos no espaço escolar, a inclusão passa a representar não apenas um direito individual, mas também um avanço coletivo no sentido da consolidação de uma escola mais justa, plural e acessível (Martins, 2023). Nesse sentido, a inserção de alunos com deficiência potencializa transformações estruturais no sistema educacional, ao desfazer a lógica de padrões homogeneizadores da escola.

Embora os principais marcos legais da inclusão estejam concentrados a partir da década de 1980, os movimentos que reivindicam a educação de pessoas com deficiência no Brasil datam do início do século XX. Entre as primeiras iniciativas, destacam-se a fundação do Instituto Pestalozzi, em 1926, que tem como objetivo atender pessoas com deficiência intelectual, e a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, que desempenhou um papel significativo na prestação de serviços educacionais, clínicos e sociais a esse público. Ainda que relacionadas em uma lógica assistencialista e segregadora, essas instituições abriram caminho para o reconhecimento da educação para pessoas com deficiência no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961 foi a primeira legislação a falar a respeito da inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional. No entanto, essa previsão legal carecia da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 208, inciso III, garante o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988). Como observa Mantoan (2003), estar presente na escola comum não é, por si só, inclusão do aluno com deficiência, mas exige uma mudança da prática pedagógica, da organização escolar e das concepções de ensino e aprendizagem.

Diante da necessidade de mudança dessa realidade, pode-se destacar a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto inicialmente na LDB nº 9.394/1996 e regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008, como uma das principais estratégias como forma de garantir o direito à educação inclusiva. O AEE deve ser oferecido preferencialmente no turno oposto ao das aulas regulares, visando à identificação, criação e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam aos estudantes com deficiência participar integralmente no currículo escolar. Como reforça a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE não substitui o ensino comum, mas o complementa, possibilitando apoio especializado dentro de uma proposta pedagógica integrada e colaborativa.

Apesar dos avanços normativos e conceituais relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sua implementação nas escolas públicas brasileiras ainda há inúmeros caminhos para superar as dificuldades. A falta de infraestrutura adequada, ausência, ou até mesmo inexistência, de recursos pedagógicos acessíveis e, principalmente, a insuficiente formação dos professores são fatores que dificultam o atendimento desse público. De acordo com Oliveira e Araújo (2019), muitos profissionais ainda não compreendem plenamente o papel do AEE e, por vezes, confundem sua função com a substituição das práticas da sala de aula regular, o que contraria os princípios da educação inclusiva. Atrelados a isso, a necessidade da existência de um coensino entre os professores do ensino comum e os professores do AEE, uma relação que, quando bem estabelecida, contribui para a elaboração de estratégias pedagógicas colaborativas e mais eficazes no enfrentamento das barreiras à aprendizagem e à participação. Assim, embora o AEE represente um avanço significativo, sua eficácia depende diretamente de políticas públicas que assegurem formação continuada, condições de trabalho e uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveria ocorrer, preferencialmente, no ambiente da escola regular, conforme estabelecem as diretrizes da

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No entanto, observa-se que, na prática, essa diretriz ainda não se concretiza plenamente. Muitos alunos com deficiência, ao ingressarem nas instituições de ensino comum, não encontram um atendimento adequado e efetivo, o que leva, frequentemente, ao seu redirecionamento para escolas ou instituições especializadas, sob o pretexto da ausência de estrutura ou de recursos pedagógicos para seu acolhimento. Essa prática, embora recorrente, contradiz os princípios da inclusão, reforçando atitudes discriminatórias que não deveriam mais existir.

Em decorrência também a essas resistências, destaca-se a importância da Declaração de Salamanca, de 1994, como marco internacional no fortalecimento da educação inclusiva. O documento reafirma o compromisso com a democratização do ensino (Martins, 2023) ao estabelecer que as escolas regulares devem ser espaços abertos a todas os cidadãos, oferecendo suporte necessário à sua participação e aprendizagem

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (Brasil, 1994).

No entanto, o cumprimento das políticas de inclusão escolar ainda apresenta limitações mesmo após a Declaração de Salamanca e de outras políticas, e só foi possível a implementação de uma política - denominada Educação Inclusiva - no século XXI, com a criação da Resolução CNE/CEB, na qual foram implementadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e do Plano Nacional da Educação, através da Lei nº 10.172. O surgimento desses documentos delimita pontos cruciais no processo da Educação Inclusiva, como a reorganização das escolas para a obrigatoriedade de matrícula para todo tipo de aluno, além de proporcionar uma educação que abarque todos.

Artigo 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Artigo 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. (Brasil, 2001, on line).

A promulgação desses documentos representou um avanço significativo na consolidação do paradigma da inclusão no Brasil, viabilizando as adequações necessárias para

assegurar a equidade no processo educativo. Ao determinar que o atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais deve ocorrer preferencialmente em classes comuns da educação básica, a legislação rompe com práticas históricas de segregação e reafirma o princípio da convivência na diversidade como elemento estruturante da escola inclusiva. Essas diretrizes não apenas confirmam, mas também ampliam o compromisso do Estado com a universalização do ensino, mas também evidenciam a necessidade de transformar a cultura escolar, garantindo o direito de aprender em ambientes acessíveis, colaborativos e respeitosos.

### **Desafios e avanços da Educação Inclusiva no Brasil**

A Educação Especial no Brasil vem traçando uma trajetória complexa, permeada por profundas desigualdades históricas, mesmo diante de importantes avanços legislativos e de políticas públicas relacionadas à inclusão. Desde o início do século XX, observa-se uma mudança significativa na forma como as pessoas com deficiência são atendidas pelo sistema educacional. O que antes era pautado por uma lógica de patologização e segregação — que justificava a exclusão desses sujeitos das escolas comuns — vem gradualmente sendo substituído por uma abordagem centrada nos direitos humanos, impulsionada por legislações nacionais e acordos pelos países, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). A perspectiva atual reconhece o direito de todos à educação em ambientes escolares comuns, respeitando a diversidade e garantindo igualdade de oportunidades.

Contudo, a efetivação dessas diretrizes enfrenta sérias limitações. Entre os principais desafios estão a formação inadequada de professores para o trabalho com pessoas com deficiência, a escassez de recursos pedagógicos e de acessibilidade, e a persistência de práticas escolares excludentes, que dificultam que os alunos com deficiência consigam participar das aulas (Kassar, 2012). Embora tenha ocorrido avanços, como a desativação de espaços segregados — a exemplo das classes especiais —, a substituição desses ambientes por práticas inclusivas que de fato vão funcionar, ainda encontra obstáculos materiais, culturais e pedagógicos. Além disso, as desigualdades socioeconômicas, que estão presentes profundamente no cenário educacional brasileiro (Kassar, 2012), acabam fazendo com que haja mais dificuldades da população mais pobre e marginalizada no ingresso à escola para uma educação qualificada.

Apesar das transformações legais e institucionais, a Educação Inclusiva no país ainda enfrenta sérios problemas. A Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) expressam, em nível normativo, o compromisso do Estado com a equidade e a valorização da diversidade nos ambientes escolares. Esses documentos

representam conquistas importantes, pois garantem o direito à educação para todos, livre de estereótipos destrutivos, além de reforçar a ideia de que o acesso à escola é um direito inalienável de todo cidadão.

Entretanto, apesar desses avanços, a efetivação da educação inclusiva ainda esbarra em obstáculos concretos. A distância entre o que se tem de conquistas no “papel” e a prática cotidiana revela que garantir o acesso não é suficiente: é fundamental possibilitar condições reais de permanência, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência. Assim, a construção de uma escola que adota o pluralismo e as diferenças demanda investimento estrutural, valorização docente e, sobretudo, um compromisso ético e político com a justiça social e com o direito à diferenças.

No Brasil, as instituições de ensino são marcadas negativamente por seus altos índices de evasão de seus alunos, situação essa que pode ser resultante de problemas adversos, como a exclusão escolar e/ou social, seja por questões de classe social, seja pela pessoa possuir algum tipo de deficiência. (Mantoan, 2003). Para que seja possível a mudança desse cenário, é preciso tomar como ponto de partida ações mais inclusivas.

Mantoan (2003) e Lima (2010) apontam que a educação inclusiva estende-se para além do governo, das normas, das instituições escolares e dos estudantes. Eles ressaltam que o professor é o principal agente nesse processo, pois está mais envolvido no processo de ensino aprendizagem. Nesse contexto, a função do professor é central para a efetivação da inclusão, pois é ele quem está diretamente envolvido no cotidiano escolar e nas interações que ocorrem em sala de aula.

Contudo, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para atuar com pessoas com deficiência, o que pode estar ligado à ausência de uma formação inicial adequada e falta de uma educação continuada ligada na área da educação inclusiva. De acordo com Glat e Blanco (2007), a construção de uma escola inclusiva exige que o professor desenvolva competências pedagógicas para lidar com diferentes formas de aprender e esteja aberto a práticas colaborativas e reflexivas. Nesse sentido, a inclusão não se limita a integrar fisicamente o aluno com deficiência no ambiente escolar, mas pressupõe uma mudança de postura, de metodologias e de concepção de ensino. É necessário que o docente reconheça as potencialidades de todos os estudantes, rompendo com estigmas e expectativas reduzidas, para que a aprendizagem seja de fato acessível a todos.

Tanto a formação inicial quanto a continuada dos docentes é considerada essencial para fortalecer a educação inclusiva. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a preparação dos profissionais da educação

deve contemplar conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial, além de possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e colaborativas. No entanto, a formação oferecida nos cursos de licenciatura ainda é, na maioria das vezes, fragmentada em relação às demandas das necessidades das pessoas com deficiência, o que acarreta em professores pouco preparados para atuar com esse público. Essa lacuna na formação educacional dessas pessoas, limita o potencial da escola inclusiva e contribui para a reprodução de práticas excludentes e resistentes à flexibilização curricular.

Outro aspecto importante apontado pela política de 2008 é a necessidade de uma articulação eficaz entre os professores do ensino comum e os profissionais do AEE. Essa colaboração deve ocorrer de forma contínua e integrada, a fim de promover o planejamento conjunto de estratégias pedagógicas, avaliações adaptadas e recursos de acessibilidade. O trabalho pedagógico em parceria possibilita avançar barreiras atitudinais, comunicacionais e curriculares, ampliando o acesso dos alunos com deficiência ao conhecimento escolar. Quando essa articulação não ocorre, há o risco de o AEE tornar-se um modelo de ensino paralelo e isolado, o que compromete sua função de apoio ao currículo e de mediação para a participação dos estudantes nas atividades da classe comum. Assim, a especialização para o trabalho colaborativo pode fazer parte constitutiva das políticas educacionais inclusivas.

Além disso, essa modalidade de ensino no Brasil ainda é profundamente marcada por desigualdades estruturais e regionais. Como destaca Kassar (2012), às políticas inclusivas batem de frente com realidades muito distintas entre as regiões do país, especialmente no que se trata à infraestrutura das escolas, à presença de profissionais especializados e à oferta de recursos pedagógicos acessíveis. Em áreas periféricas ou em municípios com baixo poder aquisitivo, por exemplo, é comum a ausência de salas de AEE, de transporte adaptado e de materiais didáticos acessíveis. Essas desigualdades mostram que, para além da existência de leis e diretrizes, é necessária uma ação articulada entre União, estados e municípios, com investimento técnico e financeiro suficiente para promover de forma equitativa o acesso à educação. Sem isso, a inclusão pode se manter restrita ao papel discursivo, sem alcançar a transformação prática que se espera.

Analisar os primeiros passos da Educação Especial em direção à inclusão faz-se perceber que, embora vêm sido feitas melhorias no âmbito legal e político, a realidade escolar brasileira ainda se mostra repleta por resistências e desigualdades na sociedade. Como ressalta Mantoan (2003), a verdadeira inclusão não se limita ao acesso físico à escola comum, mas requer transformações nas práticas pedagógicas, na instituição e na forma como a diversidade



é vista no espaço educativo. Seguindo essa mesma linha, Lima (2010) discute que o professor é um pilar firmador nesse processo, sendo necessário capacitá-lo para atuar com diferentes sujeitos em contextos heterogêneos, superando modelos tradicionais e excludentes de ensino. Complementarmente, Kassar (2012) evidencia que os avanços normativos não têm sido suficientes para garantir uma educação igualitária para todos, principalmente diante das desigualdades regionais e socioeconômicas presentes no sistema de ensino. Dessa maneira, o percurso da educação especial até a inclusão ainda está em construção e depende de um esforço coletivo — político, pedagógico e ético — comprometido com a valorização da diferença e que a educação seja disponibilizada para todos.

## CONCLUSÃO

O estudo demonstrou que a educação inclusiva no Brasil é fruto de um processo histórico de luta por direitos e transformação social. A transição do modelo médico para o modelo social representou uma mudança significativa, deslocando o foco da deficiência do indivíduo para as barreiras sociais e institucionais. Esse avanço foi impulsionado por legislações e marcos internacionais, que fortaleceram o compromisso do Estado com a equidade e a justiça social.

Apesar dessas conquistas, ainda há um longo caminho a percorrer. A falta de infraestrutura, a formação insuficiente dos professores e as desigualdades regionais continuam a dificultar a efetivação das políticas inclusivas. Esses desafios revelam que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas requer mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na cultura institucional e nas políticas públicas.

Conclui-se que a construção de uma educação inclusiva exige ações integradas e contínuas, que envolvam investimento em formação docente, recursos pedagógicos e transformação das atitudes sociais. Somente assim será possível garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade, baseada no respeito à diversidade e no reconhecimento da diferença como valor essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-ceb-2-2001.htm>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008.

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

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. *Deficiência, direitos humanos e justiça*. Revista SUR – **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

GLAT, Rosana; BLANCO, Vera Lúcia C. M. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: o que os professores têm a dizer? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 55-68, 2007.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 5. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: em busca de uma escola para todos.** São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, T. V. **História e políticas públicas da educação inclusiva. In: Delineamentos jurídico-normativos da educação inclusiva: problematização a partir das noções foucaultianas de governamentalidade e biopolítica [online].** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 27-54. ISBN: 978-65-5954-371-7. Available from: <https://books.scielo.org/id/k8tsn>. <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-371-7>.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim ET ALL./Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais. / Maria de Fátima Joaquim Minetto *et. all* – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

**A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A MODALIDADE DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Rosângela Corrêa Modesto**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

**DOI: [10.29327/5670599.1-13](https://doi.org/10.29327/5670599.1-13)**

## A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA A MODALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DOI: [10.29327/5670599.1-13](https://doi.org/10.29327/5670599.1-13)

Rosângela Corrêa Modesto

Ricardo Figueiredo Pinto

### RESUMO

Este estudo analisa a legislação brasileira voltada para a educação inclusiva, destacando seus fundamentos, avanços e desafios na promoção do direito à educação para pessoas com deficiência. O objetivo principal é compreender como leis, diretrizes e políticas públicas têm contribuído para a construção de um sistema educacional mais democrático e equitativo. A metodologia adotada consistiu em revisão bibliográfica e análise documental de marcos legais nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Os resultados demonstram que, historicamente, a inclusão escolar evoluiu de um modelo segregador para uma perspectiva que valoriza a diversidade, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ferramenta central para a efetivação das políticas inclusivas. No entanto, a análise revelou lacunas significativas, como a falta de formação adequada para professores, insuficiência de recursos pedagógicos e desigualdades regionais que dificultam a implementação das leis. Conclui-se que, apesar dos avanços normativos, a consolidação da educação inclusiva depende de investimentos contínuos, gestão democrática e participação social, a fim de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem de qualidade para todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Legislação Brasileira, Políticas Públicas

### ABSTRACT

This study analyzes Brazilian legislation aimed at inclusive education, highlighting its foundations, advances, and challenges in promoting the right to education for people with disabilities. The main objective is to understand how laws, guidelines, and public policies have contributed to building a more democratic and equitable educational system. The methodology consisted of a bibliographic review and documentary analysis of national and international legal frameworks, such as the 1988 Federal Constitution, the LDB (Law No. 9.394/1996), the Salamanca Statement (1994), and the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13.146/2015). The results show that, historically, school inclusion has evolved from a segregated model to a perspective that values diversity, with Specialized Educational Assistance (AEE) as a central tool for implementing inclusive policies. However, the analysis revealed significant gaps, such as insufficient teacher training, lack of pedagogical resources, and regional inequalities that hinder the enforcement of laws. It is concluded that despite legal advances, consolidating inclusive education depends on continuous investments, democratic management, and social participation to ensure not only access but also retention and quality learning for all students.

**Keywords:** Inclusive Education, Brazilian Legislation, Public Policies

### RESUMEN

Este estudio analiza la legislación brasileña dirigida a la educación inclusiva, destacando sus fundamentos, avances y desafíos en la promoción del derecho a la educación para personas con

discapacidad. El objetivo principal es comprender cómo las leyes, directrices y políticas públicas han contribuido a la construcción de un sistema educativo más democrático y equitativo. La metodología adoptada consistió en una revisión bibliográfica y análisis documental de marcos legales nacionales e internacionales, como la Constitución Federal de 1988, la LDB (Ley nº 9.394/1996), la Declaración de Salamanca (1994) y la Ley Brasileña de Inclusión (Ley nº 13.146/2015). Los resultados muestran que, históricamente, la inclusión escolar ha evolucionado de un modelo segregador a una perspectiva que valora la diversidad, con la Atención Educativa Especializada (AEE) como herramienta central para la implementación de políticas inclusivas. Sin embargo, el análisis reveló lagunas significativas, como la falta de formación adecuada para los docentes, la insuficiencia de recursos pedagógicos y las desigualdades regionales que dificultan la aplicación de las leyes. Se concluye que, a pesar de los avances normativos, la consolidación de la educación inclusiva depende de inversiones continuas, gestión democrática y participación social, con el fin de garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el aprendizaje de calidad para todos los estudiantes.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Legislación Brasileña, Políticas Públicas

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil é resultado de um longo processo histórico de lutas sociais e avanços legais, que visam garantir o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais. De acordo com Alvim (2008), a inclusão escolar não se limita ao acesso à escola, mas abrange a criação de condições que permitam a participação efetiva de todos os estudantes, contemplando o desenvolvimento integral do ser humano. Assim, a educação passa a ser concebida como direito fundamental e instrumento de promoção da cidadania e da justiça social.

No cenário internacional, diversos documentos influenciaram a consolidação da educação inclusiva no Brasil, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que estabelece a educação como direito básico, e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Esses marcos contribuíram para a formulação de políticas nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), direcionada à efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à inclusão dos alunos do público-alvo da educação especial (Franco; Schütz, 2019).

Apesar desses avanços, ainda existem lacunas significativas na efetivação da educação inclusiva no país. Entre os desafios estão a formação insuficiente de professores, a falta de recursos pedagógicos adequados, a ausência de acessibilidade física e atitudinal e a desigualdade regional que limita a implementação plena das políticas públicas (Oliveira;

Garcia, 2017). Essas barreiras refletem-se em práticas pedagógicas excludentes e na dificuldade de promover uma inclusão real e democrática, conforme defendido por Mantoan (2003).

A legislação brasileira, por meio de leis como a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, estabelece diretrizes para garantir o direito à educação inclusiva, prevendo adaptações curriculares, formação continuada de professores e recursos de acessibilidade (Brasil, 2015). No entanto, a aplicação prática dessas normas ainda é um desafio, exigindo ações integradas que envolvam investimentos, gestão democrática e participação da comunidade escolar (Paro, 2013).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar a legislação brasileira relacionada à educação inclusiva, destacando seus avanços, lacunas e desafios contemporâneos. Busca-se compreender como as leis e políticas públicas têm contribuído para a promoção de uma educação equitativa, democrática e acessível, que garanta não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem de qualidade para os estudantes com deficiência.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Contextualização e fundamentos legais**

A educação inclusiva, na sociedade brasileira, é resultado de um processo histórico de ampliação dos direitos humanos e sociais, consolidado a partir de marcos legais que asseguram o acesso à educação e a valorização das diferenças. De acordo com Alvim (2008), a inclusão escolar vai além do simples acesso à escola, envolve a garantia de condições que incluem todos os estudantes de maneira eficaz, independente de suas capacidades psicossociais. Essa perspectiva segue uma mudança típica, em que a educação deixa de ser um privilégio e se afirmar como um direito fundamental, indissociável da dignidade humana.

O conceito de educação que deve ser utilizado é aquele que seja o mais completo em relação ao desenvolvimento de todas as potencialidades do homem. Não há que se restringir somente ao aspecto do desenvolvimento cognitivo, ou apenas ao preparo para o mercado de trabalho. Ao contrário, é precípuo contemplar o desenvolvimento do ser humano de modo integral. A educação deve possibilitar ao homem desenvolver suas habilidades e competências nas mais diversas áreas do conhecimento (Alvim, 2008, p. 11).

O ponto de decisão mais significativo nesse processo foi referente à proclamação da Constituição Federal de 1988, que firmou - em termos legais - à educação como um dos pilares da cidadania. O artigo 205 afirma que é obrigação do Estado e da família assegurar a Educação como um direito comum a todos, e que seja apoiada e difundida pela sociedade (BRASIL,

1988). No artigo 206, é definido princípios para o amparo de condições de acesso e permanência na escola de forma igualitária, no mesmo viés que o artigo 208 certifica o atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas público-alvo da educação especial (PAEE), principalmente na rede regular de ensino. Franco e Schütz (2019) falam que a Constituição de 1988 não apenas reconheceu o direito à educação inclusiva, mas também trouxe dispositivos que orientam a estruturação das legislações referentes à equidade e à justiça social.

O direito constitucional brasileiro também está profundamente vinculado aos direitos humanos. Fischmann (2009) explica que a Constituição de 1988 não apenas incorporou compromissos internacionais — a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos —, mas também estabeleceu uma ligação normativa entre a educação e o direito de ser cidadão, retratando que a inclusão escolar é entendida como um direito inalienável. Tal compreensão reforça a necessidade de que sistemas educacionais sejam organizados para atender às diversidades, excluindo barreiras físicas, atitudinais e pedagógicas que possam restringir a participação - sem discriminação - de todas as pessoas.

A base legal da inclusão no Brasil se ancora, portanto, em três eixos complementares: (a) o direito universal à educação, como previsto na Constituição; (b) a obrigatoriedade do Estado em oferecer condições para a plena participação de todos, inclusive por meio do AEE; e (c) a incorporação de princípios dos direitos humanos que guiam práticas pedagógicas centralizadas na equidade, no respeito às diferenças e na eliminação de barreiras. Assim, a legislação brasileira estabelece não apenas um marco normativo, mas um compromisso ético e político com a reestruturação do ambiente escolar em um espaço efetivamente democrático e inclusivo.

### **Marcos internacionais que influenciaram a legislação brasileira**

O processo de construção da legislação brasileira relacionada à educação inclusiva não ocorreu de forma isolada. Ao contrário do que se pensa, foi fortemente influenciada por compromissos assumidos pelo Brasil no cenário internacional, especialmente no que diz respeito aos direitos humanos e educação. A Constituição Federal de 1988 trouxe em sua legislação princípios e obrigações derivados de tratados e declarações internacionais, reforçando que o processo educacional é um direito humano indiscutível e que a inclusão escolar é elemento central para a efetivação desse direito (Fischmann, 2009).

Entre os marcos internacionais mais relevantes está a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), cujo artigo 26 estabelece que “toda pessoa tem direito à educação” e que esta



deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, sem que haja qualquer tipo de discriminação (ONU, 1948). Esse documento, embora não trate especificamente da educação inclusiva, foi determinante para a compreensão de que sistemas educacionais devem garantir oportunidades equitativas a todos.

Entre os documentos de suma importância na evolução da educação, especificamente voltado para as pessoas com deficiências, pode-se citar a Declaração de Salamanca, pensada em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pela UNESCO. Esse documento defende que as instituições de ensino regular, que disponibilizam uma orientação inclusiva, são formas mais eficientes para lutar contra atitudes de discriminação e construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa (UNESCO, 1994). Franco e Schütz (2019) ressaltam que a Declaração de Salamanca foi crucial para a criação de políticas mais centradas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que direciona a matrícula de pessoas pertencentes ao PAEE, em salas comuns das escolas de ensino regular, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Foi possível também a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil através de emenda constitucional - Decreto nº 6.949/2009 - reforçar juridicamente a obrigatoriedade de se criarem escolas com metodologias mais inclusivas nos níveis de ensino, sem discriminação. (BRASIL, 2009). Essa convenção trouxe avanços significativos, pois estabeleceu a educação inclusiva como obrigação legal vinculante e não apenas como diretriz política.

Desse modo, pode-se perceber que, os marcos internacionais não apenas foram fontes de inspiração, mas nortearam a legislação nacional, conectando-a a um movimento global de difusão da equidade e da justiça social através da educação. Esses documentos reforçam que a inclusão escolar é um imperativo ético, jurídico e político, devendo ser tratada como parte indissociável do direito humano à educação.

### **Principais leis e normas nacionais**

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, é considerada como a principal legislação que organiza a educação na sociedade brasileira. Ela define princípios fundamentais para o ingresso igualitário no ambiente escolar, de forma a evitar a evasão, além de tratar sobre o pluralismo de ideias. Também trata dos direitos e deveres dos estudantes e da comunidade escolar, bem como as competências da União, dos Estados e dos

Municípios na organização desse meio (Brasil, 2021). Além disso, a LDB dispõe sobre normas para inclusão, trazendo como obrigatório a matrícula de pessoas com deficiência na escola de ensino regular. A lei aborda toda a estrutura da rede de ensino do país, abrangendo desde a educação infantil, ensino fundamental e médio até modalidades específicas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação profissional, indígena, especial, entre outras.

A LDB reserva um capítulo específico para tratar da educação especial, área minimamente abrangida na legislação brasileira, representando um avanço significativo para essa modalidade educacional (Ferreira, 2001). No entanto, sabe-se que o fato da educação especial está presente na lei não garante, por si só, a efetivação dos direitos na prática escolar.

As discussões a respeito da nova LDB começaram a chegar ao Congresso na década de 1980, no contexto da reforma constitucional. Somente na terceira emenda de 1989, foi que a modalidade da educação especial passou a contar com um capítulo próprio — o capítulo V — destinado ao público-alvo dessa modalidade. Isso, porém, não significou a incorporação imediata dos métodos necessários para transformar a realidade estrutural da educação brasileira (Saviani, apud ferreira, 2001). Ainda assim, a inclusão da educação especial na legislação representou um avanço, pois possibilitou minimamente seus direitos e abriu espaço para discussões e aperfeiçoamentos futuros.

No capítulo V da LDB, é abordada detalhadamente a oferta da educação especial, instituindo diretrizes fundamentais para a inclusão e atendimento dos estudantes PAEE. O artigo 58 atribui a educação especial como uma modalidade que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, destinada a pessoas público-alvo da educação especial. Já o artigo 59 ressalta a necessidade de adaptações curriculares, uso metodologias, materiais e organização diferentes para atender às necessidades desses alunos, certificando um ambiente equitativo para todas as pessoas.

Por sua vez, o artigo 60 prevê que o poder público deve incentivar e possibilitar maneiras para a formação de profissionais especializados, além de manter de forma regular a oferta de recursos e serviços de apoio, como materiais didáticos adaptados e tecnologia assistiva, essenciais para o progresso da educação inclusiva. Esses aparelhos legais configuram a base normativa que norteiam a prática pedagógica e a gestão escolar no sentido de obter uma educação inclusiva de qualidade.

Focando em parâmetros da educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destina especificamente os artigos 4º, 58, 59 e 60. A seguir apresenta-se um quadro síntese com os principais pontos da lei que se referem diretamente à implementação de uma educação inclusiva eficaz.

Quadro 1 - Dispositivos da LDB relacionados à Educação Especial e Inclusão

Artigo / Capítulo	Conteúdo Resumido
Art. 4º, III	Oferecer o AEE de forma gratuita, em todas as escolas da rede regular de ensino, para pessoas PAEE.
Art. 58, V	Define Educação Especial como uma modalidade de ensino, que tem que estar presente nas instituições de ensino regular, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Art. 59, V	Determina mudanças por todo o ambiente escolar, como adaptações curriculares, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades desses educandos.
Art. 60, V	Estabelece que o Estado incentivará a criação de programas para formação de professores especializados, bem como a oferta de recursos e serviços.

Fonte: Brasil, 2021.

A análise dos artigos presentes no capítulo V da LDB evidencia que a legislação brasileira reconhece formalmente a educação especial como parte do sistema educacional regular, estabelecendo diretrizes e leis que disponibilizam o atendimento educacional especializado (AEE), mudanças curriculares e formação de profissionais capacitados. Esses avanços legais representam um importante ponto no processo de inclusão escolar, ao estabelecer o direito dos estudantes com deficiência e necessidades específicas de aprenderem em ambientes acessíveis e adequados às suas demandas.

Entretanto, a execução desses direitos depende de uma série de fatores práticos, como a capacitação contínua dos profissionais, a disponibilidade de recursos e serviços, e o comprometimento das instituições educacionais em implementar as normas previstas. Assim, embora a LDB seja um instrumento fundamental para a promoção da educação inclusiva, é de fundamental importância que políticas públicas, investimentos e ações pedagógicas estejam alinhados para que os princípios legais se traduzam em experiências reais e transformadoras para os estudantes.

Outra política referente a Educação Inclusiva, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), discutida no Brasil a partir de 2008, através do Ministério da Educação, significa um marco nas diretrizes para a organização dos serviços especializados para o público-alvo da educação especial. Desde sua implementação, a PNEEPEI tem provocado mudanças na estrutura e funcionamento das instituições educacionais, com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular.

A PNEEPEI tem como diretriz central firmar o direito à educação inclusiva para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais. Ela reafirma a educação especial como oferta obrigatória a ser oferecida - de preferência - na rede regular de ensino, buscando a inclusão social e pedagógica dos alunos pertencentes à educação inclusiva. Essa ideia de inclusão vai perpassar a presença física, querendo a participação de qualidade dos estudantes no ambiente escolar (Brasil, 2008; Mantoan, 2003).

Essa política também norteia a disponibilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve andar junto ao ensino regular, a partir de recursos pedagógicos, mudanças curriculares e tecnologias assistivas para atender às necessidades específicas desses alunos. Segundo Rios e Silva (2015), o AEE é de fundamental importância para criar condições de igualdade que vão favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Outro detalhe destacado por essa política é a formação e capacitação continuada dos profissionais da educação, incluindo professores da rede regular, da educação especial e demais membros da comunidade escolar, para que sejam capazes de trabalhar de maneira articulada e com qualidade nas abordagens de inclusão. Oliveira e Garcia (2017) falam que essa qualificação docente é importante para mudar as práticas pedagógicas e superar barreiras atitudinais e estruturais presentes no ambiente escolar.

Além disso, a PNEEPEI traz a necessidade da inter-relação das diversas áreas da sociedade e da participação social, envolvendo diferentes setores governamentais, comunidade escolar, famílias e comunidade civil na construção e colocação na prática das políticas de educação inclusiva. De acordo com Paro (2013), a gestão democrática e participativa é fundamental para o bom funcionamento das políticas públicas. A política orienta que os sistemas de ensino devem ter disponíveis recursos materiais, tecnológicos e infraestrutura acessível, para a inclusão dos estudantes de forma justa. Santos (2016) destaca que a acessibilidade, tanto física quanto pedagógica, é condição essencial para o exercício do direito à educação.

Já a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, traz como parâmetros legais as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, trazendo orientações legais sobre a matrícula das pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2001). Essa medida rompe com atitudes discriminatórias presentes no sistema educacional brasileiro, reafirmando o princípio da educação inclusiva como parte integrante ao acesso à educação como previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Um dos pontos principais da Resolução é a de que a matrícula em classes comuns não exclui o direito dos estudantes ao acesso a serviços de apoio e recursos especializados, que devem ser ofertados de forma a completar o ensino regular, e nunca substituí-lo. É a partir desse cenário, que entende-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um serviço utilizado para suprir de forma organizada, recursos pedagógicos e de acessibilidade que visam excluir dificuldades e possibilitar a participação e aprendizagem de qualidade de todos os alunos (Brasil, 2008).

O AEE é um serviço que, preferencialmente, deve ser ofertado no contraturno escolar e estar articulado com o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula comum, mantendo uma abordagem integrada e colaborativa entre professores de sala de aula comum e profissionais da educação especial. A Resolução ainda orienta que as redes de ensino possuam formação continuada aos docentes, mudanças estruturais e disponibilidade de materiais e tecnologias assistivas, de modo a melhorar o processo de inclusão escolar.

A Resolução traz em seus artigos Diretrizes Nacionais para alunos que fazem parte da educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2001). Nos seus primeiros artigos, o documento fala a respeito da inserção e matrícula desses alunos, cabendo às instituições de ensino a fazerem ajustes necessários, desde a estrutura física, até alterações em suas abordagens pedagógicas, levando em consideração as especificidades de cada um, reconhecendo e valorizando a identidade própria de cada um. O documento também faz referência à flexibilizações e adaptações quanto ao currículo - considerando o trato pedagógico dos conteúdos básicos, metodologia de ensino e recursos didáticos diferentes, além do processo de avaliação ser adequado ao desenvolvimento do aluno, sem deixar de caminhar junto com o projeto político pedagógico da escola.

Um detalhe importante trazido pela Resolução, é que apesar dela trazer a obrigatoriedade do ingresso e conclusão dos alunos com deficiência nas escolas, em seu artigo 16 - que fala especificamente de alunos com grave deficiências mentais ou múltipla - a instituição de ensino básico, pode certificar dizendo que esse estudante concluiu o ensino

fundamental, mesmo não o tendo feito, através de uma terminalidade específica (Brasil, 2001). Essa certificação deve conter detalhadamente as competências e habilidades que o aluno conseguiu desenvolver.

É importante destacar também que o documento traz a respeito da necessidade de se ter professores capacitados para atuar com esse público-alvo, seja ao ingressar já contendo especialização na área, seja participando de cursos e complementações disponibilizadas pelo Estado.

Quando se fala da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), instituída pela Lei nº 13.146/15, percebe-se que é a partir dela que se estabelece legalmente os direitos das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Sua fundamentação foi embasada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU). A LBI adota como princípios a dignidade da pessoa humana, o direito de conviver igualitariamente como qualquer outro ser humano, sem discriminação e com participação plena na sociedade, de modo a preservar a acessibilidade, a autonomia e a independência das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Ela começa conceituando que a pessoa com deficiência é:

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, art. 2º).

Quando se volta para o ambiente escolar, a LBI diz que a educação deve ocorrer em igualdade de oportunidades e em ambiente inclusivo, evitando qualquer forma de exclusão escolar com base na deficiência. O Art. 28 traz que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade ter um ambiente escolar que seja capaz de oferecer apoio e adaptações para garantir o aprendizado e a participação de todos os alunos (Brasil, 2015). As escolas - seja do âmbito público ou privado - assumem responsabilidades diretas, como a de conter acessibilidade arquitetônica, ter disponíveis materiais didáticos acessíveis, fornecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e possibilitar meios de capacitação de forma contínua para profissionais, a fim de gerar práticas mais inclusivas. É vedada a cobrança de valores a mais em matrículas ou mensalidades em razão de adaptações ou serviços relacionados ao atendimento de alunos com deficiência (Brasil, 2015).

Dessa maneira, a LBI não fala apenas do direito à educação inclusiva, mas também impõe obrigações específicas às instituições de ensino, visando assegurar que as pessoas PAEE tenham condições seguras de acesso, permanência, participação e aprendizagem, contribuindo

para que a sociedade ande de acordo com a legislação do país, em busca de igualdade para todos.

Além das leis e resoluções já faladas, a legislação brasileira sobre educação inclusiva é complementada por decretos, portarias e normas técnicas que detalham a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a garantia de acessibilidade e as responsabilidades administrativas. O Decreto nº 7.611/2011, por exemplo, fala especificamente sobre a educação especial e o AEE, descrevendo modalidades, formas de organização e responsabilidades dos sistemas de ensino para melhorar a inclusão na rede regular. Esse decreto implementa normas da LDB e orienta a implementação local do AEE, reforçando a necessidade de articulação entre escolarização regular e serviços especializados (Brasil, 2011).

Na área da acessibilidade, é estabelecido por normas e critérios a superação de entraves físicos, comunicacionais e atitudinais que impedem a participação das pessoas com deficiência. A Lei nº 10.098/2000 e seu decreto regulamentador (Decreto nº 5.296/2004) trazem parâmetros gerais para a acessibilidade em prédios, transporte, comunicação e mobiliário urbano, sendo obrigações dos entes públicos e privados quanto à adaptação dos espaços e serviços.

No campo do planejamento educacional, os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001-2010 e de 2014-2024 incluíram metas com foco na difusão do ingresso à educação básica e para a ampliação da oferta de AEE. O PNE vigente (Lei nº 13.005/2014) traz na Meta 4 a universalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, assegurado de forma prioritária na rede regular de ensino, até o término de vigência do plano, estabelecendo estratégias que envolvem formação docente, infraestrutura e monitoramento das políticas inclusivas (Brasil, 2014).

Essas diretrizes, decretos e planos configuram um importante avanço regulatório que orienta não apenas a obrigatoriedade legal, mas também a responsabilidade pedagógica das instituições de ensino, reforçando que a inclusão é um princípio estruturante da educação brasileira contemporânea.

A trajetória da educação inclusiva no Brasil mostra avanços importantes no reconhecimento e seguridade dos direitos das pessoas com deficiência. Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), percebe-se que foi criada uma base de leis e normas para garantir que os estudantes não só entrem na escola, mas também continuem estudando e participem de forma ativa nas aulas do ensino regular.



A legislação brasileira estabelece de forma clara que a educação inclusiva é um direito fundamental, exigindo das instituições de ensino a adoção de práticas pedagógicas diversificadas, acessibilidade estrutural e comunicacional, além da disponibilidade de recursos e serviços especializados, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2015; Brasil, 2008). Nesse contexto, as leis e diretrizes não apenas norteiam, mas tornam necessária a transformação da estrutura escolar, exigindo uma gestão educacional comprometida com a equidade, a valorização das diferenças e a eliminação das barreiras que limitam a aprendizagem e a participação (Mantoan, 2003).

Assim, as leis, resoluções e decretos analisados reforçam o papel da legislação para uma educação inclusiva, democrática e de qualidade. No entanto, a efetividade dessas políticas depende diretamente da implementação prática na realidade por parte das escolas e dos sistemas de ensino, o que exige formação continuada dos profissionais, investimento em infraestrutura e compromisso político para a construção de um ambiente educacional que realmente promova a inclusão.

## CONCLUSÃO

A análise realizada evidencia que a educação inclusiva no Brasil avançou significativamente no campo legal, estabelecendo um conjunto de normas, políticas e diretrizes que reconhecem a diversidade como princípio fundamental. Documentos internacionais e legislações nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB e a Lei Brasileira de Inclusão, consolidaram a educação inclusiva como um direito inalienável.

Contudo, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios relacionados à falta de infraestrutura, à escassez de recursos pedagógicos e à formação insuficiente de profissionais da educação. Esses fatores dificultam a transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de promover a participação plena e equitativa de todos os estudantes.

Conclui-se que a legislação brasileira oferece bases sólidas para a construção de uma educação inclusiva, mas sua materialização depende de ações práticas, como investimentos em formação docente, acessibilidade e gestão democrática. Somente por meio de políticas públicas efetivas será possível consolidar uma educação de qualidade que respeite e valorize a diversidade humana.

## REFERÊNCIAS

ALVIM, Márcia Cristina de Souza. **A educação inclusiva na Constituição Federal de 1988.** *Revista Direitos Humanos Fundamentais*, [S. l.], v. 8, n. 1, 2008. DOI:

10.36751/rdh.v8i1.183. Disponível em: <https://revistas.unifieo.br/rmd/article/view/183>. Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** *Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 12 ago. 2025.

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: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1. ed. Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 09 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia; SCHÜTZ, Gabriel Eduardo. *Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado*. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. spe.4, p. 244-255, Jan. 2019. DOI: 10.1590/0103-11042019420. Disponível em: *Saúde em Debate*. Acesso em: 08 ago. 2025.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 269-282, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w4CDBF84qrrNhdQvBvqGyvjl/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 172-187, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QPz7bgW7FmF3K4tbVRHVNMT>. Acesso em: 08 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 08 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_pt](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_pt). Acesso em: 08 ago. 2025.

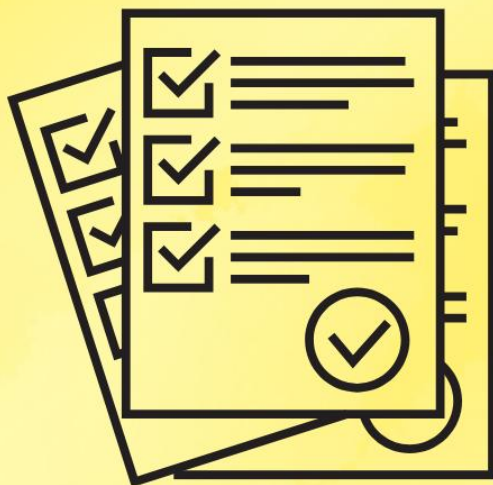
OLIVEIRA, João Ferreira de; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Formação de professores para a educação inclusiva: práticas e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 377-390, jul./set. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RIOS, Jucelma; SILVA, Jaciara. **Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1013-1033, out./dez. 2015.

SANTOS, Luiz Antônio. Acessibilidade na escola: perspectivas e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 125-144, jan./mar. 2016.

# SEÇÃO DE PROJETOS



# **PERFIL FUNCIONAL E QUALIDADE DE VIDA DE IDOSOS PRATICANTES DE TREINAMENTO RESISTIDO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO TRANSVERSAL**

## **MESTRADO EM SAÚDE PÚBLICA**

**Adriana Maria Leão de Moura**

### **1. INTRODUÇÃO**

A população idosa vem crescendo de maneira acelerada no mundo todo, representando atualmente cerca de 12% da população mundial. As projeções demográficas indicam um avanço significativo desse grupo etário: estima-se que essa proporção dobre até 2050 e triplique até o ano de 2100 (Suzman et al., 2015). No Brasil, a tendência acompanha esse cenário global. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a estimativa é de que, em 2060, 25,5% da população brasileira seja composta por pessoas com 60 anos ou mais, totalizando cerca de 58,2 milhões de indivíduos (IBGE, 2018). Esses dados evidenciam a urgência de políticas públicas e práticas de saúde que promovam a autonomia e a qualidade de vida na velhice.

O processo de envelhecimento é natural e envolve mudanças progressivas que afetam diferentes sistemas do corpo humano. Essas alterações incluem declínios biológicos e fisiológicos, cujas manifestações variam de indivíduo para indivíduo, a depender de fatores genéticos, ambientais e, especialmente, do estilo de vida adotado ao longo dos anos (Santiago et al., 2015). Entre os fatores modificáveis, o sedentarismo tem papel de destaque no agravamento das perdas funcionais. Por isso, o estímulo à prática de atividades físicas, especialmente aquelas orientadas e estruturadas, é fundamental para mitigar os efeitos negativos do envelhecimento.

Dentre as modalidades mais recomendadas para a população idosa está o treinamento resistido (TR), que tem demonstrado resultados expressivos tanto na prevenção quanto no controle de doenças crônicas. O TR contribui significativamente para o aumento da força muscular, manutenção da massa magra, melhora da funcionalidade e autonomia, além de estar associado à redução do risco de mortalidade em idosos (Amaral, 2007). Para que os efeitos fisiológicos sejam alcançados, é essencial que o treinamento seja planejado com sobrecargas progressivas, provocando estímulos adequados que desencadeiem respostas adaptativas no organismo.

Além dos benefícios físicos, o TR também influencia aspectos bioquímicos, como a regulação de marcadores inflamatórios. Estudos têm indicado que o treinamento resistido

crônico pode reduzir os níveis de inflamação sistêmica em idosos, contribuindo assim para um envelhecimento mais saudável (Santiago et al., 2015). Essa relação entre exercício físico e sistema imunológico amplia o campo de atuação dos profissionais da saúde, que podem utilizar o TR como estratégia complementar para a promoção do bem-estar na terceira idade.

Portanto, investir em práticas que incentivem o envelhecimento saudável tornou-se um desafio de saúde pública. A adoção de programas de treinamento físico supervisionado para idosos representa uma abordagem eficaz, capaz de prevenir incapacidades, melhorar a qualidade de vida e reduzir custos com internações e tratamentos. A compreensão dos efeitos do TR sobre variáveis funcionais, cognitivas e inflamatórias torna-se, assim, essencial para a elaboração de políticas e ações baseadas em evidências, especialmente em um cenário de transição demográfica tão intenso como o brasileiro.

### **1.1 Justificativa**

O envelhecimento populacional é uma realidade crescente em âmbito nacional e internacional, exigindo intervenções eficazes para garantir autonomia, funcionalidade e qualidade de vida na terceira idade. A prática supervisionada do TR, especialmente entre idosos, contribui para a preservação da massa magra, melhora da performance funcional e prevenção de doenças crônicas não transmissíveis.

Além disso, a literatura aponta que o TR pode influenciar positivamente a realização de atividades da vida diária e a percepção de bem-estar (Santos; Silva Neto, 2017, p. 2). No entanto, apesar do consenso sobre seus benefícios, ainda são escassos os estudos que analisam de forma descritiva o perfil funcional e a qualidade de vida de idosos praticantes dessa modalidade sob supervisão sistemática, especialmente em estudos com abordagem transversal.

A análise dos indicadores validados de qualidade de vida e funcionalidade pode contribuir para a compreensão das condições reais dos idosos ativos e, consequentemente, embasar ações de promoção à saúde mais assertivas. Adicionalmente, os dados obtidos podem subsidiar políticas públicas e práticas clínicas mais direcionadas à população idosa que adere à prática do exercício supervisionado.

Outro ponto que reforça a importância deste trabalho é a observação feita por Santos e Silva Neto (2017) de que grande parte dos estudos existentes ainda carece de padronização metodológica, seja quanto à intensidade, frequência ou tipo de acompanhamento dos treinos. Portanto, compreender os efeitos de um programa de TR supervisionado, ainda que por meio

de uma única avaliação, pode lançar luz sobre os benefícios já perceptíveis entre idosos ativos, além de revelar lacunas para futuras investigações longitudinais.

## **1.2 Problemática**

O processo de envelhecimento está associado a uma série de alterações fisiológicas e funcionais que podem comprometer significativamente a autonomia e a qualidade de vida dos idosos. A perda progressiva de massa muscular, força, equilíbrio e mobilidade funcional são fatores comuns nessa fase da vida e aumentam o risco de dependência, quedas e doenças crônicas. Nesse contexto, o treinamento resistido (TR) tem se consolidado como uma estratégia não farmacológica eficaz para o enfrentamento dessas limitações, promovendo benefícios físicos, psicológicos e sociais. Contudo, os efeitos dessa prática podem variar conforme a intensidade, frequência e, sobretudo, o tipo de supervisão recebida pelos praticantes.

Estudos apontam que o acompanhamento profissional durante a realização do TR potencializa seus efeitos positivos, uma vez que garante maior segurança, precisão na execução dos movimentos e melhor adequação das cargas e repetições às necessidades individuais. A partir disso, formula-se a seguinte questão de pesquisa: quais são os níveis de funcionalidade e qualidade de vida de idosos praticantes de treinamento resistido supervisionado, avaliados por meio de instrumentos validados, em um estudo transversal?

## **1.3 Questões a investigar**

- a) Quais os níveis de funcionalidade e autonomia dos idosos a partir dos testes GDLAM, Time Up and Go e Índices de Katz e Lawton & Brody?
- b) Quais os escores de qualidade de vida dos idosos com base no questionário WHOQOL?
- c) Qual é o perfil dos praticantes de TR supervisionado ao se considerar aspectos clínicos?

## **2. OBJETIVOS**

2.1 Objetivo geral: Analisar o perfil funcional e os níveis de qualidade de vida de idosos praticantes de treinamento resistido com supervisão.

2.2 Objetivos específicos

- d) Descrever os níveis de funcionalidade e autonomia dos idosos por meio dos testes GDLAM, Time Up and Go e Índices de Katz e Lawton & Brody.
- e) Identificar os escores de qualidade de vida percebida dos participantes com base no questionário WHOQOL.



- f) Descrever o perfil dos praticantes de TR supervisionado, considerando os aspectos clínicos.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **Capítulo 1 – Fundamentos do Treinamento Resistido no Envelhecimento Humano**

Este capítulo deve abordar os conceitos essenciais do treinamento resistido (TR), seus benefícios fisiológicos e funcionais para a população idosa, bem como as alterações naturais do processo de envelhecimento. Deve incluir uma revisão dos efeitos do TR sobre força, flexibilidade, resistência e composição corporal em idosos, destacando sua importância para a promoção da autonomia e da qualidade de vida.

### **Capítulo 2 – A Supervisão no Treinamento Resistido: Concepções, Práticas e Implicações na Saúde do Idoso**

Este capítulo aprofundará a discussão sobre o conceito e os efeitos da supervisão no contexto do treinamento resistido, abordando diferentes formas de condução (presencial, semipresencial, autônoma, personalizada) e suas possíveis implicações sobre os aspectos físicos e psicossociais da população idosa. Pode-se também discutir as limitações metodológicas enfrentadas quando se aplica uma avaliação pontual em vez de longitudinal.

#### **Tópicos:**

- Supervisão como componente metodológico do exercício físico;
- Diferenciação entre tipos de supervisão;
- Evidências científicas sobre supervisão no TR para idosos;

### **Capítulo 3 – Avaliação da Qualidade de Vida e da Funcionalidade em Idosos Ativos: Instrumentos e Aplicações**

Este capítulo reunirá a discussão sobre os instrumentos utilizados no estudo (WHOQOL, GDLAM, Time Up and Go, Índices de Katz e Lawton e Brody), apresentando suas propriedades psicométricas, domínios avaliados, e justificando sua escolha à luz da literatura científica.

#### **Tópicos sugeridos:**

- Conceito e relevância da qualidade de vida e funcionalidade no envelhecimento;
- WHOQOL e a avaliação multidimensional da qualidade de vida;
- Instrumentos de funcionalidade: Katz, Lawton, GDLAM, Time Up and Go;

## **3. METODOLOGIA**

### **3.1 Tipo de estudo**

Tratará de um estudo descritivo, de abordagem quantitativa, com delineamento transversal, com o objetivo de analisar os níveis de funcionalidade e qualidade de vida de idosos praticantes de treinamento resistido supervisionado. A proposta se fundamenta em um recorte

de tempo único, sem intervenção direta ou avaliação longitudinal, voltando-se à caracterização dos participantes com base em instrumentos validados.

### **3.2 Local da pesquisa**

A coleta de dados será realizada no Laboratório de Exercício Resistido e Aplicado (LERES), vinculado à Universidade do Estado do Pará (UEPA), localizado no Campus III, no município de Belém, estado do Pará.

### **3.3 População e amostra**

A amostra será composta por idosos, de ambos os sexos, regularmente praticantes de um programa de treinamento resistido com supervisão, no ambiente do LERES. A seleção dos participantes seguirá critérios de conveniência, considerando a adesão ao programa no período da pesquisa.

### **3.4 Critérios de inclusão e exclusão**

#### **3.4.1 Critérios de inclusão:**

- Ter idade igual ou superior a 60 anos;
- Estar inscrito e ativo em programa de treinamento resistido supervisionado no LERES;
- Apresentar condições físicas e cognitivas para a realização dos testes e preenchimento dos instrumentos;
- Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

#### **3.4.2 Critérios de exclusão:**

- Apresentar quadro clínico agudo ou descompensado que inviabilize a participação;
- Não comparecer às avaliações agendadas;
- Não completar a aplicação dos instrumentos de avaliação.

### **3.5 Procedimentos éticos**

O projeto será submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pelas diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinarão o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** antes do início da coleta de dados. A proteção à confidencialidade das informações será garantida.

### 3.6 Etapas da pesquisa

A pesquisa será estruturada em quatro etapas principais:

1. Revisão da literatura: fundamentação teórica sobre treinamento resistido, envelhecimento, funcionalidade e qualidade de vida.
2. Avaliação clínica inicial: aplicação de anamnese e triagem dos participantes.
3. Aplicação dos instrumentos: realização das avaliações físicas e funcionais no espaço do LERES.
4. Organização e análise dos dados: tabulação e organização dos resultados para interpretação estatística.

### 3.7 Instrumentos de avaliação

Os seguintes instrumentos serão utilizados:

- **WHOQOL-BREF:** para avaliação da qualidade de vida percebida;
- **Time Up and Go (TUG):** para avaliação do equilíbrio e mobilidade funcional;
- **GDLAM:** para análise da autonomia funcional;
- **Índice de Katz:** para avaliação da capacidade de realizar atividades básicas de vida diária (ABVD);
- **Índice de Lawton e Brody:** para avaliação da capacidade funcional em atividades instrumentais de vida diária (AIVD).

### 3.8 Análise dos dados

Os dados obtidos serão tratados por meio de **estatística descritiva**, utilizando-se medidas de tendência central (média, mediana), dispersão (desvio padrão) e frequência absoluta e relativa. A análise será conduzida com o auxílio de programa estatístico apropriado, considerando-se as variáveis sociodemográficas, clínicas e os escores dos instrumentos aplicados.

## 4. CRONOGRAMA

Etapas da Pesquisa	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro
Revisão bibliográfica contínua	•	•	•	•	
Redação do Capítulo 1 da Fundamentação Teórica	•	•			
Submissão/Apresentação em evento científico		✓			
Organização e tabulação dos dados coletados	•	•			
Análise estatística e interpretação dos dados		•	•	•	
Redação dos Capítulos 2 e 3 (teoria complementar)		•	•		
Redação da Metodologia e Resultados			•	•	

Discussão dos resultados			•	•	
Revisão geral da dissertação (estrutura, norma, ortografia)				•	
Entrega da versão final ao orientador				✓	
Preparação e defesa da dissertação					✓

## REFERÊNCIAS

AMARAL, P. N. et al. Atividades físicas no envelhecimento humano: uma leitura sensível criativa. *RBCEH*, v. 15, n. 4, p. 18-27, 2007.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Projeções da população do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade: 2010-2060*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SANTIAGO, L. A. M. et al. Treinamento Resistido Reduz Riscos Cardiovasculares Em Idosas. *Rev Bras Med Esporte*. v. 21, n. 4, p. 261–265, 2015.

SANTOS, Socorro Fernanda Coutinho dos; SILVA NETO, Vicente Matias da. Treinamento resistido para idosos: revisão de literatura. *Cinergis*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151–155, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8168>. Acesso em: 20 abr. 2025. DOI: [10.17058/cinergis.v18i2.8168](https://doi.org/10.17058/cinergis.v18i2.8168).

SUZMAN, R.; BEARD, J. R.; BLOOM, D. E.; CHAND, M. *Global Health and Aging*. Geneva: National Institute on Aging; World Health Organization, 2015.

# **PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E RESPONSÁVEIS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

## **MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Débora Barbosa Tavares**

**Ricardo Figueiredo Pinto**

### **1. INTRODUÇÃO**

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares tem se destacado como uma das questões mais relevantes na educação contemporânea, em virtude do crescente número de diagnósticos e da necessidade de garantir a esses estudantes o direito à aprendizagem, à socialização e ao desenvolvimento integral. O TEA apresenta características diversas, que variam em intensidade e manifestação, exigindo estratégias pedagógicas específicas e um olhar atento por parte dos profissionais da educação e dos responsáveis (APA, 2013).

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a educação deve ser pautada na equidade e no respeito à diversidade, assegurando condições adequadas de acesso e permanência dos alunos no ambiente escolar. Entretanto, apesar de avanços legais e teóricos, ainda existem barreiras que dificultam a inclusão efetiva, como a falta de formação adequada dos professores, ausência de recursos pedagógicos e estruturais e fragilidades na comunicação entre escola e família (Mantoan, 2015).

A percepção dos professores e responsáveis desempenha papel crucial nesse processo, pois influencia diretamente a forma como o aluno com TEA será compreendido, acolhido e estimulado. Quando ambos os lados possuem conhecimento e visão positiva sobre o transtorno, a inclusão tende a ser mais efetiva, com práticas pedagógicas alinhadas às necessidades do estudante. Assim, investigar essas percepções torna-se fundamental para a construção de estratégias que promovam a parceria entre escola e família, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem.

#### **1.1 Justificativa**

O número crescente de diagnósticos de TEA nos últimos anos evidencia a importância de compreender como se dá a inclusão escolar desses estudantes. A atuação conjunta de professores e responsáveis é determinante para garantir que o processo educativo seja significativo e promova autonomia, desenvolvimento social e emocional.

Entretanto, muitas vezes, professores não estão devidamente preparados para lidar com as especificidades do TEA, e os responsáveis carecem de informações adequadas sobre como colaborar com a escola. Essa falta de alinhamento pode resultar em dificuldades na implementação de estratégias inclusivas, além de gerar conflitos de expectativas e de comunicação.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica pela necessidade de investigar como essas percepções impactam a qualidade da inclusão escolar. Os resultados obtidos poderão subsidiar a elaboração de políticas públicas, formações continuadas e ações integradas entre escola e família, visando à promoção de uma educação inclusiva de qualidade e à valorização da diversidade no ambiente escolar.

## **1.2 Problemática**

Apesar de a legislação brasileira estabelecer diretrizes claras para a inclusão, ainda existem lacunas significativas entre a teoria e a prática. Muitas escolas enfrentam dificuldades para atender adequadamente alunos com TEA, seja pela falta de recursos pedagógicos, seja pela ausência de formação específica dos profissionais da educação.

Os responsáveis, por sua vez, podem se sentir inseguros diante do desconhecimento sobre o transtorno e sobre como contribuir para o processo educacional, o que enfraquece a parceria necessária entre escola e família. Essa situação pode gerar desafios no desenvolvimento do aluno, refletindo em seu desempenho escolar e social.

Diante desse cenário, torna-se essencial compreender como professores e responsáveis percebem o TEA e como essas percepções influenciam a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes.

## **1.3 Questões a investigar**

- a) Como os professores percebem e compreendem o TEA no contexto escolar?
- b) Qual é a visão dos responsáveis sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA?
- c) Como as percepções de ambos os grupos influenciam as práticas pedagógicas e qual é a participação da família na educação do aluno?

## 2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral: Analisar as percepções dos professores e responsáveis sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, identificando os desafios, potencialidades e impactos dessas percepções no processo educativo.

### 2.2 Objetivos específicos

- d) Identificar como os professores percebem e compreendem o TEA no contexto escolar.
- e) Analisar a visão dos responsáveis sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA.
- f) Investigar como as percepções de ambos os grupos influenciam as práticas pedagógicas e a participação da família na educação do aluno.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

**Capítulo 1:** Transtorno do Espectro Autista: características, diagnóstico e desafios educacionais.

Aborda os aspectos conceituais do TEA, critérios de diagnóstico e principais dificuldades enfrentadas na escola.

**Capítulo 2:** Inclusão escolar e legislações voltadas ao TEA.

Discute os marcos legais e políticas públicas que fundamentam a inclusão escolar dos alunos com autismo.

**Capítulo 3:** Parceria entre escola e família na inclusão de alunos com TEA

Analisa a importância da colaboração entre professores e responsáveis para o sucesso do processo inclusivo.

## 3. METODOLOGIA

### 3.1 Tipo de estudo

A pesquisa será descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa (método misto), utilizando questionários e entrevistas para coleta de dados.

### 3.2 Local da pesquisa e população

O estudo será realizado em uma escola da rede pública municipal que atende alunos diagnosticados com TEA.



A população será composta por professores que atuam diretamente com esses alunos e pelos responsáveis legais dos estudantes.

### 3.4 Critérios de inclusão e exclusão

**Inclusão:** Professores e responsáveis que participem diretamente do processo educacional dos alunos com TEA.

**Exclusão:** Indivíduos que não tenham contato direto ou que se recusem a participar da pesquisa.

### 3.5 Procedimentos éticos

A pesquisa seguirá as normas da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, assegurando o sigilo das informações e o consentimento livre e esclarecido de todos os participantes.

### 3.6 Análise dos dados

Os dados quantitativos serão analisados por meio de estatística descritiva, enquanto os dados qualitativos serão examinados através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), buscando identificar categorias e padrões nas respostas.

## 4. CRONOGRAMA

Atividade	Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4
Levantamento bibliográfico	X			
Elaboração do projeto	X			
Aplicação dos questionários e entrevistas		X		
Análise dos dados			X	
Redação do relatório final				X
Revisão e entrega do trabalho final				X

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# **AS PERCEPÇÕES E ATITUDES DOS PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS COMO INDICADORES DO USO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NA SALA DE AULA**

## **MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Deolanda Pereira de Moraes  
Ricardo Figueiredo Pinto**

### **1. INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva é um movimento filosófico e educacional que busca garantir a participação plena de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, assegurando igualdade de oportunidades e respeito à diversidade (RODRIGUES et al., 2016). Em nível internacional, esse modelo tem sido amplamente adotado como estratégia para o desenvolvimento integral de todos os estudantes, promovendo a convivência e a aprendizagem em contextos compartilhados.

Entre os fatores que influenciam a efetivação da educação inclusiva, destaca-se a atitude dos professores, que pode atuar como facilitadora ou como barreira para o processo de inclusão. A atitude docente é formada por um conjunto de crenças, percepções e sentimentos que orientam sua prática pedagógica e seu comportamento diante da diversidade (ROZEK, 2012). Rodrigues e Oliveira (2014) apontam que a postura dos profissionais da educação é determinante para o êxito das práticas inclusivas e para o trabalho colaborativo na escola.

No contexto da inclusão de alunos com indicativos de altas habilidades e competências, compreender as percepções e atitudes dos professores torna-se essencial, uma vez que elas refletem diretamente na utilização de estratégias pedagógicas adaptativas. Essas estratégias são fundamentais para atender às necessidades específicas dos alunos e garantir uma educação de qualidade e equitativa.

#### **1.1 Justificativa**

A inclusão educacional tem se consolidado como um dos maiores desafios da educação contemporânea, principalmente diante da diversidade de alunos que chegam às escolas regulares, cada um com características, potencialidades e necessidades específicas. Entre esses grupos, encontram-se os alunos com indicativos de altas habilidades e competências, que muitas vezes não recebem a atenção necessária no contexto escolar, sendo subestimados em suas capacidades e carecendo de estratégias adequadas para o desenvolvimento pleno de seu potencial. Nesse cenário, compreender como os professores percebem e atuam diante desse

público é fundamental para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

A atitude dos professores desempenha papel central nesse processo, uma vez que influencia diretamente as práticas pedagógicas e a forma como os alunos são reconhecidos e estimulados em sala de aula. Quando os docentes demonstram uma postura positiva, aberta à diversidade e fundamentada em princípios inclusivos, criam-se condições favoráveis para a adoção de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os estudantes. Por outro lado, atitudes negativas ou preconceituosas podem se tornar barreiras que dificultam a participação, a aprendizagem e o engajamento dos alunos com altas habilidades e competências, comprometendo seu desenvolvimento acadêmico e emocional.

Este estudo se justifica, portanto, pela necessidade de investigar como os professores percebem a inclusão e de que forma essas percepções impactam suas práticas pedagógicas. Ao compreender esses aspectos, será possível identificar lacunas no processo formativo e estrutural, além de fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas e programas de formação continuada que fortaleçam a atuação docente na perspectiva inclusiva. Assim, a pesquisa contribui não apenas para a melhoria das condições de ensino, mas também para a promoção da equidade e do respeito à diversidade no ambiente escolar.

## **1.2 Problemática**

Apesar dos avanços legais e teóricos no campo da educação inclusiva, ainda persistem desafios significativos para a efetiva implementação de práticas voltadas aos alunos com altas habilidades e competências. Muitas escolas carecem de estratégias e recursos pedagógicos que atendam às especificidades desse público, resultando em subaproveitamento de suas potencialidades. Além disso, a ausência de formação adequada para os professores dificulta o reconhecimento das altas habilidades e a elaboração de planos de ensino que estimulem esses alunos de forma apropriada.

Na Escola Estadual D. Pedro I, localizada em Mazagão, Amapá, esse desafio se manifesta na necessidade de compreender em que medida os professores estão preparados para lidar com alunos que apresentam altas habilidades e como suas percepções e atitudes influenciam a inclusão. Observa-se uma lacuna na investigação sobre a prática docente e o impacto que essas percepções exercem na adoção de estratégias pedagógicas adaptativas.

Assim, a problemática que norteia este estudo consiste em compreender se os professores demonstram atitudes positivas em relação à inclusão e em que grau utilizam práticas

inclusivas no cotidiano escolar. A investigação pretende responder se as percepções e atitudes dos docentes são determinantes para a implementação de uma educação inclusiva de qualidade, capaz de promover a participação efetiva e o desenvolvimento integral dos alunos com altas habilidades e competências.

### **1.3 Questões a investigar**

- a) Quais estratégias adaptativas são utilizadas pelos professores e com que frequência são aplicadas em sala de aula?
- b) Qual é a relação entre as percepções e atitudes dos professores e a adoção de práticas educativas inclusivas?
- c) As atitudes dos professores variam de acordo com sua formação, experiência, recursos disponíveis, etapa educativa e gênero?

## **2. OBJETIVOS**

2.1 Objetivo geral: Analisar as percepções e atitudes dos professores da Escola Estadual D. Pedro I em relação à inclusão de alunos com indicativos de altas habilidades e competências, bem como a frequência com que utilizam estratégias educativas inclusivas.

### **2.3 Objetivos específicos**

- a) Identificar quais estratégias adaptativas são utilizadas pelos professores e com que frequência são aplicadas em sala de aula.
- b) Verificar a relação entre as percepções e atitudes dos professores e a adoção de práticas educativas inclusivas.
- c) Identificar se as atitudes dos professores variam de acordo com sua formação, experiência, recursos disponíveis, etapa educativa e gênero.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **Capítulo 1: Educação inclusiva e suas bases teóricas e legais**

Este capítulo abordará o conceito de educação inclusiva, evolução histórica, marcos legais e documentos que embasam a inclusão escolar.

## Capítulo 2: Altas habilidades e competências no contexto escolar

Discussão sobre definição, características e necessidades educacionais específicas dos alunos com altas habilidades.

## Capítulo 3: Percepções e atitudes docentes e práticas inclusivas

Análise do papel do professor, das percepções e atitudes na inclusão, e como esses fatores influenciam a adoção de práticas pedagógicas adaptativas.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1 Tipo de estudo

A pesquisa será de campo, não experimental, com enfoque quantitativo e caráter descritivo, permitindo analisar atitudes, percepções e comportamentos dos professores sem manipulação das variáveis (CRESWELL, 2010).

#### 3.2 Local da pesquisa e população

O estudo será realizado na Escola Estadual D. Pedro I, localizada na zona urbana de Mazagão, Amapá, que atende cerca de 1.800 alunos do Ensino Fundamental e Médio, além de oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE). A população será composta por todos os professores que atuam com alunos com indicativos de altas habilidades e competências.

#### 3.4 Critérios de inclusão e exclusão

**3.4.1 Inclusão:** Professores efetivos ou contratados que atuem diretamente com alunos com altas habilidades e competências na Escola D. Pedro I.

**3.4.2 Exclusão:** Professores que não trabalham diretamente com esses alunos ou que não aceitarem participar da pesquisa.

#### 3.5 Procedimentos éticos

O projeto será submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pelas diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início da coleta de dados. A proteção à confidencialidade das informações será garantida.

### 3.6 Análise dos dados

Os dados serão analisados por meio de estatística descritiva, utilizando frequências e percentuais, possibilitando correlacionar percepções, atitudes e práticas inclusivas.

## 4. CRONOGRAMA

Atividade	Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4
Levantamento bibliográfico	X			
Elaboração do projeto	X	X		
Aplicação dos questionários		X		
Análise dos dados			X	
Redação do relatório final			X	X
Revisão e entrega do trabalho final				X

## REFERÊNCIAS

- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2010.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- RODRIGUES, D.; OLIVEIRA, M. A. *Educação inclusiva e diversidade*. São Paulo: Cortez, 2014.
- RODRIGUES, D. et al. *Educação inclusiva: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ROZEK, M. *Atitudes docentes e inclusão educacional*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.



# **EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO ATIVO: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM UM PROJETO DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA A TERCEIRA IDADE**

## **MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Roberto de Sena Santa'ana**

### **1. INTRODUÇÃO**

Sabe-se que a pirâmide etária registra um envelhecimento populacional, além disso, evidencia-se também que o Paradigma do Envelhecimento Ativo assume relevância com a educação (Scortegagna; Silva, 2017). Desse modo, ainda é um fato que viver mais tempo e com qualidade ainda é um dos grandes desafios deste século. Ao verificar o aumento significativo de idosos, também se nota uma mudança no perfil desse público, o que possibilita o esboço de um novo paradigma de velhice (Scortegagna; Silva, 2017). Juntamente com esse novo paradigma, a educação assume relevância na medida em que oferece oportunidade de atualização e reflexões que podem possibilitar não só o empoderamento do idoso, mas a forma como o seu conhecimento passa a ser um instrumento eficiente na tentativa de superar os desequilíbrios sociais (Gomes, et al. 2020).

Embora grande parte dos estudos sobre envelhecimento populacional aborde as questões de implicação sobre a saúde pública, há vários projetos nacionais e internacionais que enfatizam o papel social do idoso, e promovem não só ações de promoção da saúde, mas também ações de educação popular, que favorecem o envelhecimento ativo (Souza, et al. 2021). A Educação em Saúde (ES), entendida sob várias perspectivas, é um processo que contribui para aprofundar o conhecimento no que concerne a saúde. Com adoção da prática da Educação Popular em Saúde (EPS), termo trazido da Educação Popular, aprimorado pelo educador Paulo Freire, a partir de 1960 foi iniciada uma nova fase na ES. Desse modo, a EPS se estruturou a partir de uma prática pedagógica junto, e não para, à população, com o intuito de aumentar a autonomia desta, de forma participativa.

Seguindo a perspectiva de promoção da saúde e reconhecendo a importância do cuidado com a população idosa, a Organização Mundial da Saúde apresentou, em 2005, o conceito de envelhecimento ativo, compreendido como o processo de ampliar e potencializar as oportunidades de saúde, engajamento e proteção, com a finalidade de assegurar melhor qualidade de vida ao longo do avanço da idade. O termo “ativo” diz respeito à participação constante em dimensões sociais, econômicas, culturais, espirituais e cívicas, indo além da mera condição de manter-se fisicamente em movimento ou inserido no mercado de trabalho. Dessa

forma, este estudo busca compreender o Projeto Quinta Feliz como espaço de educação não formal, investigando as experiências de aprendizagem e envelhecimento ativo dos participantes.

### **1.1 Justificativa**

O envelhecimento populacional constitui uma realidade crescente em escala nacional e internacional, trazendo consigo o desafio de implementar intervenções eficazes que assegurem autonomia, funcionalidade e qualidade de vida na terceira idade. Nesse contexto, torna-se fundamental valorizar e fortalecer projetos que promovam o desenvolvimento integral do idoso, pois tais iniciativas não apenas possibilitam a socialização e o bem-estar, como também favorecem a disseminação de conhecimentos, a identificação de lacunas existentes e o incentivo à criação de novas ações sociais.

Para que o idoso viva de forma ativa, é necessário considerar aspectos como capacidade funcional, independência e autonomia. Assim, políticas públicas, programas e projetos voltados a esse público devem priorizar a manutenção, a recuperação ou o aprimoramento desses fatores, em consonância com o que preconiza o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003) e as políticas de saúde específicas. Esses documentos ressaltam a importância de os idosos serem reconhecidos como sujeitos de direitos e protagonistas de sua própria história, com oportunidades de participação ativa, sobretudo nas questões que impactam diretamente suas vidas.

### **1.2 Problemática**

O aumento da população idosa no Brasil e no mundo demanda estratégias que assegurem qualidade de vida, autonomia e participação social. Embora políticas públicas e documentos como o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003) reconheçam esses direitos, na prática ainda existem lacunas quanto à efetivação de ações que integrem saúde, educação e inclusão social.

Projetos comunitários de atividades físicas, funcionais e recreativas para idosos, como o que ocorre em Macapá, têm demonstrado potencial não apenas para melhorar a saúde física, mas também para promover aprendizagem, convivência, troca de saberes e fortalecimento da cidadania. No entanto, muitos desses projetos ainda são vistos apenas sob a ótica da promoção da saúde, deixando em segundo plano sua dimensão educativa e formativa. Portanto, a lacuna está no reconhecimento insuficiente das práticas de atividade física com idosos como espaços de educação não formal.

### **1.3 Questões a investigar**

- g) Quais são os aspectos educativos presentes nas práticas do Projeto Quinta Feliz de Macapá?
- h) Quais são as percepções dos idosos sobre aprendizagem, convivência e benefícios adquiridos nas atividades do Projeto Quinta Feliz?
- i) Quais são as percepções dos idosos sobre a contribuição do projeto para a sua autonomia, independência e qualidade de vida?

## **2. OBJETIVOS**

2.1 Objetivo geral: Verificar as contribuições do Projeto Quinta Feliz para idosos no município de Macapá como espaço de educação não formal.

2.2 Objetivos específicos

- d) Identificar os aspectos educativos presentes nas práticas do Projeto Quinta Feliz em Macapá.
- e) Investigar a percepção dos idosos sobre aprendizagem, convivência e benefícios adquiridos nas atividades.
- f) Analisar as percepções dos idosos sobre a contribuição do projeto para sua autonomia, independência e qualidade de vida.

## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

### **Capítulo 1 – Educação não formal, aprendizagem ao longo da vida e envelhecimento**

- Subseções possíveis:
  - a) 1.1 A educação não formal como campo de aprendizagem (Gohn, Gadotti, Coombs, Freire);
  - b) 1.2 Aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, Delors, Jarvis);
  - c) 1.3 Educação e envelhecimento: atualização, socialização e cidadania na terceira idade.

### **Capítulo 2: Práticas Educativas Com Idosos: Espaços, Sentidos e Aprendizagens**

### **Capítulo 3 – Envelhecimento ativo e saúde: políticas públicas, educação e participação social**

- Subseções possíveis:
  - a) 3.1 O conceito de envelhecimento ativo segundo a OMS (2005);
  - b) 3.2 Estatuto do Idoso e políticas de saúde e educação para a terceira idade no Brasil;
  - c) 3.3 Educação em saúde e práticas corporais como instrumentos de inclusão e cidadania;

- d) 3.4 Projetos sociais com idosos: evidências nacionais e internacionais.

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Tipo de estudo**

Tratará de um estudo descritivo, de método misto com predominância quantitativa, com delineamento transversal. Para a coleta de dados, será utilizado um questionário semi-estruturado, elaborado pelo pesquisador a partir dos referenciais teóricos sobre aprendizagem ao longo da vida, envelhecimento ativo e educação não formal. O instrumento contará com perguntas fechadas, em escala Likert, a fim de mensurar percepções relacionadas à autonomia, socialização e qualidade de vida, bem como questões abertas, que possibilitarão a expressão das experiências individuais dos participantes. Essa estratégia busca integrar dados quantitativos e qualitativos, proporcionando uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado.

#### **3.2 Local da pesquisa e população**

A coleta de dados será realizada com os idosos do Projeto Quinta Feliz em Macapá/AP. A população será composta pelos idosos de ambos os sexos que participam do Projeto. A seleção dos participantes seguirá critérios de conveniência, considerando a adesão ao programa no período da pesquisa.

#### **3.4 Critérios de inclusão e exclusão**

##### **3.4.1 Critérios de inclusão:**

- Ter idade igual ou superior a 60 anos;
- Estar inscrito e ativo no Projeto Quinta Feliz.
- Apresentar condições físicas e cognitivas para responder o questionário.
- Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

##### **3.4.2 Critérios de exclusão:**

- Apresentar quadro clínico agudo ou descompensado que inviabilize a participação;
- Não comparecer nos dias da pesquisa;
- 

#### **3.5 Procedimentos éticos**

O projeto será submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconizado pelas diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início da coleta de dados. A proteção à confidencialidade das informações será garantida.

### 3.6 Análise dos dados

Os dados obtidos serão tratados por meio de estatística descritiva, utilizando-se medidas de tendência central (média, mediana), dispersão (desvio padrão) e frequência absoluta e relativa. A análise será conduzida com o auxílio de programa estatístico apropriado, considerando-se as variáveis sociodemográficas, clínicas e os escores dos instrumentos aplicados.

## 4. CRONOGRAMA

Etapas da Pesquisa	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Definição do projeto (tema, problema, objetivos, metodologia)	•	•					
Revisão bibliográfica contínua	•	•	•	•	•	•	
Submissão/Apresentação em evento científico		✓					
Ajustes finais do referencial teórico				•	•		
Elaboração e teste piloto do questionário			•	•			
Aplicação da pesquisa de campo (coleta de dados)					•	•	
Análise estatística dos dados						•	
Discussão dos resultados						•	
Redação do capítulo de Resultados e Discussão						•	
Revisão geral da dissertação (estrutura, norma, ortografia)							•

Entrega da versão final ao orientador							✓
Defesa do Mestrado							✓

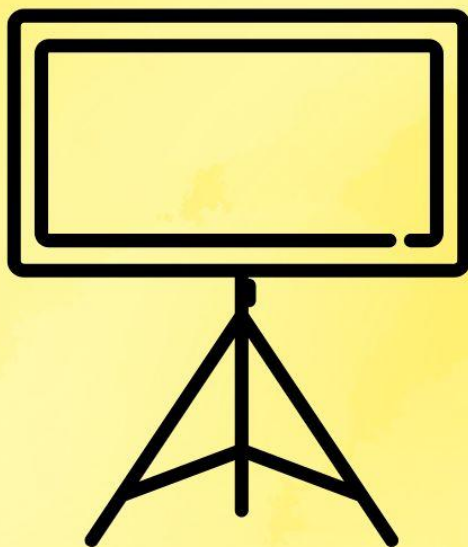
## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. *Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm). Acesso em: 25 ago. 2025.

GOMES, F. R. H. Relação da atividade física sobre aspectos cognitivos em participantes de UNATI: Uma revisão Sistemática. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 2020.

SOUZA, E. M. et al. Educação popular, promoção da saúde e envelhecimento ativo: uma revisão bibliográfica integrativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(4):1355-1368, 2021

# SEÇÃO DE SLIDES





# Recursos e Métodos para Reduzir a Evasão Escolar nas Aulas de Educação Física

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Antônio Fernando Tavares Guedes  
Ricardo Figueiredo Pinto

## Contexto da Evasão Escolar no Brasil

Freitag (2003) aponta que a evasão escolar não se limita ao contexto das salas de aula, sendo reflexo de um conjunto complexo de problemas que demandam soluções integradas. Nesse sentido, diversos pesquisadores têm buscado compreender suas causas e propor alternativas para minimizar seus efeitos. A evasão impacta não apenas os índices educacionais, mas também a vida social e econômica dos indivíduos, limitando suas oportunidades futuras e perpetuando ciclos de exclusão.

No contexto específico da Educação Física Escolar, esse fenômeno adquire contornos particulares, uma vez que as aulas dessa disciplina desempenham papel essencial no desenvolvimento físico, emocional e social dos estudantes, favorecendo a inclusão e a promoção da saúde. Assim, compreender os fatores que contribuem para a ausência ou desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física torna-se fundamental para a construção de estratégias eficazes que incentivem a participação e a permanência.



## Educação Física como Componente Curricular

### *Educação como Processo Contínuo*

Millen Neto et al. (2010) abordam a educação como um processo contínuo de humanização que se desenvolve ao longo da vida, em diferentes espaços e contextos. Esse processo ocorre por meio da socialização, que pode acontecer dentro de casa, no ambiente de trabalho, em espaços de lazer e em outras situações em que as pessoas interagem e compartilham experiências.

### *Motivação dos Estudantes*

Bidutte (2001) enfatiza que a motivação dos estudantes para participar das aulas de Educação Física está profundamente ligada a diversos fatores, como a personalidade de cada indivíduo, suas experiências anteriores e o ambiente social da escola.



### Saberes Populares e Científicos

Os saberes populares são formados a partir das experiências e dos contextos vividos pelos sujeitos. Esses saberes têm grande relevância, pois estão diretamente ligados aos valores, tradições e culturas de determinados grupos sociais. Os saberes científicos estão associados aos conteúdos produzidos de forma sistemática e formal, geralmente por meio de instituições especializadas.

### Educação Física na Escola

A Educação Física vai além de uma disciplina voltada apenas para a prática de atividades físicas. Trata-se de um componente curricular que carrega em si uma riqueza de significados relacionados à cultura do movimento humano, envolvendo práticas corporais que fazem parte da história e do cotidiano dos indivíduos.

## Diversificação e Experiências Vivenciadas em Sala de Aula

Rodrigues (2022) destaca que, para combater a evasão escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, é fundamental repensar a forma como os conteúdos são trabalhados, valorizando a diversidade e a inovação nas experiências oferecidas aos alunos. Muitas vezes, a repetição de práticas tradicionais e a falta de conexão com os interesses e realidades dos estudantes acabam desmotivando-os e contribuindo para o afastamento da disciplina.

Nesse sentido, o autor ressalta a importância de ir além da "prática pela prática", incentivando a inserção de novas atividades que despertem o interesse dos alunos, possibilitando que eles se identifiquem com o conteúdo e sintam prazer em participar das aulas. Essa abordagem não apenas estimula a participação, como também fortalece o vínculo do estudante com a escola, reduzindo as chances de evasão.

## O Papel do Professor na Motivação dos Alunos

### Influência Docente

O professor é um agente influenciador direto na experiência escolar, sendo capaz de despertar interesse, engajamento e entusiasmo nos estudantes, ou, em contrapartida, provocar desmotivação e afastamento.

### Desafios Profissionais

Rodrigues (2022) ressalta que diversos fatores podem comprometer a motivação docente, prejudicando a qualidade do ensino. Entre eles, destacam-se a má remuneração, a falta de reconhecimento profissional e a ausência de apoio emocional e psicológico, elementos que contribuem para o desgaste físico e mental do professor.

### Valorização Necessária

Investir na valorização do professor, tanto por meio de condições de trabalho dignas quanto pelo oferecimento de programas de formação continuada e apoio emocional, é essencial para que ele possa exercer seu papel de forma plena e prazerosa, tornando o processo de ensino e aprendizagem significativos.

## Nível de Atividades e Motivação dos Educandos

Ao abordar sobre os alunos do ensino médio, Pujol (2016) relata que os alunos desse nível se diferem dos alunos do ensino fundamental por vários aspectos, principalmente no que tange a absorção de conteúdos, portanto, o autor menciona que para obter o engajamento desses alunos é necessário que o professor mantenha as atividades em um nível de dificuldade moderada, pois torna a aula funcional para desenvolver não só os aspectos físicos, mas também cognitivos.

O ensino médio representa uma etapa crucial na formação dos jovens, marcada por descobertas, transformações e pela busca da própria identidade. É um período em que os adolescentes estão em constante processo de afirmação pessoal e social, o que os diferencia significativamente dos alunos do ensino fundamental (Rodrigues, 2022).





## Inclusão dos Estudantes com Deficiência na Educação Física Escolar



### Desafios da Inclusão

No estudo realizado por Fiorini e Manzini (2014), professores de Educação Física relataram diferentes desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com deficiência em suas aulas. Entre as principais dificuldades apontadas estão a falta de formação específica para lidar com a diversidade, limitações relacionadas à infraestrutura e aos recursos pedagógicos.



### Trabalho Colaborativo

Basso-Braz et al. (2024) destacam a importância do trabalho colaborativo, que se manifesta de diferentes formas, como na tutoria por pares, na consultoria colaborativa e no ensino colaborativo, também conhecido como coensino. Essas estratégias se baseiam na integração de esforços entre professores, alunos e demais profissionais envolvidos no contexto escolar.



### Comunicação Efetiva

Na categoria temática denominada Formas de comunicação e tipos de instrução, foram reunidos estudos que investigaram como os professores utilizam diferentes estratégias comunicativas para promover a inclusão dos ECD nas aulas de Educação Física.

## A Tecnologia como Ferramenta de Auxílio no Combate à Evasão Escolar

A evasão escolar é um problema institucional educacional que afeta o mundo todo, e possui várias motivações que vão ser mencionadas no decorrer deste estudo, que tem como objetivo principal verificar os recursos e métodos para reduzir essa problemática. Quando se aborda a evasão escolar, é necessário colocar em pauta alguns números referentes ao Brasil, nesse sentido, Guimarães Junior et al. (2025) citam que as taxas de abandono no território nacional são particularmente alarmantes, e são justificadas por questões socioeconômicas, falta de apoio familiar e educacional, o que contribui gradativamente para a ausência de engajamento com o processo de ensino e aprendizagem.

## Tecnologias Assistivas e Inclusão Digital



### Tecnologia Assistiva

De Souza et al. (2005) apontam que o conceito de tecnologia assistiva surgiu como uma forma de denominar esse conjunto de recursos que oferecem apoio às pessoas com deficiência em sua vida cotidiana e no processo educacional.



### Inclusão Digital

Garantir que todos os alunos possam usufruir igualmente dos benefícios proporcionados pela tecnologia é um desafio que requer políticas públicas eficazes, parcerias institucionais e iniciativas voltadas para a inclusão digital.



### Ensino Híbrido

Moran (2022) ressalta que o ensino híbrido vai além de uma medida emergencial adotada em tempos de crise. Ele representa uma alternativa eficaz e adaptável a diferentes realidades educacionais, especialmente em locais onde o acesso à escola física é limitado.

## Conclusão

O estudo apresentado evidencia que a evasão escolar nas aulas de Educação Física é um fenômeno multifatorial, que exige um olhar atento para diferentes dimensões do processo educativo. A análise dos autores citados ao longo do trabalho permitiu compreender que a permanência dos alunos na escola está diretamente ligada à forma como as aulas são planejadas, conduzidas e integradas ao contexto social e cultural dos estudantes.

Estratégias que envolvem a diversificação das atividades, a valorização das experiências individuais e a construção de vínculos positivos entre professores e alunos mostraram-se essenciais para promover o engajamento e reduzir os



# CONHEÇA A ENEAP

Escola de Negócios  
em Empreendedorismo  
e Atualização Profissional

CURSOS

CLUBE DO LIVRO

EVENTOS

PODCASTS

GRUPO DE PESQUISA

PRODUTOS  
AUDIOVISUAIS

CONSTRUÇÃO E  
PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS

CONSULTORIA E  
ASSESSORIA ACADÊMICA

INDICAÇÃO  
DE ESTÁGIOS

EDITORA  
ACADÊMICA

**E-MAIL:**

[eneapbr@gmail.com](mailto:eneapbr@gmail.com)

**WhatsApp**

**(91) 98925-6249**

# E MAIS!