

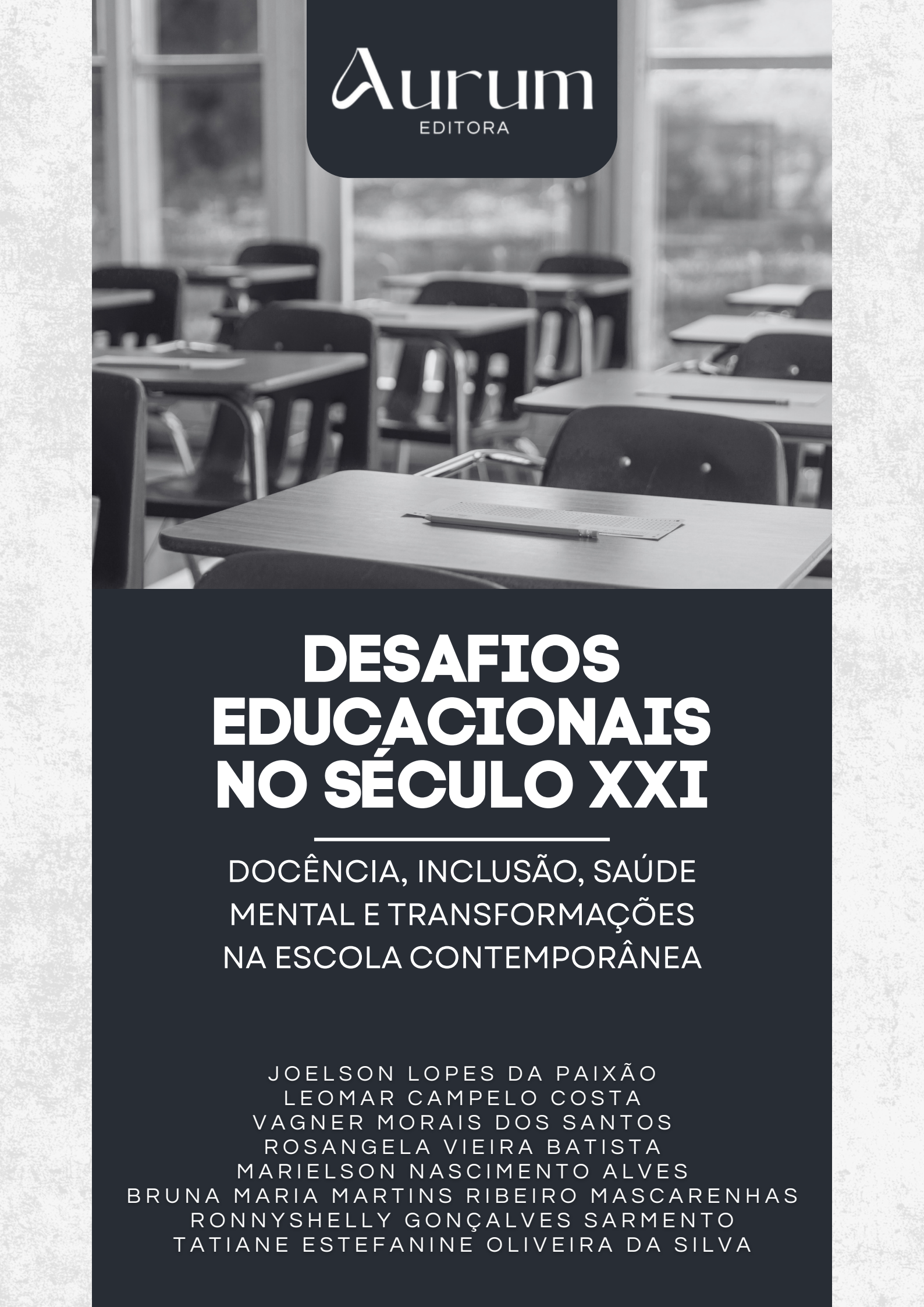


Aurum
EDITORA

**DESAFIOS
EDUCACIONAIS
NO SÉCULO XXI**

DOCÊNCIA, INCLUSÃO, SAÚDE
MENTAL E TRANSFORMAÇÕES
NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

JOELSON LOPES DA PAIXÃO
LEOMAR CAMPELO COSTA
VAGNER MORAIS DOS SANTOS
ROSANGELA VIEIRA BATISTA
MARIELSON NASCIMENTO ALVES
BRUNA MARIA MARTINS RIBEIRO MASCARENHAS
RONNYSHELLY GONÇALVES SARMENTO
TATIANE ESTEFANINE OLIVEIRA DA SILVA



Aurum
EDITORA

DESAFIOS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI

**DOCÊNCIA, INCLUSÃO, SAÚDE
MENTAL E TRANSFORMAÇÕES
NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

JOELSON LOPES DA PAIXÃO
LEOMAR CAMPELO COSTA
VAGNER MORAIS DOS SANTOS
ROSANGELA VIEIRA BATISTA
MARIELSON NASCIMENTO ALVES
BRUNA MARIA MARTINS RIBEIRO MASCARENHAS
RONNYSHELLY GONÇALVES SARMENTO
TATIANE ESTEFANINE OLIVEIRA DA SILVA

AURUM EDITORA LTDA – 2026

Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADORES DO LIVRO

Joelson Lopes da Paixão

Leomar Campelo Costa

Vagner Moraes dos Santos

Rosangela Vieira Batista

Marielson Nascimento Alves

Bruna Maria Martins Ribeiro Mascarenhas

Ronnyshelly Gonçalves Sarmento

Tatiane Estefanine Oliveira da Silva

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2026 Os Autores

Edição Copyright © 2026 Aurum Editora
Ltda

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Magnific Team, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

ÁREA DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação duplo-cega, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adicélia Rodrigues Souza - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense.

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão.

Aline Borba Alves - Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

Amanda Pereira Moreira - Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras.

Antonio Ismael Lopes de Sousa - Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Bárbara Silvestre da Silva Pereira - Doutoranda em Enfermagem e Biociências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Bianca Martins Knap - Mestranda em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Carlos Adriano Martins - Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Cláudio Alberto de Sá Quirino - Mestre profissional em Administração Pública (PROFIAP) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Damião Evangelista Rocha - Doutorando em Saúde e Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle - Canoas.

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Emanuel Veis Bentancourt - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Diego Pinto de Oliveira - Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Alfenas.

Elberto Teles Ribeiro - Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados.



Equiton Lorengian Grégio - Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

Evaldo Batista Mariano Júnior - Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba.

Fábio Henrique de Souza Lacerda - Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes.

Flávia Maria Silva Brito - Doutora em Recursos Florestais pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

Flávio Roberto Chaddad - Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Francisco Samuel Laurindo de Lima - Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí.

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará.

Glicerinaldo de Sousa Gomes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás.

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira - Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins de Porto Nacional.

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins.

Joelson Lopes da Paixão - Doutorando em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria.

Joice Marisa Görgen Junqueira - Mestra em Educação pela Universidade La Salle - Canoas.

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino.

José Carlos dos Santos Silva - Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.



José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco.

José Henrique Rodrigues Machado - Doutor em Ciências Sociais - Programa de Performances Culturais, pela Universidade Federal de Goiás.

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

José Ronaldo de Freitas Machado - Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.

Jungley de Oliveira Torres Neto - Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Karyne Oliveira Coelho - Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal de Goiás.

Layse da Silva Vieira - Mestranda em Vigilância em Saúde pela Universidade Iguazu.

Lidiana da Cruz Pereira - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí.

Lidiane Álvares Mendes - Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto.

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucia Helena Santana Ferreira - Doutoranda em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Maiara Martins Doná - Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba.

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.



Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Marcelo Bustamante Chilingue - Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marcelo Carvalho da Conceição - Doutor em Biologia Estrutural e Funcional pela Universidade Federal de São Paulo.

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Maria da Luz Olegário - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Maria Nazaré Lopes Baracho - Doutoranda em Odontologia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK.

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

Marinely Aparecida Clemente - Mestra em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Marlon Messias Santana Cruz - Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Michael Douglas Alves dos Santos - Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia.

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás.

Natan Gomes dos Santos - Graduado em Biomedicina pela Faculdade Madre Thais.

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci.

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Romário Silva Ribeiro - Doutorando em Educação pela Christian Business School.

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

Samuel Francisco Rabelo - Doutorando em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes.

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará.



Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca.

Stefany Reis Marquioli - Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Suely Maria da Silva - Mestra em Gestão Pública Para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco.

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí.

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School.

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira.

Zaqueu Henrique de Souza - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Jataí.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D442

Desafios Educacionais no Século XXI [recurso eletrônico]
: Docência, Inclusão, Saúde Mental e Transformações
na Escola Contemporânea / Joelson Lopes da Paixão
... [et al.]. – Curitiba, PR: Aurum Editora, 2026.
Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6223-037-6

1. Educação. 2. Ensino. 3. Professores – formação.
4. Saúde mental. I. Paixão, Joelson Lopes da. II. Costa,
Leomar Campelo. III. Santos, Vagner Moraes dos.
IV. Batista, Rosangela Vieira. V. Título.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

DOI: 10.63330/livroautoral772026-

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná



ORGANIZADORES



Joelson Lopes da Paixão

Doutorando, Mestre e Bacharel em Engenharia Elétrica pela UFSM. Especialista em Educação e em áreas relacionadas à Engenharia Elétrica. Licenciado em Matemática, Física, Pedagogia e em Educação Profissional pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG/UFSM). Pesquisador na UFSM.

E-mail: joelson.paixao@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6907289379766915>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8874-5151>



Leomar Campelo Costa

Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Viana – MA.

E-mail: leomarcampelo1@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6696558990818363>



Vagner Moraes dos Santos

Servidor público estadual vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA), atuando como Professor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

E-mail: vagner.morais.uema.t5@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6690348154444110>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9647-6689>



Rosangela Vieira Batista

Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia-UNAMA, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, professora das redes públicas municipais de Pedro do Rosário e Cajari-MA.

E-mail: rosa.batista.rr@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5376789412671712>



Marielson Nascimento Alves

Mestre Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF), Especialista em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física e Desporto Escolar (FSBA), Metodologia e Didática das Artes Marciais (UNIBAHIA) e Políticas Públicas para infância, juventude e diversidade (UNB), graduado em Educação Física, pela Faculdade Regional da Bahia. Atua como professor de Educação Física e de Judô na rede Estadual da Bahia. Membro do Núcleo de Estudos sobre a Prática Pedagógica em Educação Física e suas Representações Sociais e Integrante da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública.

E-mail: Marielson.alves@enova.educacao.ba.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5135362491640326>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1018-8935>



Bruna Maria Martins Ribeiro Mascarenhas

Mestre em Administração Pública pela rede PROFIAP/UFPI. Assistente Social, graduada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-graduada em Planejamento, Orçamento e Gestão de Projetos, pelo ICESPI em parceria com ETHOS Treinamento. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Psicossociologia, Trabalho e Estudos Socioambientais (NUPYTES) em parceria com a PUC-Minas. Desenvolve pesquisas relacionadas ao tema da Educação Inclusiva.

E-mail: bruna01mmr@gmail.com



Ronnyshelly Gonçalves Sarmento

Mestrando em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLANDITES/UERN), Especialista em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido (IFRN), licenciado em Geografia (UFCG), Atua como professor de Geografia.

E-mail: ronnyshellyg@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8109834934416462>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4547-356X>



Tatiane Estefanine Oliveira da Silva

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Possui especializações em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar; Neuropsicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar; Metodologia do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira; Tutoria em EAD e Docência do Ensino Superior. É também especialista em ABA Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo.

E-mail: tatianeestefanine4@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1597302604142925>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7769-7351>

AUTORES

Adalto Rodrigues de Sousa
Adriano Filipe Barreto Grangeiro
Agostinho Ferreira
Alexsandra Melo Pereira
Aline Reis
Angela Maria Vieira Batista
Charles Rangel de Deus Vieira
Clair da Silva Teixeira
Desirée Mirapalhete
Erika Ribeiro de Lima
Everaldo dos Santos Mendes
Fabrícia Nunes de Jesus
Fernando de Cássio de Jesus
Francisca Lidianne de Sousa Lima
Geisa Karla de Oliveira Borba
Janeth Reis de Azevedo
Jaques Jose da Silva Souza
José Douglas Ferreira Nobre
Kleyson Matos Silva
Laires Alves Silva
Larissa Santos Brito
Leomar Campelo Costa
Luiz Corrêa de Mello Neto
Márcia Gabellini
Maria Josileide da Silva Souza
Maria Soneide de Araujo
Neli Barcelos Iensen
Raíza Meir Knust Leppaus
Rosangela Vieira Batista
Samuel Felipe Weirich
Samuel Gonçalves Pinto
Suzane Aparecida Pupo
Thiago William de Assis Caetano



PREFÁCIO

Em um período no qual se ampliam as responsabilidades atribuídas às escolas e aos seus profissionais, o debate educacional brasileiro continua a se organizar em compartimentos. Discute-se a carreira docente em um fórum, a inclusão em outro, a saúde mental em um terceiro, a cultura digital em um quarto, cada qual com seus especialistas, seus documentos e suas disputas por atenção e por recursos. A escola, contudo, recebe todas essas demandas ao mesmo tempo, na mesma jornada e sobre as mesmas equipes. É desse descompasso entre a fragmentação do debate e a simultaneidade da experiência escolar que este livro se ocupa.

A publicação chega em um momento singular da política educacional brasileira. Um novo Plano Nacional de Educação, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação, uma nova política nacional de educação especial inclusiva e marcos legais recentes sobre convivência, saúde mental e uso de dispositivos digitais nas escolas compõem um ciclo de reinstitucionalização cujas margens de decisão não permanecem abertas indefinidamente. Nesse cenário, a distância entre a norma e a sala de aula tende a ser o principal campo de disputa da próxima década. Analisar esse conjunto com base documental atualizada, data de corte declarada e explicitação dos limites de cada evidência é, ao mesmo tempo, contribuição acadêmica e serviço público.

Três méritos me parecem particularmente dignos de nota. O primeiro é a articulação: a obra demonstra que valorização docente, inclusão, saúde mental, convivência, cultura digital e qualidade educacional constituem dimensões inseparáveis de um mesmo projeto de escola, e não agendas concorrentes. O segundo é o deslocamento do olhar, que sai da responsabilização individual e se dirige às condições de trabalho, aos desenhos institucionais e às políticas que definem o que cada pessoa pode efetivamente fazer, sem por isso dissolver responsabilidades. O terceiro é a recusa das recomendações genéricas: o capítulo de síntese indica responsáveis, condições de viabilidade, obstáculos previsíveis e formas de acompanhamento, o que transforma a proposição em algo verificável e, portanto, cobrável.

Há ainda uma qualidade menos visível e igualmente valiosa, que é o cuidado com o estatuto das afirmações. Projeções são apresentadas como projeções, percepções não são convertidas em medidas de impacto, dados oficiais são preferidos às suas repercussões na imprensa e as lacunas de evidência são declaradas. Em um campo no qual números circulam com frequência descolados de suas fontes, esse rigor tem efeito formativo sobre o próprio leitor.

A utilidade da leitura varia conforme quem a empreende, e essa versatilidade é intencional. Professoras, professores e equipes gestoras encontrarão suas realidades tratadas com seriedade, sem idealização e sem catastrofismo, e sairão com argumentos e critérios para as decisões que tomam todos os dias. Quem forma docentes e quem estuda em cursos de licenciatura e de pós-graduação dispõe aqui de um panorama articulado, difícil de obter em um único volume. Gestores de redes e formuladores de políticas encontram uma agenda com endereço definido. Pesquisadores identificam problemas em aberto e lacunas que pedem investigação. Conselhos, entidades profissionais e coletivos escolares ganham base documental para qualificar o debate público.

Recomendo a leitura com lápis na mão. Este é um livro para sublinhar, discutir em reuniões pedagógicas, levar a conselhos escolares e converter em pauta. Sua contribuição maior não está em oferecer respostas prontas, que a diversidade dos contextos brasileiros de todo modo não comportaria, mas em fornecer um modo consistente de formular perguntas e de sustentar escolhas. Que seja lido menos como um retrato do presente e mais como um instrumento de trabalho.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
--------------------------	-----------

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: PERMANÊNCIAS, RUPTURAS E NOVAS DEMANDAS FORMATIVAS

José Douglas Ferreira Nobre, Desirée Mirapalhete, Márcia Gabellini, Erika Ribeiro de Lima e Larissa Santos Brito.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-001>

.....17-29

CAPÍTULO 2 - VALORIZAÇÃO E ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE: TRABALHO, RECONHECIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Jaques Jose da Silva Souza, Maria Josileide da Silva Souza, José Douglas Ferreira Nobre, Clair da Silva Teixeira e Adriano Filipe Barreto Grangeiro.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-002>

.....30-42

CAPÍTULO 3 - INTENSIFICAÇÃO, SOBRECARGA E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Leomar Campelo Costa, Alexsandra Melo Pereira, Samuel Felipe Weirich, Luiz Corrêa de Mello Neto e Adriano Filipe Barreto Grangeiro.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-003>

.....43-55

CAPÍTULO 4 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DIREITOS, POLÍTICAS E RESPONSABILIDADES DA ESCOLA

Clair da Silva Teixeira, Everaldo dos Santos Mendes, Raíza Meir Knust Leppaus, Maria Soneide de Araujo e Charles Rangel de Deus Vieira.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-004>

.....56-69

CAPÍTULO 5 - DA INTEGRAÇÃO À PARTICIPAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Samuel Gonçalves Pinto, Raíza Meir Knust Leppaus, Francisca Lidiane de Sousa Lima, Adalto Rodrigues de Sousa e Neli Barcelos Iensen.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-005>

.....70-82

CAPÍTULO 6 - SAÚDE MENTAL, CONVIVÊNCIA E CLIMA ESCOLAR: CUIDADO, PREVENÇÃO E CORRESPONSABILIDADE

Angela Maria Vieira Batista, Raíza Meir Knust Leppaus, Kleyson Matos Silva, Janeth Reis de Azevedo e Neli Barcelos Iensen.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-006>

.....83-95

CAPÍTULO 7 - CULTURA DIGITAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES, RISCOS E COMPETÊNCIAS DOCENTES

Laires Alves Silva, Agostinho Ferreira, Fabricia Nunes de Jesus, Aline Reis e Thiago William de Assis Caetano.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-007>

.....96-108



CAPÍTULO 8 - POR UMA EDUCAÇÃO HUMANA, INCLUSIVA, DEMOCRÁTICA E SUSTENTÁVEL: AGENDAS E CAMINHOS DE TRANSFORMAÇÃO

Rosangela Vieira Batista, Raíza Meir Knust Leppaus, Geisa Karla de Oliveira Borba, Fernando de Cássio de Jesus e Suzane Aparecida Pupo.

  <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-008>

.....	109-121
POSFÁCIO.....	122



APRESENTAÇÃO

Este livro nasceu de uma inquietação que acompanha quem estuda e quem vive a escola brasileira: os grandes debates educacionais do nosso tempo costumam correr em trilhos separados. A carreira docente, a inclusão, a saúde mental, a convivência e a tecnologia aparecem como temas independentes, cada um com sua literatura e seus espaços de discussão. No cotidiano escolar, porém, essas questões chegam juntas, na mesma manhã, na mesma turma, sobre os mesmos ombros. Daí a decisão que deu origem a este projeto: reunir em um único volume, com fundamentação teórica e base documental atualizada, os desafios que definem a educação no século XXI, tratando-os como um conjunto de questões interdependentes.

A tese que atravessa os capítulos pode ser enunciada com simplicidade: a melhoria da educação não depende de uma solução isolada, mas de ações coordenadas que combinem valorização docente, condições adequadas de trabalho, educação inclusiva, cuidado com a saúde mental, convivência democrática, formação continuada, uso ético das tecnologias e políticas públicas sustentáveis. A singularidade da proposta está justamente nessa articulação entre valorização docente, inclusão, saúde mental, convivência escolar, cultura digital e políticas públicas, compreendidas não como agendas isoladas, mas como dimensões interdependentes da qualidade educacional.

Dessa tese decorre o compromisso ético que orienta o volume: deslocar a análise da responsabilização individual para as condições institucionais que tornam o trabalho educativo possível ou inviável. Professores adoecidos pela intensificação do trabalho, estudantes submetidos a trajetórias de exclusão, reprovação ou aprendizagem insuficiente, famílias cuja participação esbarra em jornadas extensas e em ausência de condições concretas de presença, escolas isoladas diante de cobranças crescentes: essas situações são, na maior parte das vezes, efeitos de arranjos institucionais, e não causas dos problemas educacionais. Atribuir corretamente as responsabilidades, distinguindo o que cabe às pessoas do que cabe às políticas e às instituições, é condição para que o debate produza soluções em vez de culpados.

Do ponto de vista metodológico, os oito capítulos foram escritos como ensaios teórico-documentais, apoiados em revisão bibliográfica, na legislação educacional brasileira e em dados oficiais recentes, com destaque para o Censo Escolar da Educação Básica, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar e o Plano Nacional de Educação vigente. As informações normativas e estatísticas foram verificadas em fontes oficiais, com data de corte em julho de 2026, e cada capítulo explicita seu objetivo, sua pergunta norteadora, sua delimitação e seus limites, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas adotadas na coleção.

O texto foi escrito para dialogar com públicos distintos e complementares: professoras e professores da educação básica e do ensino superior, equipes gestoras de escolas e de redes, estudantes de licenciatura e de pós-graduação, formadores de docentes, profissionais das equipes multiprofissionais que atuam nas escolas, formuladores de políticas educacionais e integrantes de conselhos, entidades e coletivos que participam do debate público sobre educação. Buscou-se, por isso, um registro rigoroso sem hermetismo, capaz de sustentar o uso acadêmico e a leitura profissional.

O percurso está organizado em três movimentos. O primeiro situa o terreno e as pessoas que nele trabalham. O capítulo 1, Educação no século XXI: permanências, rupturas e novas demandas formativas, examina o modo como as novas exigências formativas se sobrepõem a desigualdades e a problemas estruturais ainda não resolvidos. O capítulo 2, Valorização e atratividade da carreira docente: trabalho, reconhecimento e políticas públicas, articula remuneração, vínculos, carreira, formação e reconhecimento diante dos sinais de alerta sobre a renovação geracional do magistério. O capítulo 3, Intensificação, sobrecarga e precarização do trabalho docente, aprofunda a face cotidiana dessa questão e discute as estratégias institucionais de prevenção do adoecimento.



O segundo movimento trata do direito de aprender e da vida em comum. O capítulo 4, Educação inclusiva no Brasil: direitos, políticas e responsabilidades da escola, reconstrói a trajetória normativa da inclusão até a política nacional em vigor. O capítulo 5, Da integração à participação: práticas pedagógicas para estudantes com deficiência, traduz esses direitos em prática, discutindo currículo acessível, planejamento a partir do estudo de caso, ensino colaborativo, avaliação inclusiva e protagonismo dos estudantes. O capítulo 6, Saúde mental, convivência e clima escolar: cuidado, prevenção e corresponsabilidade, propõe o cuidado como tarefa institucional compartilhada entre escola, famílias e rede de proteção, sem converter a escola em serviço clínico nem individualizar sofrimentos de origem coletiva.

O terceiro movimento volta-se à mediação tecnológica e à síntese propositiva. O capítulo 7, Cultura digital e inteligência artificial na educação: possibilidades, riscos e competências docentes, examina os usos pedagógicos das tecnologias digitais e as exigências de governança, letramento crítico e proteção de dados que os acompanham. O capítulo 8, Por uma educação humana, inclusiva, democrática e sustentável: agendas e caminhos de transformação, converte o diagnóstico em direção, organizando uma agenda em quatro frentes, com responsáveis, condições de viabilidade, obstáculos e formas de acompanhamento, e ampliando a noção de sustentabilidade para abranger a continuidade das políticas, o bem-estar de quem ensina e aprende e a responsabilidade socioambiental.

Os capítulos podem ser lidos em sequência, acompanhando o argumento que se acumula, ou de modo autônomo, conforme o interesse de cada leitor, pois cada um delimita seu objeto e indica as remissões pertinentes aos demais. Livros sobre educação envelhecem, e este não será exceção: leis serão alteradas, dados serão atualizados, tecnologias se transformarão. O que se espera que permaneça é o critério, isto é, o modo de olhar para a escola que estas páginas procuram oferecer.

Registro, por fim, um agradecimento a quem faz cotidianamente a educação brasileira: professoras e professores, equipes gestoras, funcionárias e funcionários, estudantes e famílias, cujas experiências, dilemas e conquistas são a matéria viva destes capítulos. Espera-se que a leitura contribua não apenas para compreender os desafios educacionais contemporâneos, mas também para ampliar a capacidade coletiva de enfrentá-los, favorecendo o diálogo entre pesquisa, formação docente, gestão escolar e políticas públicas, e transformando diagnósticos já conhecidos em possibilidades concretas de ação. O convite está feito, e ele começa na página seguinte, com o exame do terreno em que tudo o mais se assenta.



CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: PERMANÊNCIAS, RUPTURAS E NOVAS DEMANDAS FORMATIVAS

EDUCATION IN THE 21ST CENTURY: CONTINUITIES, RUPTURES AND NEW FORMATIVE DEMANDS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-001>

José Douglas Ferreira Nobre

Mestrando em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus de Sobral. Licenciado em Química pelo Centro Universitário Uniúnica. Pós-graduado em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI. Pós-graduado em Gestão e Educação Ambiental pela UNIASSELVI. Bacharel em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
E-mail: dnobe08@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5738174052835567>

Desirée Mirapalhete

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Católica da Pelotas (UCPel), Especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa pela Universidade Católica de Brasília (UCB-DF). Licenciada em Letras- Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), licenciada em Letras- Língua Espanhola e Literatura Espanhola pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Professora de Língua Portuguesa e Consultora Linguística
E-mail: desiree.mirapalhete@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5207021574534612>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6680-0232>

Márcia Gabellini

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Pontal (PPGEP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bacharela em Administração de Empresas pela Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas de Ituiutaba (1993) e Bacharela em Direito pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2007). Especialista em Direito Administrativo, com ênfase em Compras Públicas, e em Direito Agrário
E-mail: marcia.gabellini@ufu.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2773306973263699>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0185-6156>

Erika Ribeiro de Lima

UFRN, Ceará – Mirim, Rio Grande do Norte, Brasil
E-mail: elpedagoga2017@gmail.com

Larissa Santos Brito

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atua como professora alfabetizadora em Escola Pública do Rio de Janeiro
E-mail: britolarissa1994@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9271229921179889>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2599-8222>

RESUMO

Este capítulo constrói o enquadramento conceitual da obra ao analisar a coexistência entre transformações aceleradas e problemas históricos persistentes na educação contemporânea. Parte da seguinte pergunta norteadora: como compreender as novas demandas dirigidas à escola quando desigualdades, limitações estruturais e tensões históricas permanecem presentes? Com abordagem de ensaio teórico, apoiado em revisão bibliográfica e em análise documental de marcos normativos e de estatísticas oficiais, o texto examina quatro dimensões articuladas: as mutações sociais, culturais e tecnológicas que reconfiguram a experiência escolar; as novas relações com o conhecimento, a informação e a aprendizagem; as disputas em torno das chamadas competências do século XXI; e o papel social da educação diante dos compromissos com a democracia, a equidade e o desenvolvimento humano. A análise indica que as demandas emergentes não substituem os desafios estruturais, mas se sobrepõem a eles, produzindo exigências desiguais para escolas e docentes situados em contextos distintos. Conclui-se que a resposta às novas demandas formativas requer planejamento educacional de longo prazo, expresso em instrumentos como o Plano Nacional de Educação, e uma concepção de qualidade que articule formação humana integral, justiça social e sustentabilidade das políticas públicas, agenda que os capítulos seguintes desenvolvem em suas dimensões específicas.

Palavras-chave: Competências do século XXI; Desigualdades educacionais; Direito à educação; Educação contemporânea; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This chapter builds the conceptual framework of the book by analyzing the coexistence of accelerated transformations and persistent historical problems in contemporary education. It starts from the following guiding question: how can the new demands directed at schools be understood when inequalities, structural limitations and historical tensions remain present? Adopting the approach of a theoretical essay, supported by a literature review and by documentary analysis of normative frameworks and official statistics, the text examines four articulated dimensions: the social, cultural and technological changes that reshape the school experience; the new relationships with knowledge, information and learning; the disputes surrounding the so-called 21st century skills; and the social role of education in light of commitments to democracy, equity and human development. The analysis indicates that emerging demands do not replace structural challenges, but overlap with them, producing unequal requirements for schools and teachers situated in different contexts. The chapter concludes that responding to new formative demands requires long-term educational planning, expressed in instruments such as the National Education Plan, and a conception of

quality that articulates integral human formation, social justice and the sustainability of public policies, an agenda that the following chapters develop in their specific dimensions.

Keywords: 21st century skills; Contemporary education; Educational inequalities; Educational policies; Right to education.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea ocupa uma posição singular no debate público. Poucas instituições concentram tantas expectativas e, ao mesmo tempo, tantas críticas. Dela se espera que alfabetize e ensine os conhecimentos historicamente acumulados, mas também que prepare para um mundo do trabalho em mutação, que eduque para a convivência democrática, que acolha a diversidade, que promova saúde e bem-estar, que medie conflitos, que oriente o uso das tecnologias digitais e que contribua para a coesão social em contextos marcados por polarização e desconfiança institucional. Essa ampliação de demandas ocorre em um cenário de transformações rápidas nas formas de comunicar, produzir conhecimento, trabalhar e participar da vida coletiva, transformações que alcançam a escola por meio dos estudantes, das famílias, dos profissionais da educação e das políticas que a regulam.

Ao mesmo tempo, seria equivocado descrever a educação do século XXI apenas pelo vocabulário da novidade. Problemas formulados há décadas continuam presentes e condicionam de modo decisivo o direito de aprender: desigualdades de acesso, permanência e conclusão; diferenças profundas de infraestrutura entre redes, regiões e territórios; fragilidades no financiamento; descontinuidade de políticas; e uma agenda ainda pendente de valorização dos profissionais da educação. O discurso da inovação, quando desconectado dessas condições concretas, tende a produzir diagnósticos parciais e soluções que responsabilizam indivíduos por problemas estruturais. Emerge, então, a pergunta que orienta este capítulo: como compreender as novas demandas dirigidas à escola quando desigualdades, limitações estruturais e tensões históricas permanecem presentes?

O objetivo do capítulo é contextualizar as transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que reconfiguram a escola, sem perder de vista os problemas históricos que continuam condicionando o direito à educação. Para isso, adota-se a forma do ensaio teórico, apoiado em revisão bibliográfica de autores que analisam as mutações contemporâneas e o papel social da educação, e em análise documental de marcos normativos brasileiros, de documentos internacionais e de estatísticas oficiais produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A opção pelo ensaio se justifica pela natureza do problema, que exige articulação conceitual entre processos de distintas ordens, mais do que verificação empírica de hipóteses delimitadas.

O texto está organizado em cinco seções de desenvolvimento, além desta introdução e das considerações finais. A primeira examina a coexistência entre rupturas aceleradas e permanências estruturais, com atenção à realidade brasileira. A segunda discute as novas relações com o conhecimento, a informação e a aprendizagem. A terceira analisa criticamente as disputas em torno das chamadas competências do século XXI. A quarta retoma o papel social da educação e seus compromissos com a democracia, a equidade e o desenvolvimento humano. A quinta aborda cenários futuros e a necessidade de planejamento educacional de longo prazo. Por se tratar do capítulo de abertura, temas como o trabalho docente, a inclusão escolar, a saúde mental e a inteligência artificial são aqui apenas sinalizados, uma vez que serão aprofundados nos capítulos específicos desta obra.

2 PERMANÊNCIAS E RUPTURAS: A ESCOLA ENTRE TRANSFORMAÇÕES ACELERADAS E DESIGUALDADES PERSISTENTES

As últimas décadas consolidaram diagnósticos convergentes sobre a natureza das transformações em curso. Bauman (2001) descreve a passagem de uma modernidade sólida, organizada em torno de instituições duráveis, vínculos estáveis e projetos de longo prazo, para uma modernidade líquida, na qual relações, identidades, empregos e compromissos se tornam provisórios e sujeitos a revisão constante. Nessa condição, instituições construídas para durar, como a escola, passam a operar em um ambiente que valoriza a flexibilidade, a velocidade e a adaptação permanente, o que tensiona suas rotinas, seus tempos e suas finalidades. Castells (1999), por sua vez, analisa a emergência de uma sociedade em rede, estruturada por tecnologias de informação e comunicação que reorganizam a economia, o poder e a cultura, deslocando a produção e a circulação do conhecimento para fluxos globais, contínuos e descentralizados.

Esses processos alcançam a escola por múltiplas vias. As formas de sociabilidade juvenil se transformam com a presença das redes digitais; as famílias se diversificam em suas configurações e em suas relações com a instituição escolar; o mundo do trabalho passa a exigir requalificações sucessivas e conviver com a incerteza sobre as ocupações do futuro; e a esfera pública se fragmenta em circuitos de informação paralelos, nem sempre comprometidos com a veracidade. Como consequência, ampliam-se as expectativas sociais sobre a escola, que é convocada a responder por dimensões formativas antes distribuídas entre outras instituições, como a família, as comunidades e o próprio Estado por meio de outras políticas sociais. Essa sobrecarga de finalidades, raramente acompanhada de condições proporcionais de tempo, recursos e apoio, constitui um dos traços definidores da educação contemporânea e será retomada, do ponto de vista do trabalho docente, nos capítulos 2 e 3 desta obra.

O reconhecimento das rupturas, contudo, não pode obscurecer as permanências. No Brasil, o direito à educação está inscrito no artigo 205 da Constituição Federal, que a define como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da

cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional detalhou princípios como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1996). Entre a norma e sua efetivação, porém, persiste uma distância que a literatura educacional brasileira vem documentando há décadas. Libâneo (2012) sintetizou essa tensão ao denunciar um dualismo perverso na escola pública brasileira, que tenderia a reservar o conhecimento sistematizado a alguns segmentos sociais enquanto oferece a outros, sobretudo aos mais pobres, uma escola centrada no acolhimento social, com rebaixamento das expectativas de aprendizagem. Ainda que o diagnóstico admita matizes e tenha sido objeto de debate, ele ilumina um risco real: o de que a ampliação de funções da escola se dê às custas de sua função primeira, a de garantir a todos o acesso ao conhecimento.

Os dados oficiais mais recentes ajudam a dimensionar simultaneamente os avanços e as desigualdades que permanecem. Segundo as estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2025, o Brasil contava com cerca de 46 milhões de matrículas na educação básica, distribuídas em aproximadamente 178,8 mil escolas, com redução de 2,3% nas matrículas em relação a 2024, movimento associado, entre outros fatores, à transição demográfica e a mudanças no fluxo escolar (Inep, 2026). No campo da infraestrutura, o percentual de escolas de educação básica com acesso à internet passou de 82,8% em 2021 para 94,5% em 2025, avanço expressivo que, no entanto, convive com desigualdades regionais importantes, com os menores percentuais de conectividade concentrados na região Norte (Inep, 2026). Além disso, o acesso físico à rede não equivale à disponibilidade da internet para uso pedagógico, e a distribuição de recursos tecnológicos permanece desigual entre as redes: a rede municipal, responsável pela maior parte das escolas do país, é a que menos dispõe de equipamentos como lousas digitais, projetores multimídia e computadores para uso dos estudantes (Inep, 2026).

O quadro que emerge dessas evidências é o de uma sobreposição de agendas. A chamada agenda do século XXI, associada à conectividade, às novas competências e à transformação digital, chega às escolas antes que a agenda do século XX, relativa à universalização com qualidade, à infraestrutura básica e à equidade, tenha sido concluída. Essa sobreposição produz exigências desiguais: escolas e docentes situados em contextos de maior vulnerabilidade precisam responder às novas demandas com menos condições materiais e institucionais. Da perspectiva das políticas públicas, a consequência é clara: estratégias uniformes tendem a aprofundar desigualdades, e a resposta às transformações contemporâneas requer diferenciação de apoios, priorização dos territórios mais vulneráveis e articulação entre as dimensões pedagógica, material e profissional da mudança educacional.

3 NOVAS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO, A INFORMAÇÃO E A APRENDIZAGEM

Uma das transformações mais profundas do período recente diz respeito às relações entre escola, informação e conhecimento. Durante boa parte do século XX, a escola e seus materiais didáticos

funcionaram, para a maioria das crianças e dos jovens, como a principal porta de acesso à informação sistematizada. Na sociedade em rede, essa condição se altera: a informação torna-se abundante, acessível de forma quase instantânea e produzida por uma multiplicidade de agentes, dentro e fora dos circuitos científicos e educacionais (Castells, 1999). O deslocamento não é trivial. Ele modifica a experiência cognitiva dos estudantes, que chegam à escola imersos em fluxos informacionais contínuos, e recoloca a pergunta sobre o que a instituição escolar tem de específico a oferecer em um mundo no qual informar-se deixou de depender dela.

A resposta a essa pergunta exige distinguir informação de conhecimento. A abundância de dados e conteúdos não equivale à compreensão dos conceitos, das teorias e dos modos de pensar que permitem interpretar o mundo e agir sobre ele. Young (2007) argumenta que a especificidade da escola reside precisamente em proporcionar o acesso ao conhecimento que os estudantes dificilmente adquiririam em seus contextos cotidianos, um conhecimento sistematizado, produzido por comunidades especializadas e dotado de poder explicativo. Dessa perspectiva, currículos que diluem os conteúdos em habilidades genéricas ou que reduzem a escola à gestão de experiências correm o risco de negar justamente aos estudantes das camadas populares aquilo que a escola tem de mais valioso a oferecer. A crítica não implica retorno ao enciclopedismo, mas convida a articular o conhecimento sistematizado às experiências e às perguntas dos estudantes, em vez de substituí-lo por elas.

Essa articulação remete a uma tradição pedagógica que a educação brasileira conhece bem. Freire (1996) sustenta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção, o que exige rigor metódico, respeito aos saberes dos educandos e estímulo à curiosidade epistemológica, aquela que transforma a curiosidade ingênua em pergunta crítica e metódica. Na sociedade da informação abundante, essa concepção ganha atualidade renovada: o papel docente não se reduz nem à transmissão de conteúdos disponíveis em qualquer dispositivo, nem à mera facilitação de percursos individuais, mas se define pela mediação qualificada entre os estudantes e o conhecimento, pela problematização da experiência e pela formação do juízo crítico. Ensinar a perguntar, a selecionar, a comparar fontes, a reconhecer a diferença entre opinião, evidência e argumento torna-se parte constitutiva do trabalho pedagógico.

O ambiente informacional contemporâneo acrescenta a esse quadro desafios inéditos. A circulação de desinformação em escala, os modelos de negócio baseados na captura da atenção e a personalização algorítmica dos conteúdos configuram um ecossistema no qual a formação de leitores críticos deixa de ser um objetivo entre outros e passa a ser condição para a vida democrática. A escola é chamada a desenvolver letramentos midiáticos e informacionais, a discutir a lógica das plataformas e a preparar os estudantes para um convívio reflexivo com tecnologias que também aprendem sobre eles. Essas questões, incluindo as

possibilidades e os riscos da inteligência artificial na educação, serão objeto de análise específica no capítulo 7, cabendo aqui apenas registrar que elas reconfiguram o próprio sentido de aprender e de ensinar.

Para as práticas pedagógicas, as implicações são substantivas. A pesquisa recente sobre a educação contemporânea tem destacado que as transformações do século XXI exigem uma reconfiguração das práticas e dos saberes profissionais dos professores, que precisam articular domínio dos conteúdos, sensibilidade às novas formas de aprender e capacidade de trabalhar em contextos de diversidade e incerteza (Paixão et al., 2026). Essa reconfiguração, contudo, não pode ser tratada como um imperativo dirigido isoladamente a cada docente. Ela depende de formação inicial e continuada consistentes, de tempo de planejamento, de trabalho coletivo e de condições institucionais adequadas, dimensões que serão examinadas em profundidade nos capítulos dedicados à valorização e à organização do trabalho docente.

4 AS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI EM DISPUTA: ENTRE A FORMAÇÃO HUMANA E AS AGENDAS ECONÔMICAS

Poucas expressões condensam tanto as expectativas contemporâneas sobre a escola quanto a das competências do século XXI. Sua genealogia recente remonta, em parte, ao relatório coordenado por Jacques Delors para a Unesco, que propôs organizar a educação ao longo da vida em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 1998). Formulada em chave humanista, a proposta buscava responder às transformações do final do século XX sem reduzir a educação à preparação para o trabalho, afirmando a formação integral da pessoa e a convivência como finalidades centrais. Essa matriz influenciou reformas curriculares em diversos países e segue como referência obrigatória do debate.

No Brasil, a noção de competência ocupa lugar central na Base Nacional Comum Curricular, que define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, e estabelece dez competências gerais para a educação básica, abrangendo dimensões cognitivas, comunicativas, digitais, socioemocionais, éticas e cidadãs (Brasil, 2018). A existência de referenciais nacionais comuns representa um avanço em um país marcado por profundas desigualdades curriculares. Ao mesmo tempo, a implementação da Base reacendeu debates relevantes sobre a relação entre competências e conteúdos, sobre a autonomia dos sistemas e das escolas e sobre o risco de que listas de competências, abstraídas das condições concretas de ensino, funcionem mais como retórica reformista do que como orientação efetiva para a prática.

O ponto central é que as competências do século XXI constituem um campo em disputa, e não um consenso técnico. Em uma de suas leituras, de inspiração econômica, elas aparecem como resposta às demandas de produtividade e empregabilidade, com ênfase na adaptabilidade dos indivíduos, na

mensuração de resultados e na formação de capital humano. Em outra leitura, de inspiração humanista e democrática, elas remetem à formação integral, à capacidade de participar da vida pública e de agir eticamente em contextos de incerteza. As duas leituras não são simplesmente complementares: conduzem a currículos, avaliações e políticas distintas. Há, ainda, um risco transversal que merece registro: quando as competências, sobretudo as socioemocionais, são tratadas como atributos individuais a serem otimizados, desloca-se para os sujeitos a responsabilidade por problemas cuja origem é estrutural, como o desemprego, a precariedade e a desigualdade. Uma abordagem crítica das competências precisa recusar esse deslocamento, sem por isso negar a importância das dimensões éticas, emocionais e relacionais da formação.

A obra de Edgar Morin oferece elementos para ressignificar o debate. Ao propor os saberes necessários à educação do futuro, Morin (2000) desloca o foco das listas de habilidades para os desafios do conhecimento em condições de complexidade: reconhecer os erros e as ilusões do próprio conhecer, articular os saberes fragmentados pelas disciplinas, ensinar a condição humana em sua unidade e diversidade, preparar para enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão entre os seres humanos e desenvolver uma ética do gênero humano. Nessa perspectiva, o que o século XXI exige não é apenas um novo repertório de habilidades, mas uma reforma do pensamento, capaz de religar conhecimentos e de formar sujeitos aptos a viver e decidir em um mundo interdependente e incerto. Trata-se de uma agenda exigente, que pressupõe conteúdos robustos, e não a sua substituição por procedimentos genéricos.

Também é necessário situar as competências no interior de uma reflexão sobre a própria instituição escolar. Nóvoa (2022) argumenta que a escola pública atravessa uma metamorfose e defende a necessidade de protegê-la, transformá-la e valorizá-la, resistindo tanto à nostalgia de um modelo escolar em esgotamento quanto às propostas de desinstitucionalização que fragilizam a educação como bem comum. Nessa chave, o discurso das competências só é fecundo quando articulado ao fortalecimento da escola, dos professores e do conhecimento, e não quando opera como argumento para o esvaziamento curricular ou para a substituição do juízo profissional docente por prescrições padronizadas. Em síntese, a posição sustentada neste capítulo não é a de rejeitar a linguagem das competências, tampouco a de adotá-la de modo acrítico, mas a de submetê-la a três critérios: sua ancoragem no conhecimento sistematizado, seu compromisso com a formação humana integral e sua sensibilidade às condições concretas em que professores e estudantes trabalham e aprendem.

5 O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO: DEMOCRACIA, EQUIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

As transformações e disputas analisadas até aqui reabrem uma questão clássica: para que serve a educação e a quem ela deve servir. No plano internacional, a resposta mais influente do período recente foi

formulada pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, que propõe um novo contrato social para a educação, fundado nos princípios de assegurar o direito à educação de qualidade ao longo de toda a vida e de fortalecer a educação como bem público e comum (Unesco, 2022). O documento convoca a sociedade a reparar as injustiças do passado, a reorientar o presente e a reimaginar o futuro, defendendo pedagogias baseadas na cooperação e na solidariedade, currículos comprometidos com a cidadania e com a sustentabilidade e a proteção das escolas como espaços sociais insubstituíveis de encontro entre gerações. Trata-se de uma resposta explícita às tendências de privatização do sentido da educação e de sua redução a um serviço de consumo individual.

A dimensão democrática desse papel social merece destaque. A escola é, para muitas crianças e jovens, a primeira experiência sistemática de vida pública: o lugar onde se convive com quem não se escolheu, onde se aprendem regras comuns, onde se exercita o desacordo sem violência e onde se pode experimentar a participação. Em contextos de polarização, desinformação e descrença nas instituições, essa função formadora da convivência democrática ganha urgência renovada. Ela não se realiza apenas por conteúdos curriculares, mas pelo modo como a escola organiza suas relações, sua gestão e seu clima. Freire (1996) lembra que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que a prática educativa jamais é neutra, o que implica assumir a formação para a autonomia e para a cidadania como compromisso e não como efeito colateral. As relações entre convivência, clima escolar e aprendizagem serão aprofundadas no capítulo 6 desta obra.

A equidade constitui a segunda dimensão incontornável. A expansão dos sistemas educacionais ao longo das últimas décadas, no Brasil e no mundo, democratizou o acesso a etapas antes reservadas a minorias, mas o fez de modo desigual e sob fortes tensões entre expansão, qualidade e financiamento. A análise dos desafios globais do ensino superior no século XXI ilustra bem essa dinâmica: a democratização do acesso convive com as pressões da globalização, com a estratificação entre instituições e com o risco de que a inclusão formal não se traduza em oportunidades efetivas de aprendizagem e de conclusão (Paixão, 2026). Dinâmica análoga atravessa a educação básica: a quase universalização da matrícula no ensino fundamental não eliminou as desigualdades de aprendizagem, de trajetória e de conclusão associadas à renda, à cor, ao território e à condição de deficiência. Por isso, a noção de equidade, entendida como a oferta de mais e melhores apoios a quem mais precisa, distingue-se da igualdade meramente formal e precisa orientar o desenho das políticas e das práticas, tema que retornará com força nos capítulos dedicados à educação inclusiva.

Por fim, o papel social da educação vincula-se ao desenvolvimento humano em sentido amplo. A educação de qualidade amplia liberdades e capacidades, melhora indicadores de saúde e de participação, favorece a inovação e é condição para o enfrentamento de desafios coletivos como a crise climática e as transições tecnológicas. As agendas internacionais de desenvolvimento sustentável reconhecem essa

centralidade ao situar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade entre seus objetivos estruturantes (Unesco, 2022). Cabe, porém, um alerta analítico: a legitimidade social da educação não deve ser sustentada apenas por seus retornos econômicos ou instrumentais. A formação humana, o acesso à cultura, a fruição do conhecimento e a construção da vida em comum são fins em si mesmos, e uma educação que os perde de vista empobrece a própria noção de desenvolvimento que pretende servir.

6 CENÁRIOS FUTUROS E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL DE LONGO PRAZO

Se as seções anteriores demonstram que a educação contemporânea combina transformações rápidas e problemas persistentes, a consequência lógica é que suas respostas não podem ser episódicas. Os efeitos das políticas educacionais amadurecem em ciclos longos: uma criança que ingressa hoje na educação infantil concluirá a educação básica em meados da década de 2040. No Brasil, contudo, a descontinuidade administrativa e a fragmentação federativa figuram entre os obstáculos crônicos à efetividade das políticas. O planejamento de longo prazo, concebido como política de Estado e não de governo, é a resposta institucional a esse problema, e encontra respaldo constitucional na previsão de um plano nacional de educação de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação e definir diretrizes, metas e estratégias (Brasil, 1988).

A experiência recente oferece aprendizados importantes. O Plano Nacional de Educação aprovado em 2014 estabeleceu vinte metas para o decênio, abrangendo desde a universalização de etapas até a valorização dos profissionais da educação e a ampliação do investimento público (Brasil, 2014). As avaliações oficiais de monitoramento, conduzidas ao longo da vigência do plano, indicaram avanços em várias metas, mas também o cumprimento apenas parcial de parte significativa delas, em um percurso atravessado por crises econômicas, por restrições fiscais e pela pandemia de covid-19. Diante do encerramento do decênio sem a aprovação do plano subsequente, a vigência do plano foi prorrogada até dezembro de 2025 (Brasil, 2024), intervalo que evidenciou os custos institucionais de se operar sem um instrumento nacional de planejamento plenamente vigente.

O novo ciclo de planejamento foi inaugurado com a aprovação da Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, que institui o Plano Nacional de Educação para o próximo decênio, estruturado em dezenove objetivos, setenta e três metas e trezentas e setenta e duas estratégias, com monitoramento contínuo e avaliações periódicas a cargo do Inep e articulação com as instâncias do Sistema Nacional de Educação (Brasil, 2026). Entre seus traços distintivos estão a ênfase na qualidade com equidade, com metas voltadas à redução de desigualdades entre grupos sociais e territórios, e a trajetória de ampliação do investimento público em educação, com o objetivo de alcançar patamares progressivamente mais elevados em proporção do produto interno bruto ao longo da vigência do plano (Brasil, 2026). A existência de um plano com essas características não garante, por si, a sua realização: a experiência do decênio anterior mostra que metas sem

financiamento adequado, sem coordenação federativa e sem mecanismos efetivos de monitoramento tendem a permanecer no plano das intenções. Ainda assim, o novo plano constitui a principal referência para converter os diagnósticos discutidos nesta obra em prioridades de ação.

O planejamento de longo prazo precisa, ainda, incorporar as tendências que redesenharão a demanda educacional. A mais evidente é a demográfica: a redução das matrículas na educação básica registrada pelo Censo Escolar, associada à queda da natalidade e a melhorias no fluxo escolar, tende a se aprofundar nas próximas décadas (Inep, 2026). Esse movimento pode ser lido como ameaça, se conduzir apenas ao fechamento tecnocrático de escolas e à redução de investimentos, ou como oportunidade histórica, se for aproveitado para ampliar a educação em tempo integral, reduzir o número de estudantes por turma, melhorar a infraestrutura e qualificar a oferta nos territórios mais vulneráveis. A escolha entre esses caminhos é política, e depende de planejamento informado por dados, sensível às desigualdades regionais e construído com participação social.

Aos condicionantes demográficos somam-se incertezas de outra ordem: a velocidade das transformações tecnológicas, cujo exemplo mais visível é a difusão da inteligência artificial; as mudanças no mundo do trabalho; os efeitos educacionais da emergência climática; e as reconfigurações da vida democrática. Planejar em condições de incerteza não significa prever o futuro, mas preparar os sistemas educacionais para futuros plurais, o que exige, como ensina Morin (2000), incorporar a incerteza à própria formação, e requer instituições com capacidade de aprendizagem, avaliação e correção de rumos. Nesse sentido, o planejamento educacional de longo prazo deve combinar direção estratégica clara, expressa em objetivos e metas públicos, com flexibilidade para ajustar estratégias à luz das evidências, mantendo como invariantes o direito à educação, a equidade e a valorização de quem faz a escola cotidianamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou construir o enquadramento conceitual da obra a partir de uma tese simples de enunciar e exigente de assumir: as novas demandas dirigidas à escola no século XXI não substituem os problemas históricos da educação brasileira, mas se sobrepõem a eles. Compreender a educação contemporânea exige, por isso, uma dupla lente, capaz de reconhecer simultaneamente as rupturas, expressas nas mutações da comunicação, do conhecimento, do trabalho e da convivência, e as permanências, expressas nas desigualdades de acesso, de infraestrutura e de oportunidades de aprendizagem que continuam a condicionar o direito de aprender. Respondendo à pergunta norteadora, as novas demandas só podem ser adequadamente compreendidas quando situadas nessa sobreposição, que distribui de forma desigual, entre escolas, docentes e estudantes, tanto as exigências quanto as condições para enfrentá-las.

Do percurso analítico decorrem três implicações principais. A primeira é que o discurso da inovação precisa ser permanentemente confrontado com as condições concretas das escolas, sob pena de converter-

se em mecanismo de responsabilização individual por problemas estruturais. A segunda é que a linguagem das competências do século XXI, para ser fecunda, deve permanecer ancorada no conhecimento sistematizado, comprometida com a formação humana integral e atenta às disputas de sentido que a atravessam. A terceira é que a resposta às transformações contemporâneas é necessariamente sistêmica e de longo prazo, e encontra no Plano Nacional de Educação recentemente aprovado seu principal instrumento de coordenação, cuja efetividade dependerá de financiamento, de articulação federativa e de monitoramento público.

O capítulo possui limites que convém explicitar. Por sua natureza ensaística, ele articula literatura, marcos normativos e estatísticas agregadas, sem a pretensão de dar conta da enorme diversidade regional, institucional e cultural que caracteriza a educação brasileira, diversidade que exige estudos situados e escuta dos sujeitos escolares. Além disso, cada uma das demandas aqui apenas sinalizadas possui densidade própria. É precisamente essa a função dos capítulos seguintes: examinar a valorização e a atratividade da carreira docente, a intensificação do trabalho dos professores, os fundamentos e as práticas da educação inclusiva, a saúde mental e o clima escolar, a cultura digital e a inteligência artificial, para, ao final, sistematizar uma agenda integrada de transformação. O enquadramento aqui proposto sustenta esse percurso: não há resposta isolada para os desafios educacionais do século XXI, e qualquer caminho consistente passa por articular justiça social, conhecimento e cuidado com as pessoas que fazem a escola.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-publicacaooriginal-178891-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2026.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 1).

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas. Brasília, DF: **Inep**, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Desafios globais do ensino superior no século XXI: democratização do acesso e as pressões da globalização. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-25, 2026.

PAIXÃO, Joelson Lopes da; OLIVEIRA, Eder Geovani da Paz; DANTAS, Sebastião Caio dos Santos; SANTOS, Júnio Souza dos; ALVES, José Nicolas Fraga; COSTA, Leonardo Corrêa. Educação contemporânea e formação docente: desafios e perspectivas para a prática pedagógica no século XXI. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, p. 1-17, 2026.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília, DF: Comissão Nacional Brasileira para a UNESCO; São Paulo: Fundação SM, 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

CAPÍTULO 2

VALORIZAÇÃO E ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE: TRABALHO, RECONHECIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

VALUING THE TEACHING PROFESSION AND CAREER ATTRACTIVENESS: WORK, RECOGNITION AND PUBLIC POLICIES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-002>

Jaques Jose da Silva Souza

Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (PPGADT/UNEB), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Juazeiro, Bahia, Brasil. Mestre em Administração Pública pelo Programa Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional pela Universidade do Vale do São Francisco (Profiap/Univasf). Especialista em Administração Pública Municipal pela Univasf, em Direito Tributário pela UNIDERP, e, em Gestão Pública: Agronegócio e Desenvolvimento pela FUNDACE

E-mail: jaques.souza@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9213866132566631>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2800-6916>

Maria Josileide da Silva Souza

Mestre em Educação, pela Universidad Europea del Atlántico, Santander, Cantábria, Espanha. Especialista no Ensino de Química e Biologia pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), Petrolina, Pernambuco, Brasil; e em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade do Estado de Pernambuco (UPE), Recife, Pernambuco, Brasil

E-mail: mjosileide0209@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6511196092646073>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1252-092X>

José Douglas Ferreira Nobre

Mestrando em Biotecnologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Campus de Sobral. Licenciado em Química pelo Centro Universitário Uniúnica. Pós-graduado em Docência no Ensino Superior pela UNIASSELVI. Pós-graduado em Gestão e Educação Ambiental pela UNIASSELVI. Bacharel em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

E-mail: dnobe08@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5738174052835567>

Clair da Silva Teixeira

Mestrado em Letras - Universidade Federal do Ceará (UFC); Graduação em Letras - Universidade do Tocantins. Secretária de Educação do Ceará

E-mail: clairteixeira18@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7922780085182168>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2645-249X>

Adriano Filipe Barreto Grangeiro

PhD (2024) e Doutorado (2020) em Gerontologia, Universidade Católica de Brasília, Mestrado em Saúde do Adulto e da Criança, Universidade Federal do Maranhão (2015). Atualmente é Professor Adjunto do Curso de Educação Física, Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) no Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis

E-mail: adriano.grangeiro@ufnt.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2025306381784519>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0199-7071>

RESUMO

Este capítulo analisa os fatores materiais, simbólicos, formativos e institucionais que influenciam a valorização e a atratividade da profissão docente no Brasil. Parte da seguinte pergunta norteadora: por que a docência perde atratividade em diferentes contextos e quais políticas podem fortalecer a permanência, o reconhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores? Com abordagem de ensaio teórico, fundamentado em revisão bibliográfica e em análise documental da legislação educacional e de estatísticas e pesquisas recentes, o texto examina a constituição histórica e social da profissão, as condições objetivas de exercício, com destaque para remuneração, carreira, vínculos e jornada, as dimensões identitárias e simbólicas do reconhecimento e o conjunto das políticas públicas de valorização. A análise indica que a perda de atratividade resulta da combinação entre desvantagens salariais, precarização dos vínculos, restrições à autonomia e déficit de reconhecimento social, e que medidas isoladas, ainda que necessárias, não reverterem esse quadro. Conclui-se que a valorização docente deve ser tratada como política sistêmica, capaz de articular piso e carreira, ingresso qualificado e indução profissional, formação inicial e continuada, condições adequadas de trabalho, participação institucional e financiamento sustentável, sob pena de comprometer a qualidade e a equidade educacionais e o próprio futuro da profissão.

Palavras-chave: Atratividade da carreira; Carreira docente; Políticas públicas educacionais; Profissionalização; Valorização docente.

ABSTRACT

This chapter analyzes the material, symbolic, formative and institutional factors that influence the valuing and attractiveness of the teaching profession in Brazil. It starts from the following guiding question: why does teaching lose attractiveness in different contexts, and which policies can strengthen teachers' retention, recognition and professional development? Adopting the approach of a theoretical essay, based on a literature review and on documentary analysis of educational legislation and of recent statistics and surveys, the text examines the historical and social constitution of the profession, the objective conditions of practice, with emphasis on remuneration, career structure, employment contracts and working hours, the identity-related and symbolic dimensions of recognition, and the set of public policies aimed at valuing teachers.

The analysis indicates that the loss of attractiveness results from the combination of salary disadvantages, precarious employment contracts, restrictions on professional autonomy and a deficit of social recognition, and that isolated measures, although necessary, do not reverse this situation. The chapter concludes that valuing teachers must be treated as a systemic policy, capable of articulating salary floor and career structure, qualified entry and professional induction, initial and continuing education, adequate working conditions, institutional participation and sustainable funding, at the risk of compromising educational quality and equity and the very future of the profession.

Keywords: Career attractiveness; Educational public policies; Professionalization; Teacher valuing; Teaching career.

1 INTRODUÇÃO

Há um paradoxo persistente no debate educacional brasileiro. Nos discursos oficiais, nas campanhas públicas e nas reformas curriculares, o professor é apresentado como figura central da qualidade da educação, e dificilmente se encontra ator político disposto a negar, em público, a importância do magistério. Os indicadores da profissão, contudo, contam outra história: dificuldade crescente de atrair jovens para as licenciaturas, envelhecimento do corpo docente, expansão de vínculos precários, remuneração inferior à de profissões com formação equivalente e percepção generalizada, entre os próprios professores, de que a sociedade não os valoriza. A distância entre a centralidade discursiva e a experiência concreta da profissão constitui o ponto de partida deste capítulo.

O capítulo 1 desta obra demonstrou que as novas demandas dirigidas à escola se sobrepõem a problemas estruturais não resolvidos, produzindo exigências desiguais para instituições e profissionais. Nenhuma dessas demandas, entretanto, se realiza sem professores em número suficiente, bem formados, bem remunerados e dispostos a permanecer na carreira. Por isso, a valorização docente não é um tema setorial ou corporativo: é condição de possibilidade de qualquer projeto consistente de melhoria educacional. Disso decorre a pergunta que orienta esta análise: por que a docência perde atratividade em diferentes contextos e quais políticas podem fortalecer a permanência, o reconhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores?

O objetivo do capítulo é analisar os fatores materiais, simbólicos, formativos e institucionais que influenciam a valorização e a atratividade da profissão docente, superando a associação restrita entre valorização e remuneração. Embora salários e estrutura de carreira sejam dimensões centrais, a análise incorpora a autonomia profissional, a formação, o reconhecimento social, a participação nas decisões escolares, as condições de trabalho e as perspectivas de desenvolvimento ao longo da vida profissional. Adota-se a forma do ensaio teórico, apoiado em revisão bibliográfica e em análise documental da legislação

brasileira, de dados oficiais e de pesquisas nacionais e internacionais recentes, com destaque para estatísticas do Inep e para a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis), coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Cabe explicitar a delimitação editorial. Este capítulo trata da carreira e da valorização em perspectiva sistêmica: quem entra na profissão, em que condições permanece, como é reconhecido e que políticas sustentam seu desenvolvimento. A intensificação cotidiana do trabalho, a sobrecarga, a burocratização e os processos de adoecimento ocupacional, embora intimamente relacionados a esse quadro, serão aprofundados no capítulo 3. O texto está organizado em quatro seções de desenvolvimento: a constituição histórica e social da profissão; a atratividade da carreira e as condições objetivas de exercício; a identidade, a autonomia e o reconhecimento simbólico; e as políticas de valorização, permanência e desenvolvimento profissional.

2 DOCÊNCIA, PROFISSIONALIZAÇÃO E RECONHECIMENTO HISTÓRICO

A situação atual da profissão docente não pode ser compreendida sem referência à sua constituição histórica. No Brasil, como em outros países, o magistério se formou na interseção entre projetos religiosos e estatais de escolarização, consolidando-se como corpo profissional à medida que o Estado assumiu a organização dos sistemas de ensino, definiu exigências de formação e estabeleceu mecanismos de recrutamento e controle. Vicentini e Lugli (2009) mostram que a história da profissão no país é também uma história de representações em disputa: a imagem do professor oscilou entre a figura vocacionada, associada ao sacerdócio e à doação pessoal, e a figura do profissional qualificado, portador de saberes específicos e de direitos trabalhistas. Essa ambiguidade nunca foi plenamente resolvida e continua a alimentar expectativas contraditórias sobre o magistério.

Dois processos marcaram decisivamente a configuração social da profissão. O primeiro foi a feminização do magistério, sobretudo nas etapas iniciais da escolarização, processo que se consolidou ao longo do século XX e que se articulou, em contextos de desigualdade de gênero, à desvalorização salarial e simbólica da atividade, frequentemente representada como extensão do cuidado doméstico e não como trabalho intelectual complexo (Vicentini; Lugli, 2009). O segundo foi a expansão acelerada dos sistemas de ensino na segunda metade do século XX, que multiplicou a demanda por professores em ritmo superior à capacidade de formação e de financiamento, favorecendo contratações emergenciais, rebaixamento de exigências e heterogeneidade de condições entre redes e regiões (Gatti; Barretto, 2009). A massificação do acesso, conquista democrática inegável, foi acompanhada, assim, de uma incorporação profissional em condições frequentemente precárias, cujos efeitos se prolongam até o presente.

O conceito de profissionalização ajuda a organizar analiticamente esse percurso. Uma profissão se afirma quando delimita um corpo de saberes próprios, controla a formação e o ingresso de seus membros,

goza de autonomia no exercício e obtém reconhecimento social e material correspondente. No caso docente, a afirmação desses elementos permanece incompleta. Tardif (2002) demonstra que os professores mobilizam saberes plurais, oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e, de modo decisivo, da experiência, saberes que não se reduzem à aplicação de conhecimentos produzidos por outros. O reconhecimento dessa base de conhecimentos é condição para que a docência seja tratada como profissão de alta complexidade, e não como atividade que qualquer pessoa escolarizada poderia exercer. Quando esse reconhecimento falha, abrem-se as portas para a desqualificação simbólica e para políticas que dispensam a formação específica.

Nóvoa (2017) acrescenta a esse debate uma dimensão frequentemente negligenciada: a profissão não se afirma apenas por estatutos legais, mas pela construção de uma posição profissional, que envolve o modo como os professores se formam, ingressam na carreira, se organizam coletivamente e se apresentam publicamente. Para o autor, a afirmação da profissão exige atenção especial aos primeiros anos de exercício, momento em que a identidade profissional se consolida ou se fragiliza, e exige também que os próprios professores participem da definição dos rumos da profissão, em vez de figurarem como objeto de políticas formuladas sem eles. Essa perspectiva será retomada adiante, ao se discutirem as políticas de indução e desenvolvimento profissional. Antes, porém, é preciso examinar as condições objetivas que hoje configuram a atratividade da carreira no Brasil.

3 ATRATIVIDADE DA CARREIRA E CONDIÇÕES OBJETIVAS DE EXERCÍCIO

A atratividade de uma carreira pode ser entendida como o conjunto de fatores que influenciam a decisão de ingressar em uma profissão, de nela permanecer e de recomendá-la a outros. No caso do magistério brasileiro, as evidências recentes acendem sinais de alerta. Projeções divulgadas em 2022 pelo Instituto Semesp, a partir de dados oficiais, projetaram que, mantidas as taxas observadas até 2021 e a proporção então vigente entre estudantes e docentes, o país chegaria a 2040 com cerca de 1,74 milhão de professores na educação básica, ante uma necessidade estimada de 1,97 milhão de profissionais, déficit de até 235 mil docentes; trata-se de projeção dependente de cenário e de premissas, e não de destino inevitável, cujo resultado decorre da combinação do envelhecimento da categoria, do abandono precoce da profissão e do crescimento dos ingressos nas licenciaturas em ritmo inferior ao das demais carreiras do ensino superior (Semesp, 2022). O mesmo levantamento registrou a retração expressiva do número de professores em início de carreira com até 24 anos de idade entre 2009 e 2021, acompanhada do crescimento acelerado da participação de docentes com cinquenta anos ou mais, o que indica dificuldade de renovação geracional do magistério (Semesp, 2022).

Os dados da Talis 2024, aplicada no Brasil pelo Inep junto a professores dos anos finais do ensino fundamental, ajudam a qualificar esse quadro. De um lado, revelam um vínculo subjetivo forte com o

trabalho: 87% dos professores brasileiros declararam estar, em geral, satisfeitos com seu trabalho, e para 58% a docência foi a primeira escolha de carreira, percentuais próximos das médias internacionais (Inep, 2025). De outro lado, expõem um severo déficit de reconhecimento: apenas 14% dos professores brasileiros concordam que a profissão é valorizada pela sociedade, ante média de 22% nos países da OCDE, e igualmente 14% consideram que suas opiniões são valorizadas pelos formuladores de políticas públicas (Inep, 2025). A combinação entre satisfação intrínseca elevada e reconhecimento externo baixo é analiticamente reveladora: sugere que a crise de atratividade não decorre do conteúdo do trabalho pedagógico em si, mas das condições materiais e simbólicas em que ele se realiza. Registre-se, ainda, um limite metodológico dessas comparações internacionais: indicadores de satisfação e de percepção de valorização refletem expectativas e contextos culturais distintos entre os países e devem ser lidos como sinalizadores de tendência, e não como medidas diretamente comensuráveis.

A primeira dessas condições é a remuneração. A Constituição Federal incluiu entre os princípios do ensino a valorização dos profissionais da educação escolar, com planos de carreira e ingresso exclusivamente por concurso público nas redes públicas, e previu um piso salarial profissional nacional, nos termos de lei federal (Brasil, 1988). A regulamentação veio com a Lei nº 11.738, de 2008, que instituiu o piso do magistério público da educação básica e determinou, ainda, a reserva de parcela da jornada para atividades extraclasse, limitando a dois terços o tempo de interação direta com os estudantes (Brasil, 2008). Para o exercício de 2026, o piso foi fixado em R\$ 5.130,63 para a jornada de quarenta horas semanais, com reajuste de 5,4%, superior à inflação do ano anterior, e com nova metodologia de atualização, vinculada à inflação e à evolução das receitas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), consolidada em lei específica (Brasil, 2026b). Trata-se de uma política relevante de proteção salarial, sustentada financeiramente pela vinculação de no mínimo setenta por cento dos recursos do Fundeb ao pagamento dos profissionais da educação básica (Brasil, 2020).

O piso, contudo, é condição necessária e insuficiente de atratividade salarial. Três limites merecem registro. Primeiro, o piso define um patamar mínimo, e não uma carreira: em muitas redes, a compressão entre o vencimento inicial e o final achata a progressão, reduzindo o incentivo à permanência e ao desenvolvimento profissional. Segundo, persistem desigualdades federativas expressivas na capacidade de pagamento e no cumprimento da lei, o que faz com que a experiência concreta da valorização varie fortemente conforme o estado ou o município em que o professor atua. Terceiro, a comparação com outras ocupações que exigem formação superior continua desfavorável ao magistério, de modo que jovens com bom desempenho escolar tendem a encontrar alternativas mais vantajosas em termos de renda esperada, prestígio e perspectivas de ascensão (Gatti; Barretto, 2009). A política salarial, portanto, precisa ser pensada em conjunto com a estrutura das carreiras e com o horizonte de desenvolvimento que elas oferecem.

A segunda condição objetiva é a natureza dos vínculos de trabalho. Embora a regra constitucional seja o ingresso por concurso público, as redes brasileiras recorrem de forma extensiva a contratações temporárias. Segundo os resultados da Talis 2024, 36,5% dos professores brasileiros dos anos finais do ensino fundamental trabalhavam com contratos por tempo determinado, percentual muito superior à média de 19,3% dos países da OCDE (Inep, 2025). A precarização dos vínculos produz efeitos em cadeia: insegurança e imprevisibilidade para os profissionais, rotatividade elevada nas escolas, descontinuidade dos projetos pedagógicos, enfraquecimento dos coletivos docentes e desestímulo ao investimento das redes na formação de quadros que talvez não permaneçam. Nenhuma política consistente de valorização pode ignorar a necessidade de reduzir a temporariedade estrutural e de planejar concursos e quadros de pessoal com base em diagnósticos de demanda.

A terceira condição diz respeito à jornada e às condições concretas de exercício. A garantia legal de um terço da jornada para planejamento, estudos e avaliação constitui conquista importante, mas sua implementação permanece desigual entre as redes, e o tempo formalmente reservado é frequentemente consumido por demandas administrativas e emergenciais. Somam-se a isso as diferenças de infraestrutura documentadas pelos dados oficiais, discutidas no capítulo 1, e a frequente fragmentação do trabalho docente em múltiplas escolas e turnos, que dificulta o vínculo institucional e o trabalho colaborativo. Os indicadores oficiais também revelam que parte das turmas da educação básica segue atendida por docentes sem formação adequada ao componente curricular que lecionam, com desigualdades entre etapas, redes e regiões, o que evidencia os efeitos combinados da escassez e da alocação inadequada de profissionais (Inep, 2026). O exame detalhado da intensificação do trabalho e de suas consequências para a saúde docente será realizado no capítulo 3; para os fins desta análise, importa registrar que condições degradadas de exercício funcionam como poderoso repelente de novos ingressantes e como fator de abandono da carreira.

4 IDENTIDADE, AUTONOMIA E RECONHECIMENTO SIMBÓLICO

A valorização de uma profissão não se esgota em suas condições materiais. Ela envolve também a imagem pública da atividade, o respeito atribuído a seus praticantes e a confiança depositada em seu julgamento profissional. Arroyo (2000) explorou a densidade dessa dimensão ao analisar o ofício de mestre por meio das imagens e autoimagens que o constituem: os professores carregam representações históricas acumuladas, que ora os enaltecem como missionários abnegados, ora os culpabilizam pelos fracassos do sistema, e constroem sua identidade profissional em diálogo e em tensão com essas representações. Quando o discurso público oscila entre a exaltação retórica e a responsabilização difusa, o resultado é um reconhecimento instável, que celebra o professor em datas comemorativas e o desqualifica no cotidiano das políticas e das narrativas midiáticas.

Os dados de percepção já mencionados dão medida do problema: a imensa maioria dos professores brasileiros não se sente valorizada nem pela sociedade nem pelos formuladores de políticas (Inep, 2025). Esse déficit simbólico não é mero desconforto subjetivo. Pesquisas internacionais associam o prestígio da profissão à capacidade dos sistemas educacionais de atrair e reter bons profissionais, e a percepção de desvalorização alimenta o desestímulo de estudantes com bom desempenho a considerar a docência como projeto de vida. Há, contudo, um dado que matiza o quadro brasileiro: mais da metade dos professores dos anos finais acredita poder influenciar as políticas educacionais do país, percentual muito superior à média internacional (Inep, 2025). Essa disposição participativa constitui um ativo democrático relevante, que políticas bem desenhadas podem mobilizar, e que contrasta com a sensação de não serem ouvidos pelos decisores.

O núcleo do reconhecimento simbólico, entretanto, reside na autonomia profissional. Reconhecer o professor como profissional significa confiar em sua capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, no âmbito de um projeto coletivo, e não tratá-lo como executor de prescrições alheias. Os saberes docentes, como argumenta Tardif (2002), incluem um componente experiencial e situacional que nenhuma prescrição externa substitui: ensinar exige juízo profissional diante de turmas concretas, contextos específicos e imprevistos cotidianos. Movimentos que padronizam excessivamente o trabalho, sejam materiais apostilados de aplicação obrigatória, sejam sistemas de monitoramento que reduzem o ensino ao cumprimento de rotinas, ou avaliações externas utilizadas de forma punitiva, corroem precisamente aquilo que constitui a profissionalidade docente. A análise das tensões entre a formação, a autonomia e os processos contemporâneos de profissionalização indica que a construção da autonomia não é um dado, mas um processo permanentemente disputado, no qual se enfrentam concepções distintas do que significa ser professor (Paixão, 2026a). O papel das plataformas digitais e dos sistemas algorítmicos nessa disputa será examinado no capítulo 7.

Autonomia profissional não se confunde, importa sublinhar, com trabalho solitário ou com ausência de responsabilidade pública. Ela se exerce no interior de marcos curriculares legítimos, de projetos pedagógicos construídos coletivamente e de mecanismos de gestão democrática previstos na legislação brasileira, que asseguram a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (Brasil, 1996). A participação institucional é, ela própria, uma forma de reconhecimento: escolas e redes que envolvem os professores nas decisões sobre currículo, avaliação, formação e organização do trabalho tendem a fortalecer o sentido profissional da atividade, enquanto ambientes em que as decisões descem prontas reforçam a experiência de desvalorização. Como sintetiza Nóvoa (2017), a afirmação pública da profissão depende de que os professores ocupem posição de protagonismo na definição dos rumos da educação, o que exige espaços reais de participação, e não apenas consultas protocolares.

5 POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO, PERMANÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O percurso analítico das seções anteriores conduz a uma conclusão central: a valorização docente é multidimensional e, por isso, requer políticas sistêmicas. O marco legal brasileiro reconhece essa multidimensionalidade. A Lei de Diretrizes e Bases determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação assegurando, entre outros elementos, ingresso exclusivamente por concurso, aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos e planejamento incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996). O desafio brasileiro não está, principalmente, na ausência de previsão normativa, mas na implementação desigual e na tendência a tratar isoladamente dimensões que só produzem efeito quando articuladas.

O ciclo da profissão oferece um critério útil para organizar essas políticas. Huberman (2000) demonstrou que a vida profissional dos professores atravessa fases distintas, da entrada na carreira, marcada pela descoberta e pela sobrevivência, à estabilização, à diversificação e, mais tarde, a percursos que podem tender à serenidade ou ao desinvestimento. Cada fase coloca necessidades específicas: o professor iniciante precisa de acompanhamento e de condições protegidas de trabalho; o professor experiente precisa de desafios, de reconhecimento e de oportunidades de renovação; o professor em final de carreira pode desempenhar funções formativas valiosas junto aos mais novos. Carreiras atrativas são aquelas que oferecem horizontes de desenvolvimento ao longo de todo esse ciclo, e não apenas progressões automáticas por tempo de serviço.

Traduzir esse critério em desenho institucional significa repensar a própria arquitetura das carreiras. Estruturas que preveem progressão relevante entre o vencimento inicial e o final, com interstícios razoáveis e critérios transparentes, tornam o horizonte profissional tangível para quem ingressa. A diversificação de percursos também importa: carreiras atrativas permitem que professores experientes assumam funções de mentoria de iniciantes, coordenação pedagógica, produção curricular ou formação de pares sem precisar abandonar a docência ou migrar para a gestão como única via de ascensão. Do mesmo modo, mecanismos de reconhecimento do exercício em escolas e territórios de maior vulnerabilidade, quando bem desenhados, podem combinar valorização e equidade, atraindo profissionais experientes para onde são mais necessários, em vez de concentrar os iniciantes justamente nas condições mais difíceis, como frequentemente ocorre nas redes brasileiras.

Nesse quadro, a formação inicial e o ingresso merecem atenção prioritária. A pesquisa brasileira vem apontando, de forma consistente, a fragmentação dos currículos das licenciaturas, a fragilidade da relação entre as instituições formadoras e as escolas e a insuficiência dos estágios como experiência formativa (Gatti et al., 2019). A análise das lacunas estruturais na preparação de professores para a educação básica reforça esse diagnóstico ao evidenciar o distanciamento entre a formação universitária e a prática

docente, que deixa os ingressantes sem repertório para os desafios concretos da sala de aula e contribui para o abandono precoce da profissão (Paixão, 2026b). A resposta a esse problema passa por currículos de formação articulados à escola real, por parcerias institucionais estáveis entre universidades e redes de ensino e, de modo decisivo, por políticas de indução profissional: programas estruturados de acompanhamento dos professores iniciantes, com mentoria de docentes experientes, redução de carga nos primeiros anos e avaliação formativa, na direção defendida por Nóvoa (2017). A indução permanece o elo mais frágil da cadeia formativa brasileira, e seu fortalecimento é uma das medidas com melhor relação entre custo e impacto para a permanência na carreira.

A formação continuada constitui outra peça desse sistema, e também ela precisa ser repensada. A legislação brasileira a reconhece como direito e como componente da valorização profissional, inclusive com a previsão de períodos reservados a estudos e planejamento incluídos na jornada de trabalho (Brasil, 1996). Na prática, contudo, a oferta ainda assume, com frequência, a forma de cursos pontuais, genéricos e desconectados dos problemas concretos das escolas, cuja principal função acaba sendo a certificação para fins de progressão. A pesquisa sobre formação docente converge para outro modelo: processos formativos contínuos, colaborativos, centrados na escola e articulados ao desenvolvimento do currículo e à análise das práticas, nos quais os professores atuam como sujeitos da própria formação, e não como destinatários de pacotes prontos (Gatti et al., 2019). Para que esse modelo se viabilize, são necessárias condições objetivas, como tempo remunerado dentro da jornada, estabilidade das equipes e apoio consistente da gestão, o que evidencia, uma vez mais, a interdependência entre as dimensões materiais, formativas e institucionais da valorização.

O período recente registrou iniciativas federais relevantes nessa direção. O Programa Mais Professores para o Brasil, instituído em janeiro de 2025, articula ações de atratividade, formação e valorização do magistério, entre as quais bolsas destinadas a estudantes de licenciatura com bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio, apoio financeiro a docentes em início de exercício e a criação da Prova Nacional Docente, concebida como processo unificado de apoio ao ingresso de professores nas redes públicas que a ela aderirem (Brasil, 2025). São medidas que atacam pontos sensíveis do diagnóstico: o desestímulo econômico à escolha da licenciatura, a fragilidade do início de carreira e os custos e as heterogeneidades dos processos seletivos locais. Sua avaliação, contudo, exigirá tempo e monitoramento: o alcance efetivo dependerá da adesão dos entes federativos, da continuidade orçamentária, da integração com as carreiras locais e da capacidade de converter o ingresso facilitado em permanência qualificada. Bolsas e provas nacionais não substituem carreiras estruturadas, vínculos estáveis e condições dignas de trabalho; podem, porém, compor com elas uma política consistente.

A sustentação de longo prazo dessas políticas remete ao planejamento educacional discutido no capítulo 1. O novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2026, constitui o instrumento de coordenação

federativa no qual as metas relativas aos profissionais da educação deverão ser monitoradas ao longo do decênio, com avaliações periódicas a cargo do Inep (Brasil, 2026a). A experiência do plano anterior ensina que metas de valorização desacompanhadas de financiamento e de coordenação tendem ao descumprimento. Por isso, a agenda da valorização precisa ser lida em conjunto com a política de fundos, especialmente com o Fundeb permanente e sua vinculação majoritária à remuneração dos profissionais (Brasil, 2020), e com mecanismos de transparência que permitam à sociedade acompanhar salários, vínculos, condições de trabalho e evolução da atratividade. Em síntese, políticas de valorização eficazes são aquelas que operam simultaneamente sobre quatro frentes: tornar a escolha pela docência racionalmente atraente para bons estudantes; qualificar a formação e proteger o início de carreira; oferecer carreiras com progressão significativa e vínculos estáveis; e assegurar reconhecimento simbólico e participação profissional nas decisões educacionais. Medidas isoladas em qualquer dessas frentes produzem efeitos limitados e, com frequência, frustração adicional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo perguntou por que a docência perde atratividade e quais políticas podem fortalecer a permanência, o reconhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores. A resposta construída ao longo do texto recusa explicações unicasais. A perda de atratividade resulta da convergência entre fatores materiais, com destaque para a desvantagem salarial relativa, o achatamento das carreiras e a precarização dos vínculos; fatores simbólicos, expressos no déficit de reconhecimento social e na desconfiança em relação ao juízo profissional docente; e fatores institucionais, como a fragilidade da formação inicial, a ausência de indução estruturada e a implementação desigual dos direitos já previstos em lei. A satisfação intrínseca elevada que os professores declaram com o próprio trabalho indica que o problema não está no ofício de ensinar, mas nas condições em que a sociedade brasileira o organiza e o retribui.

Dessa análise decorrem implicações diretas para as políticas públicas. A primeira é que a valorização deve ser tratada como sistema, articulando piso e carreira, concurso e indução, formação e condições de trabalho, participação e reconhecimento, sob coordenação federativa e com financiamento estável. A segunda é que o momento demográfico impõe urgência: a dificuldade de renovação geracional do magistério, combinada às projeções de escassez de professores nas próximas décadas, transforma a atratividade da carreira em questão estratégica nacional, cujos efeitos, se negligenciados, serão sentidos exatamente nas escolas e nos territórios mais vulneráveis. A terceira é que as iniciativas recentes, do reajuste real do piso à criação de programas nacionais de atratividade e ingresso, representam avanços que só se consolidarão se forem protegidos da descontinuidade e integrados às carreiras e às condições concretas das redes de ensino.

O capítulo possui limites que devem ser reconhecidos. Por seu caráter ensaístico e de escopo nacional, não examinou as enormes variações entre carreiras estaduais e municipais, nem as especificidades da educação infantil, da educação profissional e das redes privadas, que mereceriam estudos próprios. Além disso, a análise concentrou-se na estrutura da carreira e nas políticas de valorização, deixando deliberadamente para o próximo capítulo o exame daquilo que, no cotidiano, mais corrói a experiência profissional: a intensificação do trabalho, a sobrecarga, a burocratização e seus efeitos sobre o tempo, a autonomia e a saúde dos professores. Valorizar a docência, como se buscou demonstrar, é menos uma questão de celebrar o professor do que de construir, com seriedade e constância, as condições para que pessoas talentosas queiram ensinar, possam ensinar bem e escolham continuar ensinando.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-publicacaooriginal-178891-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.437, de 18 de junho de 2026**. Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, e o Decreto-Lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946. Brasília, DF: Presidência da República, 2026b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15437-18-junho-2026-799370-norma-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2026.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. de; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Relatório Nacional Talis 2024. Brasília, DF: **Inep**, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2024/relatorio_nacional_talis_2024.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas. Brasília, DF: **Inep**, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Formação docente e autonomia profissional: tensões e possibilidades na construção da profissionalização docente. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-25, 2026a.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. O distanciamento entre formação universitária e prática docente: análise das lacunas estruturais na preparação de professores para a educação básica. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-25, 2026b.

SEMESP. Risco de “apagão” de professores no Brasil. São Paulo: **Instituto Semesp**, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 23 jul. 2026.

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

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAPÍTULO 3

INTENSIFICAÇÃO, SOBRECARGA E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

INTENSIFICATION, OVERLOAD AND PRECARIZATION OF TEACHING WORK

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-003>

Leomar Campelo Costa

Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Viana – MA

E-mail: leomarcampelo1@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6696558990818363>

Alexsandra Melo Pereira

Mestre em Direito - na área de Ciências Jurídico-Criminais, pela FDUP (Faculdade de Direito - Universidade do Porto). Possui Licenciatura em Formação Pedagógica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Caxias. Atua profissionalmente como Técnico Administrativo no IFMA - Campus Codó e é advogada atuante nas áreas Trabalhista, Previdenciária e Criminal

E-mail: alexsandramelo@ifma.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6843161483093497>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6575-6073>

Samuel Felipe Weirich

Mestrando em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Especialista em Advocacia Trabalhista e Previdenciária pela Fundação Escola Superior do Ministério Público do Rio Grande do Sul (FMP) com bolsa integral pela Escola Superior da Advocacia do Paraná. Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) com bolsa integral pelo Programa Universidade para todos (PROUNI)

E-mail: advocaciaweirich@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3226553865681114>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8499-8424>

Luiz Corrêa de Mello Neto

Especialista em Direito Público, com ênfase em Direito Constitucional pela Universidade Potiguar (UnP).

Professor de Direito e Gestão Pública na Pós-graduação da Escola de Governo de Mato Grosso -EGMT.

Membro do Colegiado de Ensino da EGMT

E-mail: drluizmello@icloud.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3216097893204684>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5786-6706>

Adriano Filipe Barreto Grangeiro

PhD (2024) e Doutorado (2020) em Gerontologia, Universidade Católica de Brasília, Mestrado em Saúde do Adulto e da Criança, Universidade Federal do Maranhão (2015). Atualmente é Professor Adjunto do Curso de Educação Física, Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) no Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis

E-mail: adriano.grangeiro@ufnt.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2025306381784519>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0199-7071>

RESUMO

Este capítulo examina como a ampliação de tarefas, a burocratização, a hiperconectividade e as condições institucionais afetam o tempo, a autonomia e a saúde ocupacional dos professores. Parte da seguinte pergunta norteadora: de que modo o trabalho docente ultrapassa a sala de aula e quais mudanças organizacionais podem reduzir a sobrecarga e proteger a qualidade do ensino? Com abordagem de ensaio teórico, fundamentado na literatura sobre intensificação, precarização e performatividade e em dados recentes de pesquisas nacionais e internacionais, o texto torna visível o conjunto de atividades que sustenta a docência, analisa a expansão das exigências burocráticas e dos mecanismos de controle sobre o trabalho pedagógico, discute a diluição das fronteiras entre trabalho e descanso promovida pela comunicação digital contínua e aborda o adoecimento ocupacional como fenômeno também organizacional, e não apenas como fragilidade individual. A análise indica que a sobrecarga docente resulta menos de escolhas individuais do que da organização do trabalho e das políticas que o estruturam, e que respostas centradas exclusivamente na resiliência de cada professor tendem a agravar o problema que pretendem resolver. Conclui-se que a proteção do tempo de trabalho pedagógico, a governança das demandas administrativas, a regulação da comunicação digital e políticas institucionais de prevenção e cuidado constituem condições para preservar, simultaneamente, a saúde dos professores e a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Burnout; Intensificação do trabalho; Precarização; Saúde ocupacional docente; Trabalho docente.

ABSTRACT

This chapter examines how the expansion of tasks, bureaucratization, hyperconnectivity and institutional conditions affect teachers' time, autonomy and occupational health. It starts from the following guiding question: in what ways does teaching work extend beyond the classroom, and which organizational changes can reduce overload and protect the quality of teaching? Adopting the approach of a theoretical essay, grounded in the literature on intensification, precarization and performativity and in recent data from national and international surveys, the text makes visible the set of activities that sustains teaching, analyzes the expansion of bureaucratic demands and of control mechanisms over pedagogical work, discusses the blurring of boundaries between work and rest promoted by continuous digital communication, and addresses occupational illness as a phenomenon that is also organizational, and not merely an individual fragility. The analysis indicates that teacher overload results less from individual choices than from the organization of work and from the policies that structure it, and that responses centered exclusively on each teacher's resilience tend to aggravate the very problem they intend to solve. The chapter concludes that protecting pedagogical working time, governing administrative demands, regulating digital communication

and implementing institutional policies of prevention and care are conditions for preserving, simultaneously, teachers' health and the quality of teaching.

Keywords: Burnout; Precarization; Teachers' occupational health; Teaching work; Work intensification.

1 INTRODUÇÃO

A aula é apenas a parte visível do trabalho docente. Sob ela, sustentando-a, existe um conjunto extenso de atividades que raramente aparece nas estatísticas, nos contratos e no imaginário social sobre a profissão: o planejamento das situações de ensino, a elaboração e a correção de avaliações, a produção e a adaptação de materiais, os registros administrativos e pedagógicos, as reuniões, os conselhos de classe, o atendimento a famílias, a formação continuada, a mediação de conflitos e a articulação com a comunidade. A própria legislação brasileira reconhece essa amplitude ao definir as incumbências dos docentes, que incluem participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos estudantes, participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996). Ensinar, portanto, nunca coube dentro da hora-aula.

O problema contemporâneo não é a existência desse trabalho ampliado, que é constitutivo da docência, mas o seu crescimento desordenado. Nas últimas décadas, novas camadas de exigências foram sendo depositadas sobre os professores: mais registros e relatórios, mais plataformas e sistemas, mais metas e monitoramentos, mais canais de comunicação permanentemente abertos, mais funções sociais atribuídas à escola, sem que tempo, pessoal de apoio e condições institucionais crescessem na mesma proporção. Disso resulta a pergunta que norteia este capítulo: de que modo o trabalho docente ultrapassa a sala de aula e quais mudanças organizacionais podem reduzir a sobrecarga e proteger a qualidade do ensino? A formulação já indica a tese central do texto: a sobrecarga não é um problema de gestão individual do tempo, mas de organização do trabalho, e sua superação exige respostas institucionais e políticas.

O objetivo do capítulo é examinar como a ampliação de tarefas, a burocratização, a hiperconectividade e as condições institucionais afetam o tempo, a autonomia e a saúde ocupacional dos professores. Adota-se a forma do ensaio teórico, apoiado na literatura consolidada sobre intensificação, precarização e performatividade no trabalho docente e em evidências recentes, com destaque para os resultados brasileiros da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis) de 2024 e para levantamentos nacionais sobre afastamentos por adoecimento. O sofrimento e o adoecimento serão tratados como fenômenos também organizacionais, evitando-se tanto a medicalização indevida de problemas estruturais quanto a negação da dimensão clínica que alguns quadros efetivamente possuem.

A delimitação editorial deve ser explicitada. O capítulo 2 analisou a carreira, a atratividade e as políticas sistêmicas de valorização; este capítulo focaliza o cotidiano do trabalho, sua organização e seus efeitos sobre a saúde dos profissionais. O clima escolar, a convivência e a saúde mental do conjunto da comunidade escolar, incluindo os estudantes, serão aprofundados no capítulo 6, e a análise da cultura digital e da inteligência artificial na educação será realizada no capítulo 7. O texto está organizado em quatro seções de desenvolvimento: a intensificação, a precarização e o trabalho invisível; a burocracia, a avaliação e o controle do trabalho pedagógico; a hiperconectividade e a disponibilidade permanente; e o adoecimento ocupacional e as estratégias de prevenção.

2 INTENSIFICAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E TRABALHO INVISÍVEL

O conceito de intensificação do trabalho docente foi elaborado para descrever um processo que muitos professores reconhecem imediatamente em sua experiência: o aumento progressivo do que deve ser feito dentro do mesmo tempo, ou de tempo ainda menor. Apple (1995) demonstrou que a intensificação corrói as condições do trabalho qualificado por dentro: reduz os interstícios da jornada que permitiam recuperação e sociabilidade, comprime o tempo destinado à atualização e ao aperfeiçoamento, obriga à execução apressada de tarefas crescentes e, no limite, leva o profissional a depender de soluções prontas produzidas por outros, com perda de controle sobre o próprio trabalho. Um aspecto sutil desse processo merece destaque: a intensificação frequentemente se apresenta com a aparência de profissionalismo, pois o professor que assume tudo, responde a tudo e não se queixa é celebrado como dedicado, o que dificulta o reconhecimento coletivo do problema.

Hargreaves (1998) acrescentou a essa análise a centralidade do tempo como recurso e como terreno de disputa. O tempo do professor é estruturalmente escasso e é objeto de colonização administrativa: instâncias externas à sala de aula definem prioridades, criam demandas e ocupam os espaços da jornada, enquanto as tarefas nucleares do ensino são empurradas para casa, para as noites e para os fins de semana. O autor também identificou a dimensão emocional desse processo: expostos a expectativas crescentes e difusas, muitos professores desenvolvem um sentimento crônico de culpa, a sensação de que nunca fazem o suficiente, que alimenta jornadas autoimpostas de trabalho e acelera o esgotamento. A intensificação, nesse sentido, não é apenas um fato objetivo da jornada, mas uma experiência subjetiva de insuficiência permanente.

As evidências recentes confirmam a atualidade desse diagnóstico no Brasil. Segundo os resultados da Talis 2024, os professores brasileiros em tempo integral passaram a trabalhar quase cinco horas a mais por semana entre 2018 e 2024, somando aulas, preparação e atividades administrativas, e mais da metade relata pressão associada ao grande número de aulas a lecionar e ao volume de preparação exigido (Inep, 2025). Essas horas adicionais não surgem do nada: correspondem ao trabalho invisível que se expande, à

multiplicação de registros e comunicações e ao crescimento das demandas de personalização do ensino, incluindo a elaboração de planejamentos e materiais adequados a estudantes com necessidades específicas, tarefa central para a educação inclusiva que será discutida nos capítulos 4 e 5 e que exige tempo e apoio institucional para ser bem realizada.

O tempo passado em sala tampouco é homogêneo. Os professores brasileiros dedicam, em média, 21% do tempo de aula à manutenção da ordem, ante 15% na média dos países da OCDE, percentual que cresceu desde 2018 (Inep, 2025). Isso significa que uma fração relevante do tempo nominal de ensino é consumida por trabalho de gestão do comportamento, atividade de alta exigência emocional cujos determinantes, ligados ao clima escolar e às condições sociais dos estudantes, serão analisados no capítulo 6. A legislação brasileira buscou proteger o tempo de trabalho extraclasse ao reservar, no mínimo, um terço da jornada para atividades sem interação direta com os estudantes (Brasil, 2008). Trata-se de conquista fundamental, mas de implementação desigual entre as redes, e o tempo formalmente protegido é, com frequência, ocupado por reuniões, demandas administrativas e emergências, deixando de cumprir sua função de sustentação do ensino.

A intensificação combina-se, no caso brasileiro, com a precarização. Oliveira (2004) mostrou que a reestruturação do trabalho docente nas últimas décadas ampliou as funções atribuídas aos professores, chamados a responder por dimensões assistenciais, administrativas e comunitárias da escola, ao mesmo tempo em que flexibilizou vínculos, remunerações e garantias. O professor é convocado a ser, além de docente, agente de proteção social, mediador comunitário e gestor de projetos, sem que essas funções sejam reconhecidas na jornada e na carreira. A face contratual dessa precarização, expressa na elevada proporção de vínculos temporários discutida no capítulo 2, soma-se à fragmentação do trabalho em múltiplas escolas e turnos, que multiplica deslocamentos, reuniões e sistemas distintos a alimentar, e dilui o pertencimento institucional que sustenta o trabalho coletivo. Intensificação e precarização, juntas, configuram um regime de trabalho que produz muito esforço e pouca sustentabilidade.

Há, ainda, uma dimensão de gênero que atravessa silenciosamente esse quadro. O magistério brasileiro, sobretudo nas etapas iniciais, é majoritariamente feminino, como registrado no capítulo 2, e a análise da intensificação não pode ignorar que grande parte das professoras acumula, ao trabalho profissional ampliado, o trabalho doméstico e de cuidado igualmente invisibilizado, em jornadas que se somam e se interpenetram. Apple (1995) situou precisamente nas relações de classe e de gênero a economia política do trabalho docente, mostrando que a desvalorização e a intensificação incidem de modo particular sobre ocupações historicamente feminizadas, das quais se espera disponibilidade afetiva ilimitada e às quais se atribui, como se fosse natural, a capacidade de absorver sempre mais tarefas de cuidado. Reconhecer essa dimensão importa para as políticas: medidas de proteção do tempo e de dimensionamento da jornada

têm efeitos distintos conforme a divisão do trabalho fora da escola, e ignorá-la significa desenhar soluções para um trabalhador abstrato que não corresponde à maioria real da categoria.

3 BUROCRACIA, AVALIAÇÃO E CONTROLE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Parte expressiva do crescimento do trabalho docente decorre da expansão das exigências documentais. Diários de classe físicos e digitais, relatórios individualizados de estudantes, planos registrados em sistemas, evidências de atividades, atas, formulários e prestações de contas compõem uma camada burocrática que se espessou com a informatização da gestão educacional. É necessário reconhecer que registros cumprem funções legítimas: dão transparência ao serviço público, documentam direitos dos estudantes, apoiam a continuidade pedagógica e protegem os próprios profissionais. O problema surge quando o meio se converte em fim, isto é, quando documentar o trabalho passa a competir, em tempo e energia, com realizá-lo, e quando os registros se multiplicam por sobreposição de sistemas e por lógica defensiva, na qual cada instância exige comprovações para se resguardar. Nessas condições, a burocracia deixa de ser instrumento de gestão e torna-se mecanismo de consumo do tempo pedagógico.

A camada documental articula-se a uma transformação mais profunda nos modos de governar a escola. Ball (2005) descreveu a ascensão do gerencialismo e da performatividade na educação: um regime em que metas, indicadores, rankings e incentivos passam a mediar o valor do trabalho educativo, e em que o desempenho mensurável se torna a linguagem dominante da qualidade. A performatividade não opera apenas sobre as tarefas, mas sobre a subjetividade dos professores, que são induzidos a reorganizar suas prioridades em função daquilo que é medido e comparado, com efeitos conhecidos: estreitamento do currículo em torno do que é avaliado, treinamento para testes, competição entre escolas e profissionais e um sentimento difuso de inautenticidade, no qual o professor já não sabe se trabalha para os estudantes ou para os indicadores. A avaliação externa, que possui funções diagnósticas relevantes para as políticas públicas, degrada-se quando utilizada de forma punitiva e descontextualizada.

Há, nesse regime, uma assimetria que precisa ser nomeada: os professores são crescentemente responsabilizados por resultados sobre cujas condições de produção têm pouco controle. Turmas numerosas, infraestrutura insuficiente, vulnerabilidade social dos estudantes, rotatividade de equipes e descontinuidade de políticas não são variáveis que o docente administre, mas os dispositivos de responsabilização tendem a individualizar o desempenho, e a própria Talis registra que ser responsabilizado pelo desempenho dos estudantes figura entre as fontes relevantes de estresse relatadas pelos professores brasileiros (Inep, 2025). O deslocamento analítico proposto por esta obra aplica-se aqui com precisão: sistemas educacionais devem ser avaliados para serem melhorados, e a unidade adequada dessa avaliação são as condições e as políticas, não a culpabilização de profissionais isolados.

A crítica à performatividade não implica renunciar às evidências e à avaliação, mas redefinir suas condições de uso. Sistemas de avaliação produzem informações valiosas quando seus resultados retornam às escolas em formatos compreensíveis e em tempo útil, quando são interpretados coletivamente pelos profissionais, com apoio técnico e consideração do contexto, e quando desencadeiam suporte, como formação, recursos e acompanhamento, em vez de sanções e constrangimentos. O mesmo vale para os registros: um bom sistema de informação educacional coleta cada dado uma única vez, integra as bases existentes, automatiza o que pode ser automatizado e devolve aos professores mais informação do que deles extrai. A diferença entre a avaliação que qualifica e a que adocece não está no instrumento, mas na relação institucional que o cerca: confiança, participação e apoio de um lado; suspeita, imposição e punição de outro.

A análise das relações entre exigências organizacionais, intensificação do trabalho e desgaste profissional evidencia que esses processos formam um circuito que se retroalimenta: pressões institucionais geram mais tarefas e mais controle, que consomem o tempo de trabalho qualificado, que degrada os resultados e a satisfação, que por sua vez justificam novas rodadas de monitoramento e cobrança (Paixão, 2026a). Romper esse circuito não significa abolir a coordenação e a prestação de contas, mas instituir uma governança das demandas: filtros institucionais que avaliem o custo em tempo docente de cada nova exigência, integração de sistemas para eliminar registros redundantes, proporcionalidade entre o que se pede e o que ele agrega ao ensino, e participação dos professores nas decisões sobre os instrumentos que incidirão sobre seu trabalho, na linha da autonomia profissional discutida no capítulo 2.

4 HIPERCONNECTIVIDADE E DISPONIBILIDADE PERMANENTE

Se a burocracia expandiu o trabalho em volume, a comunicação digital o expandiu no tempo. Aplicativos de mensagens, correio eletrônico, plataformas de gestão e redes sociais criaram canais permanentemente abertos entre professores, gestões, famílias e estudantes. O que começou como facilidade converteu-se, em muitos contextos, em expectativa de disponibilidade contínua: mensagens de famílias à noite e nos fins de semana, grupos institucionais que não silenciam, demandas administrativas transmitidas fora do expediente com prazos curtos, solicitações de resposta imediata. A experiência do ensino remoto durante a pandemia de covid-19 consolidou infraestruturas e hábitos de comunicação que, passada a emergência, permaneceram, sem que a maioria das redes tenha estabelecido regras claras sobre horários, canais e prazos razoáveis.

As consequências dessa colonização do tempo de não trabalho são múltiplas. A primeira é quantitativa: horas de comunicação que não existiam passam a compor a jornada real, sem registro nem remuneração. A segunda é qualitativa: a interrupção constante fragmenta as atividades que exigem concentração, como o planejamento e a correção, tornando-as mais lentas e mais desgastantes. A terceira é

emocional: parte significativa dessa comunicação envolve conflitos, cobranças e situações delicadas, que exigem cuidado na resposta e prolongam a mobilização afetiva do professor para muito além da escola. Por fim, há um efeito sobre a própria recuperação: o descanso interrompido por notificações não cumpre sua função de restauração, e a fronteira entre casa e trabalho, que protege a saúde em qualquer ocupação, torna-se porosa até quase desaparecer.

A esse quadro soma-se o custo de adaptação permanente. Reformas curriculares sucessivas, novos sistemas e plataformas, protocolos que mudam a cada gestão e programas que se sobrepõem exigem dos professores aprendizagens constantes, refazimento de planejamentos e reorganização de rotinas, um trabalho de transição que raramente é contabilizado ou apoiado. A análise dos desafios enfrentados pelo professor diante das mudanças educacionais constantes indica que esse regime de transformação ininterrupta produz impactos relevantes sobre o trabalho e exige estratégias de enfrentamento que não podem permanecer como tarefa exclusivamente individual, sob pena de converter cada mudança institucional em nova fonte de sobrecarga (Paixão, 2026b). Mudanças são, por vezes, necessárias; o que não é razoável é implantá-las sem tempo, formação e suporte, transferindo aos docentes o custo integral da transição.

A conectividade permanente trouxe, ainda, uma forma nova de vulnerabilidade: a exposição digital do trabalho docente. Aulas podem ser gravadas e recortadas sem consentimento, falas podem circular fora de contexto em redes sociais e grupos de famílias podem converter-se em tribunais informais sobre condutas pedagógicas, por vezes antes de qualquer escuta institucional. Essa vigilância difusa adiciona ao trabalho uma camada de autocensura e de tensão permanente, pois o professor passa a calcular como cada gesto poderia ser interpretado se exposto, o que empobrece a espontaneidade pedagógica e amplia o desgaste emocional. O enfrentamento desse problema exige protocolos institucionais claros sobre registro de imagem e tratamento de denúncias, que assegurem simultaneamente a apuração séria de condutas inadequadas e a proteção dos profissionais contra exposições injustas, além de um trabalho educativo com as comunidades sobre os canais legítimos de diálogo e crítica.

As respostas a esse conjunto de problemas são conhecidas e dependem menos de tecnologia do que de decisão institucional. Redes e escolas podem estabelecer políticas de comunicação que definam canais oficiais, janelas de horário para mensagens não emergenciais, prazos razoáveis de resposta e a separação entre comunicação pedagógica e demandas administrativas. O debate sobre o direito à desconexão, presente nas discussões trabalhistas contemporâneas e em negociações coletivas, aplica-se com força ao magistério, precisamente porque o trabalho docente já incorpora, por natureza, atividades realizadas fora da escola. Também cabe às gestões racionalizar o número de sistemas e grupos, evitar o repasse de demandas fora do expediente e proteger ativamente o tempo de descanso das equipes. A dimensão propriamente pedagógica das tecnologias digitais, com suas possibilidades e seus riscos, será objeto do capítulo 7; aqui, importa

registrar que nenhum uso educacional fecundo da tecnologia se sustenta sobre professores exauridos por ela.

5 ADOECIMENTO OCUPACIONAL E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

A literatura educacional dispõe, há décadas, de categorias para compreender os efeitos desse regime de trabalho sobre a saúde dos professores. Esteve (1999) cunhou a expressão mal-estar docente para descrever o conjunto de reações desencadeadas pela distância entre o que se espera da escola e as condições oferecidas para realizá-la, distinguindo fatores que incidem diretamente sobre a sala de aula, como recursos insuficientes e acúmulo de exigências, de fatores contextuais, como as transformações no papel social do professor e a degradação de sua imagem pública. O valor analítico dessa formulação está em situar o sofrimento docente na estrutura da atividade e de seu contexto, e não em supostas fragilidades pessoais de quem a exerce.

No campo específico do esgotamento profissional, a pesquisa nacional coordenada por Codo (1999) com trabalhadores da educação demonstrou a pertinência do conceito de burnout para o magistério: uma síndrome associada ao trabalho que combina exaustão emocional, despersonalização, expressa no distanciamento afetivo em relação aos estudantes, e sentimento de baixa realização profissional. O estudo destacou uma especificidade decisiva do trabalho educativo: ele é estruturado pelo vínculo afetivo, pois educar exige investimento emocional contínuo, de modo que as condições que impedem esse vínculo de se realizar atingem o núcleo mesmo da atividade. Na mesma direção, a Organização Mundial da Saúde classificou o burnout, na décima primeira revisão da Classificação Internacional de Doenças, como fenômeno ocupacional, resultante de estresse crônico no trabalho que não foi adequadamente gerido (OMS, 2019). A definição tem consequência prática direta: se a origem do problema é ocupacional, a resposta primária deve incidir sobre a organização do trabalho, e não apenas sobre o indivíduo que adoeceu.

Os dados recentes dimensionam a gravidade do quadro brasileiro. Na Talis 2024, 21% dos professores brasileiros declararam sentir muito estresse no trabalho, percentual que cresceu sete pontos desde 2018, e 16% afirmaram que o trabalho tem impacto muito negativo sobre sua saúde mental, proporção superior à média dos países da OCDE (Inep, 2025). Quase metade dos docentes apontou a intimidação verbal por parte de estudantes entre as fontes de estresse (Inep, 2025), fenômeno cuja discussão aprofundada pertence ao capítulo 6. Os afastamentos oferecem outro indicador: apenas na rede estadual paulista, levantamento do Centro do Professorado Paulista, obtido via Lei de Acesso à Informação e divulgado pela imprensa, apontou milhares de licenças de professores por transtornos mentais e comportamentais concedidas apenas entre janeiro e setembro de 2025 (Afastamentos..., 2025), dado cuja precisão numérica depende da resposta administrativa original e que aqui se registra pela ordem de grandeza. Estudos de prevalência realizados em redes municipais brasileiras já vinham demonstrando que os transtornos

relacionados ao estresse e os transtornos do humor predominam entre as licenças médicas docentes associadas ao trabalho (Carlotto et al., 2019). Ainda que os recortes e as metodologias variem, a convergência das evidências é consistente, ainda que elas provenham de desenhos metodológicos e abrangências distintos: o adoecimento psíquico tornou-se um traço estrutural do trabalho docente no país.

Diante desse quadro, é preciso recusar duas respostas insuficientes e simétricas. A primeira é a medicalização indevida, que converte em diagnóstico individual aquilo que é, em larga medida, sinal organizacional: quando dezenas de milhares de profissionais de uma mesma categoria adoecem de forma semelhante, o fenômeno informa sobre as condições de trabalho, e tratá-lo caso a caso, sem tocar nessas condições, apenas administra o problema. A segunda é a individualização preventiva, que responde à sobrecarga com prescrições de resiliência, autocuidado e gestão pessoal do tempo dirigidas aos professores. Práticas de cuidado pessoal têm valor, mas, quando oferecidas como resposta principal, deslocam para o trabalhador a responsabilidade por suportar o insuportável e despolitizam a questão. Nenhuma dessas respostas substitui o essencial: a revisão das condições e da organização do trabalho que produzem o adoecimento.

Entre o trabalho pleno e o afastamento formal existe, ainda, uma zona intermediária que as estatísticas capturam mal: o presenteísmo, situação em que o professor comparece e cumpre suas tarefas apesar de adoecido, por compromisso com os estudantes, por receio de sobrecarregar colegas em escolas sem substituição garantida, por temor de prejuízos funcionais ou pela simples impossibilidade financeira de se afastar. O presenteísmo cobra um preço duplo: prolonga e agrava os quadros de saúde, adiando o cuidado necessário, e degrada silenciosamente a qualidade do ensino, pois o trabalho educativo exige uma disponibilidade cognitiva e emocional que o adoecimento compromete. Ele também distorce os indicadores, fazendo com que redes com poucos afastamentos registrados pareçam saudáveis quando, na realidade, apenas dificultam as licenças. Por isso, as políticas de prevenção precisam olhar para além dos afastamentos formais, criando canais seguros de escuta, garantindo substituição docente que não transforme cada licença em culpa diante dos colegas e tratando os sinais precoces de esgotamento como informação de gestão, e não como fragilidade a ser dissimulada.

A prevenção consistente é institucional e opera em vários planos. No plano do dimensionamento, envolve jornadas compatíveis com o conjunto real de tarefas, número adequado de estudantes por turma, lotação preferencial em uma única escola e efetivação plena do tempo de atividades extraclasse. No plano da gestão, exige a racionalização das demandas administrativas e das comunicações, ambientes de trabalho respeitosos, protocolos efetivos de enfrentamento da violência e do assédio e lideranças formadas para o apoio, e não apenas para a cobrança. No plano das políticas de pessoal, requer serviços de saúde do trabalhador acessíveis e não punitivos, perícias humanizadas, programas estruturados de retorno ao trabalho após afastamentos e possibilidades dignas de readaptação funcional. No plano coletivo, passa pela

organização dos próprios professores e pela negociação permanente das condições de trabalho, e, no plano do monitoramento, pela publicação transparente de indicadores de afastamento e rotatividade, que devem ser lidos como medidas da qualidade da gestão das redes, e não como estatísticas de fragilidade individual. O cuidado com quem ensina, em síntese, precisa deixar de ser gesto compensatório para tornar-se critério de desenho das políticas educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo perguntou de que modo o trabalho docente ultrapassa a sala de aula e quais mudanças organizacionais podem reduzir a sobrecarga e proteger a qualidade do ensino. A resposta articulou três movimentos de expansão: em volume, pela multiplicação de tarefas pedagógicas, administrativas e sociais que compõem o trabalho invisível; em controle, pela camada burocrática e pelos regimes de responsabilização que consomem tempo e corroem a autonomia; e em tempo, pela comunicação digital que dissolveu as fronteiras entre trabalho e descanso. Sobre essa expansão tripla incide a precarização dos vínculos e das condições, e dela resulta o adoecimento que as estatísticas de estresse e de afastamento tornaram impossível ignorar. O fio condutor da análise foi o deslocamento da responsabilização individual para a organização do trabalho: professores não estão adoecendo porque lhes falta resiliência, mas porque o trabalho, tal como está organizado, excede sistematicamente as condições oferecidas para realizá-lo.

As implicações práticas percorrem todo o texto e podem ser sintetizadas em quatro frentes: proteger o tempo pedagógico, com a efetivação da jornada extraclasse, o dimensionamento adequado de turmas e a lotação concentrada; governar as demandas, submetendo cada nova exigência administrativa ao teste de seu custo em tempo docente e de sua contribuição ao ensino; regular a comunicação, com políticas institucionais que assegurem o direito à desconexão; e institucionalizar o cuidado, com serviços de saúde do trabalhador, prevenção da violência, retorno acompanhado ao trabalho e monitoramento público dos afastamentos. Nenhuma dessas frentes é tecnicamente complexa; todas dependem de decisão política e de gestão comprometida. E todas se articulam à agenda do capítulo anterior: não há valorização efetiva da carreira sem transformação do cotidiano de trabalho que essa carreira organiza.

Cabe reconhecer os limites desta análise. Por seu caráter ensaístico, ela operou com dados agregados e com categorias gerais, que não capturam a enorme variação entre redes, etapas de ensino e territórios, nem as formas específicas que a sobrecarga assume, por exemplo, na educação infantil ou na educação de jovens e adultos. Além disso, o capítulo concentrou-se nos professores, deixando para o capítulo 6 a saúde mental e a convivência do conjunto da comunidade escolar. A discussão que se segue, sobre a educação inclusiva, conecta-se diretamente ao que aqui se demonstrou: a construção de escolas verdadeiramente inclusivas, que é dever legal e compromisso ético dos sistemas de ensino, exige exatamente aquilo que a intensificação corrói, isto é, tempo de planejamento, trabalho colaborativo e apoio institucional. Garantir

condições dignas de trabalho aos professores não é uma pauta paralela à inclusão e à qualidade: é a sua infraestrutura.

REFERÊNCIAS

AFASTAMENTOS por saúde mental entre professores disparam no estado de São Paulo. **Raízes FM**, 27 nov. 2025. Disponível em: <https://www.raizesfm.com.br/2025/11/27/afastamentos-por-saude-mental-entre-professores-disparam-no-estado-de-sao-paulo>. Acesso em: 23 jul. 2026.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

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. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves; BATISTA, Jaqueline Vidal; SCHNEIDER, Gabriela Azeredo. Prevalência de afastamentos por transtornos mentais e do comportamento relacionados ao trabalho em professores. **Psi Unisc**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1, p. 19-32, 2019.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Relatório Nacional Talis 2024. Brasília, DF: **Inep**, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2024/relatorio_nacional_talis_2024.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Burn-out an “occupational phenomenon”**: International Classification of Diseases. Genebra: OMS, 2019. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>. Acesso em: 23 jul. 2026.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Docência contemporânea sob pressão institucional: análise crítica das relações entre exigências organizacionais, intensificação do trabalho e desgaste profissional. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-25, 2026a.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. O professor frente às mudanças educacionais constantes: desafios, impactos e estratégias de enfrentamento na contemporaneidade. **Revista Multiatual**, v. 7, p. 1-16, 2026b.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DIREITOS, POLÍTICAS E RESPONSABILIDADES DA ESCOLA

INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: RIGHTS, POLICIES AND SCHOOL RESPONSIBILITIES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-004>

Clair da Silva Teixeira

Mestrado em Letras - Universidade Federal do Ceará (UFC); Graduação em Letras - Universidade do Tocantins. Secretaria de Educação do Ceará
E-mail: clairteixeira18@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7922780085182168>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2645-249X>

Everaldo dos Santos Mendes

Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Universidade de Coimbra (UC) e Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Universidade de Lisboa (Ulisboa). Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
E-mail: mendes.sefaradi@unifap.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6102492484900096>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0245-4167>

Raíza Meir Knust Leppaus

Psicóloga, graduada pela Faculdade Brasileira (UNIVIX). Especialista em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Psicologia Forense e Jurídica e Gestalt-terapia. Atua há mais de 12 anos em Psicologia Clínica, com experiência em Psicologia Organizacional e do Trabalho, desenvolvendo práticas voltadas à promoção da saúde mental, da qualidade de vida e do desenvolvimento de pessoas e organizações. É palestrante, produtora cultural e idealizadora do projeto Cega Rompendo Barreiras, iniciativa voltada à promoção da acessibilidade, da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência, fundamentada em uma perspectiva anticapacitista. Desenvolve ações de educação, sensibilização e produção de conteúdos sobre acessibilidade, inclusão e direitos humanos em diferentes espaços sociais e culturais
E-mail: psi.raiza@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3595411241774850>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1878-8188>

Maria Soneide de Araujo

Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial: Área de Especialização no Domínio Cognitivo e Motor pela UFP/PT. Graduada em Pedagogia pela UNIR-RO, Graduada em História pela UNICESUMAR, Especialista em Libras - Língua Brasileira de Sinais (FASA), Especialista em TOD (Transtorno Opositor Desafiador) RHEMA, Professora da educação básica: educação infantil e séries iniciais
E-mail: mariasoneidearaujo@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8044167440565114>

Charles Rangel de Deus Vieira

Mestre em Administração, com foco em Gestão Escolar, pela Must University/Universidade da Amazônia (UNAMA). Especialista em Educação Especial pela Faculdade Focus, em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Dominius, em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Iguaçu e em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade Serra Geral. Graduado em Pedagogia pela

Faculdade Intervale/Faculdade Única

E-mail: charlesrangeldeus@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1573513714687095>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6706-8696>

RESUMO

Este capítulo apresenta os fundamentos históricos, legais, políticos e pedagógicos da educação inclusiva no Brasil e discute sua tradução em responsabilidades institucionais. Parte da seguinte pergunta norteadora: quais condições permitem transformar o direito formal à educação inclusiva em acesso, participação, aprendizagem e pertencimento? Com abordagem de ensaio teórico, apoiado em revisão bibliográfica e em análise documental da legislação brasileira, de documentos internacionais e de estatísticas oficiais, o texto reconstrói criticamente a passagem dos modelos de exclusão, segregação e integração à perspectiva inclusiva, sistematiza os marcos normativos, da Constituição Federal de 1988 à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída em 2025, analisa as barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas e pedagógicas que ainda limitam a participação dos estudantes e discute a gestão escolar e a construção de culturas institucionais inclusivas. A análise indica que o país consolidou um arcabouço jurídico avançado e ampliou fortemente o acesso, com a grande maioria dos estudantes do público da educação especial matriculada em classes comuns, mas que a distância entre a presença física e a participação efetiva permanece como desafio central. Conclui-se que a inclusão é responsabilidade de toda a instituição escolar e dos sistemas de ensino, exigindo financiamento, acessibilidade, formação, atendimento educacional especializado articulado ao ensino comum e ação intersetorial, e não o esforço isolado de professores.

Palavras-chave: Acessibilidade; Direito à educação; Educação especial; Educação inclusiva; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This chapter presents the historical, legal, political and pedagogical foundations of inclusive education in Brazil and discusses their translation into institutional responsibilities. It starts from the following guiding question: which conditions make it possible to transform the formal right to inclusive education into access, participation, learning and belonging? Adopting the approach of a theoretical essay, supported by a literature review and by documentary analysis of Brazilian legislation, international documents and official

statistics, the text critically reconstructs the transition from models of exclusion, segregation and integration to the inclusive perspective, systematizes the normative frameworks, from the 1988 Federal Constitution to the National Policy on Inclusive Special Education instituted in 2025, analyzes the attitudinal, architectural, communicational, technological and pedagogical barriers that still limit students' participation, and discusses school management and the construction of inclusive institutional cultures. The analysis indicates that the country has consolidated an advanced legal framework and has strongly expanded access, with the vast majority of special education students enrolled in regular classes, but that the distance between physical presence and effective participation remains the central challenge. The chapter concludes that inclusion is the responsibility of the whole school institution and of education systems, requiring funding, accessibility, teacher education, specialized educational services articulated with regular teaching and intersectoral action, rather than the isolated effort of teachers.

Keywords: Accessibility; Educational policies; Inclusive education; Right to education; Special education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui, ao mesmo tempo, um direito juridicamente exigível, um princípio ético e um projeto pedagógico. Como direito, ela decorre do reconhecimento de que toda pessoa, com ou sem deficiência, é titular do direito de aprender em ambientes comuns, sem discriminação e em igualdade de oportunidades. Como princípio, expressa uma concepção de sociedade que valoriza a diversidade humana como condição, e não como problema, da vida coletiva. Como projeto pedagógico, exige que a escola se transforme para acolher a variedade dos modos de ser, de aprender e de se comunicar, em vez de exigir que os estudantes se conformem a um padrão único previamente estabelecido. Essas três dimensões são inseparáveis: sem o direito, a inclusão vira benevolência; sem o princípio, vira formalidade; sem o projeto pedagógico, vira presença sem aprendizagem.

O Brasil percorreu, nas últimas três décadas, uma trajetória expressiva nesse campo. O arcabouço normativo construído desde a Constituição de 1988, fortalecido por compromissos internacionais e por leis de vanguarda, produziu resultados visíveis: as matrículas do público da educação especial multiplicaram-se e a imensa maioria desses estudantes frequenta hoje classes comuns do ensino regular. Ao mesmo tempo, persistem barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e, sobretudo, atitudinais, que fazem com que a presença na escola comum nem sempre se converta em participação, aprendizagem e pertencimento. É precisamente essa distância entre o direito formal e a experiência concreta que motiva a pergunta norteadora deste capítulo: quais condições permitem transformar o direito formal à educação inclusiva em acesso, participação, aprendizagem e pertencimento?

O objetivo do capítulo é apresentar os fundamentos históricos, legais, políticos e pedagógicos da educação inclusiva e discutir sua tradução em responsabilidades institucionais. Adota-se a forma do ensaio teórico, apoiado em revisão bibliográfica e em análise documental. A legislação e os documentos de política foram consultados em suas versões oficiais e atualizadas, exigência particularmente importante em um campo normativo que passou por mudanças recentes e relevantes, incluindo a instituição, em 2025, da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Os dados estatísticos provêm do Censo Escolar da Educação Básica e de análises produzidas por instituições especializadas a partir dessa base.

Cabe delimitar o escopo. Este capítulo concentra-se nos fundamentos, nos direitos e nas responsabilidades sistêmicas e institucionais da inclusão: o que a escola e os sistemas de ensino devem assegurar e por quê. As estratégias didáticas do cotidiano, o planejamento acessível, a avaliação inclusiva, o funcionamento do atendimento educacional especializado em articulação com a sala comum e o uso pedagógico das tecnologias assistivas serão aprofundados no capítulo 5. O texto está organizado em quatro seções de desenvolvimento: a trajetória da segregação à educação inclusiva; os marcos legais e as responsabilidades institucionais; as barreiras à presença, à participação e à aprendizagem; e a gestão e a construção de uma cultura escolar inclusiva.

2 DA SEGREGAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A compreensão do presente exige o olhar histórico. Durante a maior parte da história brasileira, as pessoas com deficiência estiveram simplesmente excluídas da escolarização, invisíveis aos sistemas de ensino. Jannuzzi (2004) reconstrói esse percurso mostrando que as primeiras iniciativas educacionais dirigidas a esse público, ainda no século XIX, nasceram em instituições especializadas e segregadas, e que, ao longo do século XX, a expansão do atendimento se deu majoritariamente por meio de escolas especiais e de classes especiais anexas às escolas comuns, frequentemente sustentadas por entidades filantrópicas diante da omissão do Estado. Nesse modelo segregador, a deficiência era lida em chave predominantemente médica e assistencial: o estudante era definido pelo diagnóstico, e a resposta educacional consistia em separá-lo do convívio comum, supostamente para seu próprio benefício.

A partir das décadas de 1970 e 1980, ganhou força o paradigma da integração, que representou um avanço em relação à segregação, mas manteve sua lógica de fundo. Na integração, abre-se ao estudante com deficiência a possibilidade de frequentar ambientes comuns, desde que ele se adapte às estruturas existentes: a escola permanece a mesma, e o ônus da adequação recai sobre a pessoa. Sassaki (1997) sintetizou a diferença conceitual decisiva: enquanto a integração exige que a pessoa se prepare para a escola, a inclusão exige que a escola se prepare para todas as pessoas, transformando seus espaços, suas práticas e suas atitudes. A inclusão desloca o problema do indivíduo para o ambiente e inaugura a compreensão de

que as limitações à participação resultam menos das características das pessoas do que das barreiras que a sociedade constrói e mantém.

No plano internacional, esse deslocamento consolidou-se em marcos sucessivos. A Declaração de Salamanca afirmou que as escolas comuns com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e de construir uma sociedade inclusiva, propondo que os sistemas educacionais sejam planejados para responder à diversidade das características e necessidades dos estudantes (Unesco, 1994). Mais de uma década depois, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelas Nações Unidas em 2006, consagrou o modelo social da deficiência, compreendida como o resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras ambientais e atitudinais, e obrigou os Estados a assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2009). No Brasil, como se verá, essa convenção possui hierarquia normativa singular, o que torna a educação inclusiva não uma opção de política, mas um compromisso constitucional.

A afirmação da perspectiva inclusiva não encerrou os debates. Mendes (2006) analisou a radicalização da controvérsia brasileira entre posições que defendem a inclusão total e imediata de todos os estudantes nas classes comuns e posições que sustentam a manutenção de um contínuo de serviços, incluindo ambientes especializados para determinados casos. Essa tensão, que reapareceu com força nos episódios normativos recentes discutidos na próxima seção, é analiticamente produtiva quando evita dois extremos: o abandono de estudantes em classes comuns sem qualquer apoio, que converte a inclusão em mera presença, e o retorno à segregação como resposta padrão, que nega o direito à convivência e rebaixa expectativas. A literatura contemporânea, na esteira de Mantoan (2003), insiste que o desafio não é decidir se os estudantes cabem na escola comum, mas transformar a escola comum para que todos caibam nela com aprendizagem e dignidade, distinguindo com clareza a presença física, a participação efetiva e a apropriação do conhecimento.

3 MARCOS LEGAIS E RESPONSABILIDADES INSTITUCIONAIS

O alicerce do direito à educação inclusiva no Brasil é constitucional. A Constituição de 1988 define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola como princípio do ensino e determina, como dever do Estado, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional organizou a educação especial como modalidade transversal, oferecida preferencialmente na rede regular, com serviços de apoio especializado, e assegurou currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes (Brasil, 1996). Já nesse patamar normativo, a educação especial deixa de ser um sistema paralelo e passa a ser um conjunto de apoios que atravessa as etapas e os níveis de ensino.

Dois marcos posteriores deram densidade a esse desenho. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, definiu o público da educação especial, composto por estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, e consolidou o atendimento educacional especializado (AEE) como serviço complementar ou suplementar à escolarização, e não substitutivo dela, realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2008). O Decreto nº 7.611, de 2011, reafirmou esse modelo, disciplinou o apoio da União aos sistemas de ensino e garantiu a contabilização adicional, no âmbito do Fundeb, das matrículas dos estudantes que recebem AEE, criando um mecanismo de financiamento específico para a inclusão (Brasil, 2011). No mesmo período, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada ao ordenamento brasileiro com equivalência de emenda constitucional, por ter sido aprovada segundo o rito qualificado previsto na Constituição, o que blindou juridicamente a orientação inclusiva contra retrocessos infraconstitucionais (Brasil, 2009).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015, representa a síntese mais avançada desse percurso. Ela assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, define legalmente as barreiras em suas múltiplas dimensões, incluindo as urbanísticas, as arquitetônicas, as de transporte, as de comunicação e informação, as atitudinais e as tecnológicas, obriga à adoção de medidas de acessibilidade e de adaptações razoáveis, veda a recusa de matrícula em razão da deficiência e proíbe as escolas privadas de cobrar valores adicionais por esses apoios (Brasil, 2015). A abrangência das obrigações em relação à rede privada foi contestada judicialmente e confirmada pelo Supremo Tribunal Federal, que assentou a constitucionalidade do dever de todas as escolas, públicas e privadas, de promover a inclusão (Brasil, 2016). A legislação específica também avançou: a Lei nº 12.764, de 2012, reconheceu a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegurou, entre outros direitos, o acompanhante especializado quando comprovada a necessidade (Brasil, 2012). Esse reconhecimento é especialmente relevante diante do crescimento expressivo das matrículas de estudantes com autismo nas escolas brasileiras, e a literatura recente evidencia que a efetivação desses direitos ainda enfrenta barreiras sociais e institucionais significativas, exigindo apoios adequados e enfrentamento contínuo do preconceito (Bormann et al., 2025).

O percurso normativo, contudo, não foi linear. Em 2020, o Decreto nº 10.502 instituiu uma nova política nacional que ampliava o espaço das escolas e classes especializadas como alternativas de atendimento, no que foi lido, por ampla parcela do campo educacional e dos movimentos de pessoas com deficiência, como risco de retorno à segregação e de incentivo à recusa de matrículas nas escolas comuns (Brasil, 2020). A eficácia do decreto foi suspensa liminarmente pelo Supremo Tribunal Federal, na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590, por indícios de contrariedade à orientação constitucional inclusiva (Supremo Tribunal Federal, 2020), e a norma foi posteriormente revogada em 2023 (Brasil, 2023). O

episódio é instrutivo: demonstra que a arquitetura constitucional brasileira estabelece a inclusão em ambientes comuns como regra protegida, e que retrocessos normativos encontram resistência jurídica e social organizada.

O ciclo mais recente trouxe a institucionalização que faltava. Em outubro de 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com igualdade de oportunidades (Brasil, 2025a). Em dezembro do mesmo ano, após diálogo com o campo e com as instituições especializadas, o Decreto nº 12.773 aprimorou a política, ampliando seu público, com a inclusão explícita da faixa de zero a três anos, disciplinando os instrumentos individualizados de planejamento derivados do estudo de caso de cada estudante, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), integrados ao projeto político-pedagógico, estabelecendo formação específica mínima de trezentas e sessenta horas em educação especial inclusiva para o professor do AEE, além da licenciatura, e determinando que o acesso ao atendimento educacional especializado não seja condicionado à apresentação de laudo médico, decisão de grande alcance prático, pois a exigência de laudo funcionava como barreira de acesso, sobretudo para as famílias mais vulneráveis (Brasil, 2025b). A implementação da política tem como base a inclusão em classes e escolas comuns da rede regular, com os apoios necessários à participação e à aprendizagem, e institucionaliza, quase duas décadas depois, as diretrizes da política de 2008, que até então possuía caráter apenas orientador.

Completam o quadro os instrumentos de planejamento de longo prazo. O novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2026 e discutido no capítulo 1, incorpora a diversidade e a inclusão entre suas temáticas estruturantes e submete as metas correspondentes ao monitoramento decenal (Brasil, 2026). Do conjunto normativo aqui sistematizado decorre uma conclusão sobre responsabilidades que orienta todo o restante do capítulo: o sujeito do dever de incluir não é o professor individualmente, mas o Estado, os sistemas de ensino e as instituições escolares como totalidades. Cabe aos sistemas prover financiamento, formação, acessibilidade e serviços; cabe à gestão escolar organizar a instituição para a inclusão; cabe às equipes, com apoio, realizar o trabalho pedagógico. Responsabilizar isoladamente o docente da sala comum, ou o profissional do AEE, por uma obrigação que é institucional constitui, simultaneamente, injustiça com os profissionais e ineficácia para os estudantes, e conecta este capítulo diretamente às condições de trabalho analisadas no capítulo 3.

4 BARREIRAS À PRESENÇA, À PARTICIPAÇÃO E À APRENDIZAGEM

Os resultados do processo brasileiro de inclusão escolar são, em termos de acesso, notáveis. O Censo Escolar registrou 2,5 milhões de matrículas na educação especial em 2025, o maior contingente da série histórica (Inep, 2026). A análise da série revela a profundidade da transformação: entre 2011 e 2025, essas matrículas cresceram 227%, e a proporção de estudantes de quatro a dezessete anos do público da educação especial matriculados em classes comuns passou de 74% para 93,5% (Instituto Rodrigo Mendes, 2026). A escola comum tornou-se, de fato, o lugar da grande maioria desses estudantes, o que representa uma vitória histórica do movimento inclusivo e um novo patamar para o debate: a questão central já não é se os estudantes estarão na escola comum, mas em que condições nela participarão e aprenderão.

É nesse ponto que o conceito de barreiras, juridicamente definido pela legislação brasileira, torna-se a categoria analítica central. Barreiras são entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam a participação social da pessoa e o exercício de seus direitos (Brasil, 2015). Sua tipologia é reveladora porque materializa o modelo social da deficiência: há barreiras arquitetônicas, como escadas sem alternativas acessíveis e sanitários inadequados; barreiras comunicacionais e informacionais, como a ausência de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, de materiais em braile, de comunicação alternativa e de conteúdos digitais acessíveis; barreiras tecnológicas, que dificultam o acesso das pessoas às tecnologias; barreiras pedagógicas, expressas em currículos, metodologias e avaliações rígidas que pressupõem um estudante padrão; e barreiras atitudinais, que residem nas concepções, nos preconceitos e nas baixas expectativas dos adultos e dos pares.

Os dados de infraestrutura mostram o tamanho do que resta a fazer. Análises baseadas no Censo Escolar indicam que, em 2024, quase 30% das escolas brasileiras apresentavam barreiras de acessibilidade, que os sanitários acessíveis existiam em pouco mais da metade das escolas e que as salas de recursos multifuncionais, espaço prioritário do atendimento educacional especializado, estavam presentes em apenas cerca de um quarto dos estabelecimentos (Todos Pela Educação, 2025). A cobertura do próprio AEE, embora tenha alcançado em 2025 o maior percentual de sua série histórica, ainda atinge cerca de metade dos estudantes do público da educação especial matriculados em classes comuns (Inep, 2026). O contraste entre a quase universalização da matrícula em classes comuns e a oferta parcial de acessibilidade e de apoios especializado configura exatamente o risco contra o qual a literatura adverte: a inclusão reduzida à presença, sem as condições que convertem presença em participação e aprendizagem.

A acessibilidade comunicacional merece registro específico, porque envolve não apenas recursos, mas direitos linguísticos. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras (Brasil, 2002), e a legislação educacional incorporou, em 2021, a educação bilíngue de surdos como modalidade escolar, na qual a Libras é a primeira língua e o português escrito é a segunda, com previsão de escolas e classes bilíngues e de profissionais

qualificados (Brasil, 2021). Esse reconhecimento desloca a discussão do plano da mera adaptação para o plano do direito linguístico e cultural, e ilustra um princípio geral: a resposta inclusiva não é uniforme, pois remover barreiras significa coisas distintas para um estudante surdo, para um estudante cego, para um estudante com deficiência intelectual ou para um estudante autista, o que exige das escolas repertório diversificado de acessibilidade, escuta dos próprios estudantes e de suas comunidades e recusa de soluções padronizadas.

Entre todas as barreiras, as atitudinais são as mais persistentes e as menos visíveis nas estatísticas. Elas se expressam no capacitismo, isto é, na desqualificação a priori das capacidades das pessoas com deficiência, nas baixas expectativas de aprendizagem, na suposição de que determinados estudantes são responsabilidade exclusiva do profissional especializado, na resistência velada às matrículas e na confusão entre incluir e apenas tolerar a presença. As barreiras atitudinais potencializam todas as demais: uma escola sem rampas pode construí-las, mas uma escola que não acredita na capacidade de aprender de seus estudantes não buscará construí-las. Por isso, a remoção de barreiras físicas, comunicacionais e tecnológicas, na qual os recursos de tecnologia assistiva desempenham papel crescente como instrumentos de acessibilidade e de participação, precisa caminhar junto com o trabalho formativo e cultural sobre concepções, tema da próxima seção; o uso pedagógico desses recursos será detalhado no capítulo 5.

5 GESTÃO E CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

Se a inclusão é responsabilidade institucional, a pergunta operacional torna-se: como uma escola se organiza para incluir? A referência internacional mais influente para responder a essa pergunta é o Index para a inclusão, que propõe que o desenvolvimento de escolas inclusivas avance simultaneamente em três dimensões interdependentes: a criação de culturas inclusivas, isto é, de valores compartilhados e de uma comunidade acolhedora e colaborativa; a produção de políticas inclusivas, entendidas como as decisões institucionais que organizam os apoios e removem barreiras; e o desenvolvimento de práticas inclusivas, que traduzem culturas e políticas no cotidiano das aulas e das atividades (Booth; Ainscow, 2011). O mérito desse enquadramento é impedir os reducionismos comuns: nem a inclusão se resolve apenas com boa vontade, sem políticas e recursos, nem se resolve apenas com recursos, sem transformação das concepções e das práticas.

A gestão escolar ocupa posição decisiva nessa arquitetura. É a gestão que inscreve a inclusão no projeto político-pedagógico como compromisso de toda a escola, que organiza os tempos de trabalho colaborativo entre professores da sala comum e do atendimento educacional especializado, que planeja a acessibilidade do espaço, dos materiais e da comunicação, que media a relação com as famílias e que articula os apoios externos. A pesquisa recente sobre a docência em contextos de pluralidade converge para essa leitura ao evidenciar que a construção de práticas inclusivas depende de condições institucionais

concretas, e não apenas do compromisso individual dos professores: sem tempo de planejamento comum, sem apoio da gestão e sem redes de colaboração, a diversidade presente nas salas tende a ser vivida como sobrecarga, e não como projeto pedagógico (Mendes et al., 2026). Esse achado conecta a agenda da inclusão às condições de trabalho discutidas no capítulo 3: o tempo colaborativo que a inclusão exige é exatamente o tempo que a intensificação corrói.

A dimensão sistêmica completa o quadro institucional. Aos sistemas de ensino cabe assegurar o financiamento da inclusão, para o que contribuem a contabilização adicional das matrículas com AEE no Fundeb (Brasil, 2011) e os programas federais de apoio à implantação e à manutenção de salas de recursos; cabe planejar a oferta de profissionais de apoio escolar e de serviços especializados com base em diagnósticos de demanda, e não em respostas caso a caso judicializadas; cabe prover formação continuada para todos os profissionais, incluindo gestores, e não apenas para os especialistas, movimento que os indicadores recentes de formação de equipes gestoras em educação especial começam a captar (Instituto Rodrigo Mendes, 2026); e cabe estruturar a articulação intersetorial com a saúde e a assistência social, indispensável para estudantes cujas necessidades ultrapassam as fronteiras da escola. A Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída com a nova política, cria a moldura de governança para essa cooperação federativa e intersetorial (Brasil, 2025a).

Um indicador sensível da distância entre a norma e a implementação é a judicialização. Quando os apoios previstos em lei, como o profissional de apoio escolar, o atendimento educacional especializado ou os recursos de acessibilidade, não são providos pela via administrativa, as famílias recorrem ao sistema de justiça, e decisões judiciais passam a definir, caso a caso, aquilo que deveria ser garantido por planejamento. A judicialização cumpre papel protetivo indispensável em situações concretas de violação de direitos, mas, quando se converte em padrão de funcionamento, revela falha de gestão e produz novas desigualdades, pois beneficia as famílias com maior acesso à justiça e impõe às escolas determinações pontuais desconectadas do planejamento pedagógico e orçamentário. A resposta institucional adequada é o planejamento proativo da oferta: mapear a demanda por apoios a partir das matrículas e dos dados censitários, dimensionar antecipadamente equipes, serviços e recursos e estabelecer fluxos administrativos ágeis e transparentes para a concessão dos apoios, reservando à via judicial o papel excepcional que lhe cabe em um sistema que funciona.

Resta, por fim, a dimensão propriamente cultural, que nenhuma norma produz por decreto. Culturas escolares inclusivas se constroem quando a diversidade é tratada nos espaços coletivos como valor e como realidade permanente, e não como emergência; quando as conquistas dos estudantes com deficiência são celebradas como aprendizagem, e não como concessão; quando as famílias são parceiras de planejamento, e não apenas convocadas diante de problemas; quando os próprios estudantes, com e sem deficiência, participam da construção de uma convivência baseada no respeito, dimensão que dialoga com o clima

escolar analisado no capítulo 6; e quando a escola mantém, para todos, expectativas elevadas de aprendizagem. O horizonte da cultura inclusiva é exigente, mas seu fundamento é simples: a convicção, sustentada pela ética e pela evidência, de que a heterogeneidade das salas de aula não é obstáculo à qualidade da educação, e sim uma de suas condições, porque ensina a todos, desde cedo, que a vida comum se faz entre diferentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo perguntou quais condições permitem transformar o direito formal à educação inclusiva em acesso, participação, aprendizagem e pertencimento. A resposta construída articula quatro planos. No plano histórico-conceitual, exige-se a superação definitiva das lógicas de segregação e de integração, com a compreensão de que é a escola que deve transformar-se para todos os estudantes, e não o contrário. No plano jurídico, o Brasil dispõe de um arcabouço robusto e constitucionalmente protegido, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência à Lei Brasileira de Inclusão, agora institucionalizado pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, cujo desafio central é a implementação. No plano material, a efetivação do direito requer financiamento estável, acessibilidade arquitetônica, comunicacional e tecnológica, salas de recursos, profissionais de apoio e cobertura plena do atendimento educacional especializado, frentes em que os dados revelam avanços reais e lacunas igualmente reais. No plano institucional e cultural, a inclusão precisa ser assumida como responsabilidade de toda a escola, organizada pela gestão, sustentada por trabalho colaborativo e alimentada por expectativas elevadas em relação a todos os estudantes.

Duas implicações merecem destaque. A primeira é que a etapa brasileira atual da inclusão é a da qualidade: com mais de nove em cada dez estudantes do público da educação especial em classes comuns, o critério de êxito deixou de ser a matrícula e passou a ser a participação e a aprendizagem, o que desloca o foco das políticas para os apoios, a acessibilidade e as práticas pedagógicas. A segunda é que a inclusão não pode ser sustentada como esforço heroico de profissionais isolados: ela é um teste da capacidade institucional dos sistemas de ensino, e seu custo não é um gasto adicional, mas o próprio conteúdo do dever constitucional de educar a todos. Nesse sentido, as agendas desta obra se entrelaçam: valorização docente, condições de trabalho e inclusão não competem entre si, mas se pressupõem mutuamente.

O capítulo possui limites que convém explicitar. A análise concentrou-se no plano normativo, político e institucional, com dados agregados nacionais que não expressam as profundas desigualdades regionais e locais na oferta de acessibilidade e de serviços, nem a diversidade de experiências dos estudantes e de suas famílias, cuja escuta é indispensável para avaliar a inclusão real. Além disso, o texto tratou das condições sistêmicas e institucionais, deixando deliberadamente em aberto a pergunta que dá sentido a todas elas: o que fazer, pedagogicamente, para que estudantes com deficiência participem e aprendam nas

salas comuns? É exatamente essa a tarefa do capítulo 5, que examinará o planejamento acessível, a flexibilização curricular com intencionalidade, a avaliação inclusiva, o atendimento educacional especializado articulado ao ensino comum, as tecnologias assistivas e o trabalho colaborativo, convertendo os direitos e as responsabilidades aqui sistematizados em decisões pedagógicas cotidianas.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2011.

BORMANN, R. H. et al. Autismo, direitos e inclusão: os desafios para a inclusão social. **IOSR Journal of Business and Management**, v. 27, p. 11-16, 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

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.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Plenário). **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.357 MC-Ref/DF**. Relator: Min. Edson Fachin. Brasília, DF, 9 de junho de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html>. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-publicacaooriginal-178891-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas. Brasília, DF: **Inep**, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. Censo Escolar 2025: matrículas da educação especial cresceram 227% nos últimos 15 anos. **Diversa**, São Paulo, 2 mar. 2026. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/matriculas-educacao-especial-crescem-227-censo-escolar-2025/>. Acesso em: 23 jul. 2026.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Everaldo dos Santos et al. Docência em tempos de pluralidade: desafios pedagógicos, condições institucionais e a construção de práticas inclusivas na escola contemporânea. **Revista Veredas do Direito**, v. 23, p. e236376, 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. Brasília, DF: STF, dez. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419>. Acesso em: 23 jul. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**. São Paulo: Todos Pela Educação: Moderna, 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

CAPÍTULO 5

DA INTEGRAÇÃO À PARTICIPAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

FROM INTEGRATION TO PARTICIPATION: PEDAGOGICAL PRACTICES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-005>

Samuel Gonçalves Pinto

Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte - Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ.
SEDUC/MT. Cuiabá, Mato Grosso/Brasil
E-mail: samuelpintoeducacao@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0469-0467>

Raíza Meir Knust Leppaus

Psicóloga, graduada pela Faculdade Brasileira (UNIVIX). Especialista em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Psicologia Forense e Jurídica e Gestalt-terapia. Atua há mais de 12 anos em Psicologia Clínica, com experiência em Psicologia Organizacional e do Trabalho, desenvolvendo práticas voltadas à promoção da saúde mental, da qualidade de vida e do desenvolvimento de pessoas e organizações. É palestrante, produtora cultural e idealizadora do projeto Cega Rompendo Barreiras, iniciativa voltada à promoção da acessibilidade, da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência, fundamentada em uma perspectiva anticapacitista. Desenvolve ações de educação, sensibilização e produção de conteúdos sobre acessibilidade, inclusão e direitos humanos em diferentes espaços sociais e culturais
E-mail: psi.raiza@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3595411241774850>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1878-8188>

Francisca Lidiane de Sousa Lima

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestra em História (UFPI) e Especialista em Língua Brasileira de Sinais (UFPI). Tem Licenciatura em História (UFPI) e Pedagogia pela UNINTER. Atua como docente nas áreas de História e Pedagogia e como Intérprete e Tradutora da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na rede SEDUC/PI
E-mail: lidianefca@yahoo.com.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3931884276160406>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7205-4049>

Adalto Rodrigues de Sousa

Especialista em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em CEADI – UFPI
E-mail: adaltorodriguis12@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6202496036526399>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6807-0353>

Neli Barcelos Iensen

Tecnóloga em Segurança do Trabalho pela UNISA, Universidade de Santo Amaro. Pós-graduação em Educação Ambiental pela Faculdade de Educação São Luís em Jaboticabal SÃO PAULO. Atua como auxiliar de enfermagem/TAE no Colégio de Aplicação Ipê Amarelo na UFSM

E-mail: nelibiensen@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5910836850013517>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0788-3621>

RESUMO

Este capítulo discute práticas pedagógicas capazes de promover participação, aprendizagem, autonomia e pertencimento de estudantes com deficiência no ensino comum. Parte da seguinte pergunta norteadora: como organizar currículo, avaliação, apoios e trabalho colaborativo para que a inclusão produza participação e aprendizagem reais? Com abordagem de ensaio teórico, fundamentado na literatura pedagógica sobre inclusão escolar e nos marcos normativos brasileiros, o texto diferencia integração e inclusão no cotidiano das salas de aula, distingue presença, participação, aprendizagem e pertencimento como critérios cumulativos, analisa o planejamento acessível e a flexibilização curricular com intencionalidade, na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem, discute a avaliação inclusiva, examina o atendimento educacional especializado em articulação com o ensino comum, as tecnologias assistivas e os profissionais de apoio, e aborda o trabalho colaborativo entre docentes, famílias e o protagonismo dos próprios estudantes. A análise recusa tanto as adaptações meramente simplificadoras, que rebaixam expectativas, quanto a terceirização da inclusão ao profissional especializado, que isola o estudante. Conclui-se que não existem receitas universais: as práticas inclusivas se orientam por princípios, entre os quais a manutenção de objetivos comuns por caminhos diversos, o planejamento antecipado da acessibilidade, a avaliação exigente e acessível e a colaboração institucionalizada, sempre contextualizados por avaliação pedagógica responsável de cada estudante.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado; Desenho universal para aprendizagem; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Tecnologia assistiva.

ABSTRACT

This chapter discusses pedagogical practices capable of promoting participation, learning, autonomy and belonging of students with disabilities in regular education. It starts from the following guiding question: how can curriculum, assessment, supports and collaborative work be organized so that inclusion produces real participation and learning? Adopting the approach of a theoretical essay, grounded in the pedagogical literature on school inclusion and in Brazilian normative frameworks, the text differentiates integration and inclusion in everyday classrooms, distinguishes presence, participation, learning and belonging as

cumulative criteria, analyzes accessible planning and intentional curricular flexibilization from the perspective of universal design for learning, discusses inclusive assessment, examines specialized educational services articulated with regular teaching, assistive technologies and support professionals, and addresses collaborative work among teachers and families and the protagonism of the students themselves. The analysis rejects both merely simplifying adaptations, which lower expectations, and the outsourcing of inclusion to the specialized professional, which isolates the student. The chapter concludes that there are no universal recipes: inclusive practices are guided by principles, including the maintenance of common goals through diverse paths, the anticipated planning of accessibility, demanding and accessible assessment and institutionalized collaboration, always contextualized by responsible pedagogical assessment of each student.

Keywords: Assistive technology; Inclusive education; Pedagogical practices; Specialized educational services; Universal design for learning.

1 INTRODUÇÃO

O capítulo anterior demonstrou que o Brasil praticamente universalizou a presença dos estudantes com deficiência nas classes comuns e construiu um arcabouço normativo que protege essa presença. Com isso, o centro de gravidade da inclusão deslocou-se da porta da escola para dentro da sala de aula: é ali, no encontro cotidiano entre o estudante, o conhecimento, os colegas e os professores, que a inclusão se realiza ou fracassa. A matrícula garante o lugar; ela não garante, por si, que o estudante participe das experiências de aprendizagem, avance em relação a objetivos relevantes e se reconheça como membro pleno da turma. Converter presença em participação, aprendizagem e pertencimento é uma tarefa propriamente pedagógica, e é dela que este capítulo se ocupa.

A pergunta norteadora é operacional: como organizar currículo, avaliação, apoios e trabalho colaborativo para que a inclusão produza participação e aprendizagem reais? A resposta construída ao longo do texto sustenta uma tese com dois gumes. De um lado, as respostas pedagógicas à diversidade não podem rebaixar expectativas: adaptações que simplificam indefinidamente, atividades desconectadas dos objetivos da turma e a complacência avaliativa produzem uma exclusão silenciosa dentro da própria escola inclusiva. De outro lado, essas respostas não podem isolar o estudante: quando a inclusão é terceirizada ao profissional especializado ou ao acompanhante, o estudante fica fisicamente presente e pedagogicamente apartado, reproduzindo-se a integração sob o vocabulário da inclusão.

O objetivo do capítulo é discutir práticas que promovam participação, aprendizagem, autonomia e pertencimento de estudantes com deficiência no ensino comum, traduzindo em decisões pedagógicas os direitos e as responsabilidades sistematizados no capítulo 4. Adota-se a forma do ensaio teórico, apoiado

na literatura pedagógica sobre inclusão escolar e nos marcos normativos brasileiros já verificados em fontes oficiais. Duas advertências metodológicas, exigidas pela própria natureza do tema, orientam todo o texto. A primeira é a recusa de receitas universais: práticas precisam ser contextualizadas, pois o que funciona para um estudante, em uma turma, pode não funcionar para outro. A segunda é a recusa da associação automática entre diagnóstico e estratégia: o diagnóstico informa, mas não prescreve o ensino, que deve partir de avaliação pedagógica responsável do repertório, dos interesses e das formas de comunicação de cada estudante.

O texto está organizado em quatro seções de desenvolvimento. A primeira examina como as lógicas de integração e de inclusão se manifestam no cotidiano pedagógico e estabelece os critérios de presença, participação, aprendizagem e pertencimento. A segunda trata do currículo, do planejamento acessível e da avaliação inclusiva. A terceira discute o atendimento educacional especializado, as tecnologias assistivas e os profissionais de apoio, em articulação com a sala comum. A quarta aborda o trabalho colaborativo entre professores, famílias e equipes e o protagonismo dos próprios estudantes. As considerações finais retomam a pergunta norteadora e estabelecem a ponte com o capítulo 6, dedicado à convivência e ao clima escolar.

2 INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO NO COTIDIANO PEDAGÓGICO

A distinção conceitual entre integração e inclusão, apresentada no capítulo anterior, precisa agora ser flagrada em sua forma cotidiana, porque a lógica integracionista sobrevive dentro de escolas formalmente inclusivas. Ela aparece quando o estudante com deficiência está na turma, mas realiza sistematicamente uma atividade paralela, sem relação com o que os colegas fazem; quando é chamado de aluno da professora de apoio, como se não pertencesse ao professor da turma; quando participa das aulas, mas nunca das apresentações, dos passeios ou das festas; quando sua permanência é condicionada, explícita ou implicitamente, a não dar trabalho. Em todos esses casos, a escola não se transformou para o estudante; apenas lhe concedeu um lugar físico, mantendo intactas suas rotinas, e é o estudante quem se adapta às margens delas (Sassaki, 1997). A inclusão, em contraste, começa quando a diferença passa a reorganizar o planejamento comum, e não a gerar arranjos paralelos (Mantoan, 2003).

Para orientar a prática, é útil desdobrar a inclusão em quatro critérios distintos e cumulativos. A presença é a frequência regular aos espaços comuns, condição necessária e já amplamente alcançada no país. A participação é tomar parte das mesmas experiências pedagógicas da turma, com os apoios e as vias de acesso que forem necessários: o estudante participa quando a atividade é a mesma em seu propósito, ainda que distinta em seus meios. A aprendizagem é o avanço efetivo em relação a objetivos relevantes e desafiadores, documentado ao longo do tempo. O pertencimento, por fim, é a dimensão subjetiva e relacional: o estudante se reconhece, e é reconhecido pelos colegas e pelos adultos, como membro pleno da

turma, com voz, funções e vínculos. Uma prática pode produzir presença sem participação, participação sem aprendizagem e até aprendizagem sem pertencimento; o horizonte inclusivo exige os quatro.

O principal mecanismo de exclusão interna é invisível: a baixa expectativa. Quando os adultos da escola presumem que determinado estudante não vai aprender, essa presunção organiza silenciosamente as decisões pedagógicas, das atividades que lhe são oferecidas ao tempo de atenção que recebe, e tende a confirmar-se como profecia. A tradição vigotskiana oferece o antídoto teórico mais sólido a esse mecanismo. Para Vigotski (1998), o desenvolvimento humano é social e mediado: as funções psicológicas superiores constituem-se nas interações, com o apoio de instrumentos, signos e parceiros mais experientes, e o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, atuando na zona de desenvolvimento proximal, isto é, naquilo que o estudante ainda não faz sozinho, mas já consegue fazer com mediação. A implicação pedagógica é direta: planeja-se a partir do que o estudante pode vir a fazer com apoio, e não apenas do que já faz sem ele, e a mediação, humana ou instrumental, é o motor do avanço, não uma muleta a ser evitada.

Dessa base decorre a recusa metodológica da associação automática entre diagnóstico e estratégia. Categorias diagnósticas agrupam pessoas profundamente diferentes entre si: dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem ter repertórios, interesses, formas de comunicação e necessidades de apoio inteiramente distintos, e um mesmo estudante muda ao longo do tempo. Listas do tipo o que fazer com o aluno com determinada condição, populares em materiais de formação apressados, substituem o conhecimento do estudante real por um estereótipo clínico e violam o princípio, registrado no capítulo anterior, de que o planejamento educacional deve fundamentar-se em critérios pedagógicos, e não clínicos. O ponto de partida legítimo é a avaliação pedagógica responsável: observar e registrar como o estudante interage, comunica-se e aprende, identificar barreiras específicas nas atividades propostas, escutar o próprio estudante e sua família e, a partir disso, planejar apoios, revisáveis à luz do que a prática ensinar.

3 CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO ACESSÍVEIS

O primeiro princípio curricular da inclusão é a unidade de referência: o currículo comum é direito de todos os estudantes, e a educação especial não constitui um currículo paralelo e empobrecido. A Base Nacional Comum Curricular define as aprendizagens essenciais a que todos têm direito ao longo da educação básica (Brasil, 2018), e a legislação assegura aos estudantes da educação especial currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (Brasil, 1996). A leitura inclusiva desses dispositivos é precisa: a especificidade autorizada pela lei refere-se aos caminhos, aos meios e aos apoios, e não à renúncia aos objetivos comuns essenciais. Flexibilizar com intencionalidade significa manter o vínculo de cada estudante com os propósitos formativos da sua etapa, diversificando os percursos de acesso, o que é radicalmente diferente de substituir esses propósitos por ocupações de menor exigência. Importa esclarecer, contudo, que o acesso ao currículo comum não significa

identidade obrigatória de metas em todos os casos: objetivos, apoios, tempos e formas de demonstração da aprendizagem podem ser ajustados, conforme o estudo de caso e os planos individualizados, sem que isso autorize o rebaixamento de expectativas.

É essa a linha que separa a flexibilização legítima das adaptações meramente simplificadoras. São conhecidos os sinais destas últimas: o estudante que passa os anos recortando e colorindo enquanto a turma estuda; as atividades infantilizadas oferecidas a adolescentes; a cópia sem função cognitiva; a redução permanente da complexidade, sem plano de progressão. Duas perguntas servem de teste prático para qualquer adaptação: primeira, a atividade proposta conserva desafio cognitivo real para este estudante, situando-se em sua zona de desenvolvimento com apoio; segunda, ela mantém relação de sentido com o objetivo que a turma persegue naquele momento. Quando as duas respostas são negativas de forma recorrente, a adaptação deixou de ser ponte e tornou-se destino: o estudante foi excluído do currículo dentro da própria sala.

A alternativa mais consistente à lógica das adaptações posteriores é planejar, desde o início, para a diversidade. Essa é a proposta do desenho universal para a aprendizagem, que transpõe para o ensino o princípio arquitetônico do desenho universal: em vez de construir a aula para um estudante médio e depois adaptá-la aos que dela ficaram de fora, planeja-se a aula, de partida, com múltiplos meios de engajamento, múltiplas formas de representação da informação e múltiplas possibilidades de ação e de expressão da aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2018). Em termos práticos, isso significa, por exemplo, oferecer o mesmo conteúdo em texto, imagem, áudio e demonstração; formular consignas por mais de uma via; variar os agrupamentos; e permitir que os estudantes demonstrem o que aprenderam por escrita, oralidade, produção visual ou uso de recursos de comunicação alternativa. O desenho universal beneficia o estudante com deficiência sem separá-lo, e beneficia igualmente os demais, pois a variabilidade de formas de aprender não é exclusividade de ninguém.

O planejamento acessível ganha consistência quando incorpora, desde a origem, os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva de que os estudantes necessitam, em vez de acrescentá-los de improviso. A pesquisa recente sobre o tema evidencia que a inserção das tecnologias assistivas no próprio planejamento pedagógico, articulando acessibilidade e mediação didática, é condição para que esses recursos cumpram função educativa, e não apenas assistencial (Paixão et al., 2026). No plano dos instrumentos, a política nacional vigente disciplinou, a partir do estudo de caso de cada estudante do público da educação especial, dois planos individualizados complementares: o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que organiza o atendimento educacional especializado, e o Plano Educacional Individualizado (PEI), que articula objetivos, apoios, recursos e responsabilidades ao planejamento da turma e ao projeto político-pedagógico (Brasil, 2025). Bem utilizados, esses planos constituem um contrato pedagógico de altas expectativas, que dá transparência aos apoios e permite acompanhar o progresso; mal

utilizados, degeneram em currículo rebaixado paralelo, razão pela qual sua elaboração deve envolver o professor da turma, o profissional do atendimento especializado, a família e, sempre que possível, o próprio estudante.

O planejamento acessível não se limita aos materiais e às atividades: envolve também a organização dos tempos e dos espaços. Rotinas previsíveis, com agenda visível e antecipação das mudanças, reduzem a ansiedade de muitos estudantes e beneficiam a turma inteira; agrupamentos flexíveis, que variam entre o trabalho individual, as duplas e os pequenos grupos, multiplicam as vias de participação; a disposição da sala pode facilitar ou impedir a circulação, a visibilidade e o acesso aos materiais; e a dimensão sensorial do ambiente, como ruído, iluminação e estímulos visuais excessivos, constitui, para alguns estudantes, uma barreira tão concreta quanto uma escada. Pequenas decisões organizativas, como combinar previamente com o estudante um sinal para pedir pausa, oferecer um espaço de regulação disponível a todos ou alternar momentos de maior e menor demanda de atenção, são tecnologias pedagógicas de baixo custo e alto efeito, e ilustram um princípio geral: antes de perguntar o que falta ao estudante, a escola inclusiva pergunta o que, no ambiente que ela mesma organiza, está produzindo a dificuldade.

Resta a avaliação, frequentemente o elo mais frágil. A avaliação inclusiva apoia-se na tradição que compreende o ato de avaliar como diagnóstico a serviço das decisões de ensino, e não como instrumento de classificação e seleção (Luckesi, 1995). Disso decorrem três exigências. A primeira é a acessibilidade dos instrumentos: tempo estendido, formatos alternativos, apoio de leitor ou de recursos tecnológicos e possibilidade de múltiplas formas de expressão, para que se avalie a aprendizagem, e não a barreira. A segunda é a referência ao percurso: documentar o progresso do estudante em relação aos objetivos planejados para ele, com registros qualitativos ao longo do tempo, e não apenas compará-lo à média da turma em provas idênticas. A terceira é a exigência: a avaliação inclusiva recusa tanto a reprovação produzida por barreiras não removidas quanto a aprovação automática complacente, que dispensa o estudante de aprender e comunica, sob aparência de acolhimento, a mais baixa das expectativas. Avaliar de forma inclusiva é continuar exigindo, com justiça nos meios.

A avaliação inclusiva depende, por fim, de boas práticas de registro e acompanhamento. Portfólios que reúnem produções ao longo do tempo, registros descritivos periódicos e pautas de observação vinculadas aos objetivos dos planos individualizados permitem enxergar avanços que instrumentos pontuais não capturam, sobretudo quando o progresso se dá em passos pequenos, e fornecem a base concreta para as decisões dos conselhos de classe, que deixam de operar por impressões e passam a operar por evidências pedagógicas. O registro cumpre ainda duas funções institucionais: assegura a continuidade do trabalho quando há troca de professores, problema agravado pela rotatividade discutida nos capítulos anteriores, e materializa, perante a família e o próprio estudante, o compromisso da escola com a sua aprendizagem. Importa, contudo, guardar a proporção: o registro serve ao ensino, e não o contrário, e sua expansão

burocrática desmedida recairia exatamente na patologia documental analisada no capítulo 3. Registrar bem é registrar o essencial, com regularidade e com uso real nas decisões.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E APOIOS

O atendimento educacional especializado (AEE) é o principal serviço da educação especial brasileira e sua natureza é precisa: complementar ou suplementar à escolarização, jamais substitutivo dela (Brasil, 2008; Brasil, 2011). Essa definição afasta duas distorções frequentes. O AEE não é reforço escolar, isto é, não existe para repetir os conteúdos da sala comum em ritmo mais lento; e não é o lugar da escolarização do estudante, como se a classe comum fosse apenas o espaço de socialização. Suas funções próprias são outras: identificar as barreiras que o estudante enfrenta, desenvolver e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, ensinar o uso de linguagens e de recursos específicos, como a comunicação alternativa e aumentativa, o sistema braile ou a orientação e mobilidade, e trabalhar habilidades que ampliem a autonomia e a participação do estudante nas atividades comuns. O AEE, em síntese, existe para tornar a sala comum mais acessível ao estudante e o estudante mais participante da sala comum.

Por isso, a articulação entre o AEE e o ensino comum é o critério decisivo de sua qualidade. Um atendimento especializado desconectado do planejamento da turma, ainda que tecnicamente bem executado, converte a sala de recursos em um mundo à parte e reinstala a lógica da separação dentro da escola inclusiva. A articulação se materializa em práticas concretas: o plano do atendimento especializado é elaborado em diálogo com o planejamento da turma; professor da classe comum e professor especializado têm tempos institucionais de trabalho conjunto; os recursos desenvolvidos no atendimento circulam para a sala de aula; e as informações sobre o estudante fluem nas duas direções. A política nacional recente fortaleceu as condições dessa articulação ao exigir formação específica consistente para o professor do AEE e ao desvincular o acesso ao atendimento da apresentação de laudo médico, reafirmando que a porta de entrada dos apoios é a necessidade pedagógica identificada pela escola, e não o documento clínico (Brasil, 2025).

As tecnologias assistivas constituem o segundo pilar dos apoios. A legislação brasileira as define de modo amplo, abrangendo produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, a atividade e a participação da pessoa com deficiência, visando à sua autonomia e qualidade de vida (Brasil, 2015). O espectro é vasto e nem sempre tecnológico no sentido corrente: vai de recursos de baixa complexidade, como engrossadores de lápis, apoios posturais e pranchas de comunicação em papel, a recursos digitais como leitores de tela, softwares de comunicação alternativa e acionadores. A literatura recente destaca o potencial desses recursos para a acessibilidade e para a renovação das práticas pedagógicas, mas adverte que seu valor educacional depende

da mediação docente e da integração ao trabalho da turma, e não da sofisticação do artefato (Locatelli et al., 2026). Três critérios orientam boas escolhas: partir da função que se quer viabilizar, e não do recurso disponível em catálogo; considerar o contexto real de uso, pois recurso que não funciona na rotina será abandonado; e escutar o estudante, que é quem pode dizer se o apoio o ajuda ou o constrange.

Dentro do universo das tecnologias assistivas, a comunicação alternativa e aumentativa merece destaque próprio, porque toca a condição mais básica da participação: poder expressar-se e ser compreendido. Estudantes que não utilizam a fala oral, ou que a utilizam de forma limitada, têm direito a recursos que vão de pranchas e cartões com símbolos a aplicativos com síntese de voz, e o trabalho pedagógico com esses recursos envolve toda a comunidade da sala: de nada adianta o estudante dispor de uma prancha se os colegas e os professores não a conhecem, não lhe dão tempo de resposta ou se antecipam falando por ele. A ausência de fala jamais deve ser confundida com ausência de compreensão ou de conteúdo a comunicar, equívoco capacitista que historicamente rebaixou expectativas sobre esses estudantes. Garantir a comunicação é, além de condição de aprendizagem, condição de dignidade: é por ela que o estudante escolhe, recusa, pergunta, conta e participa das decisões sobre a própria vida escolar, exercendo o protagonismo discutido na próxima seção.

O terceiro pilar são os apoios humanos, em especial o profissional de apoio escolar previsto na legislação para as atividades de alimentação, higiene e locomoção e para o auxílio ao estudante no cotidiano (Brasil, 2015). Aqui reside um dos equilíbrios mais delicados da prática inclusiva. O apoio humano é indispensável para muitos estudantes, mas, quando mal orientado, produz o efeito inverso ao pretendido: o adulto permanentemente ao lado torna-se barreira entre o estudante e os colegas, responde por ele, faz por ele e o transforma em uma dupla apartada dentro da turma. A diretriz correta é que todo apoio humano trabalhe para a autonomia e para a interação: aproximar-se quando necessário e afastar-se quando possível, mediar a relação do estudante com os pares em vez de substituí-la e transferir progressivamente ao próprio estudante, e à turma, funções de apoio. Cabe à gestão pedagógica definir com clareza os papéis: o responsável pelo ensino de todos os estudantes da classe, incluindo aqueles com deficiência, é o professor da turma, apoiado pelos demais profissionais, e nunca o contrário.

5 COLABORAÇÃO, PROTAGONISMO E PERTENCIMENTO

Se há um consenso na literatura sobre práticas inclusivas eficazes, ele diz respeito à colaboração entre os profissionais. O ensino colaborativo, ou coensino, no qual o professor da classe comum e o professor da educação especial planejam, executam e avaliam o ensino em conjunto, na mesma sala, é apontado como uma das formas mais consistentes de apoiar a inclusão, precisamente porque leva o apoio especializado até o contexto em que a aprendizagem acontece, em vez de retirar o estudante desse contexto (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). A colaboração admite configurações variadas, do apoio pontual ao

planejamento integralmente compartilhado, mas todas dependem das mesmas condições institucionais: tempo comum de planejamento, paridade entre os profissionais, apoio explícito da gestão e estabilidade das equipes. Não por acaso, essas são exatamente as condições que a intensificação do trabalho docente, analisada no capítulo 3, corrói: o coensino sem tempo compartilhado degenera em improviso, e a colaboração vira sobrecarga.

A colaboração ultrapassa a dupla de professores. As famílias são parceiras insubstituíveis: conhecem o estudante em contextos que a escola não vê, informam sobre comunicação, interesses e histórias de aprendizagem e dão continuidade, em casa, ao que se constrói na escola. A parceria exige reciprocidade e simetria de expectativas: famílias que recebem da escola apenas queixas tendem a afastar-se, e escolas que recebem das famílias apenas demandas tendem a fechar-se; canais regulares de comunicação, participação na elaboração do plano individualizado e celebração compartilhada dos avanços constroem a confiança de que os momentos difíceis precisarão. Com os serviços de saúde e de assistência social, a colaboração é igualmente necessária e deve respeitar as competências de cada campo, na direção da articulação intersetorial discutida no capítulo 4: a escola informa e recebe informações que qualificam o trabalho pedagógico, sem se converter em espaço clínico nem subordinar o planejamento de ensino a prescrições terapêuticas.

O elo mais negligenciado da colaboração, entretanto, é o próprio estudante. A tradição dos movimentos de pessoas com deficiência, condensada no lema nada sobre nós sem nós, vale integralmente para a escola: estudantes com deficiência devem ser escutados sobre seus apoios, suas preferências e suas dificuldades, participar das decisões que lhes dizem respeito, na medida de suas possibilidades comunicativas, e ser ensinados a se autoadvogar, isto é, a conhecer seus direitos e a pedir os apoios de que necessitam. A escuta exige, muitas vezes, investimento em comunicação acessível, e é reveladora: com frequência, o estudante indica soluções mais simples e mais eficazes do que as planejadas pelos adultos, ou recusa apoios que o expõem e o constroem diante dos colegas. O protagonismo também é aprendizagem: decidir, errar, ajustar e responsabilizar-se fazem parte do currículo de autonomia que a escola deve a todos.

Um aspecto crítico e pouco planejado do percurso desses estudantes são as transições: da educação infantil para o ensino fundamental, dos anos iniciais para os finais, do fundamental para o médio, de uma escola para outra e, ao final, para o trabalho, para a educação profissional ou para o ensino superior. Cada transição desmonta a rede de apoios construída, com risco de recomeço do zero: perdem-se as informações, os recursos que funcionavam, os vínculos e as combinações. Transições bem-sucedidas se planejam: encontros entre as equipes que entregam e que recebem o estudante, transferência organizada dos registros e dos planos individualizados, visitas prévias do estudante ao novo ambiente, antecipação das mudanças de rotina e acolhimento intencional nas primeiras semanas. Nos anos finais e no ensino médio, a multiplicação de professores por turma torna a coordenação ainda mais necessária, pois os apoios deixam de depender de

um docente de referência e passam a exigir corresponsabilidade de uma equipe inteira, articulada pela coordenação pedagógica. A continuidade, aqui, não é detalhe operacional: é a diferença entre um percurso formativo e uma sucessão de rupturas.

O pertencimento, por fim, constrói-se principalmente entre os pares. A perspectiva vigotskiana lembra que os colegas são mediadores privilegiados do desenvolvimento, e as práticas que estruturam a interação, como o trabalho cooperativo em grupos heterogêneos, a tutoria entre pares com papéis alternados e os projetos coletivos em que cada estudante tem função reconhecida, convertem a heterogeneidade da turma em recurso pedagógico (Vigotski, 1998). Importa, aqui, a intencionalidade: agrupar estudantes não produz cooperação por si, e metodologias participativas só favorecem a inclusão quando planejadas com acessibilidade, com papéis viáveis para todos e com atenção do professor às dinâmicas de status que podem marginalizar exatamente quem se pretendia incluir. O mesmo vale para a vida escolar além das aulas: festas, apresentações, passeios, campeonatos e responsabilidades cotidianas da turma são territórios de pertencimento tão formativos quanto o currículo formal, e a participação neles não é cortesia, é direito. A qualidade das relações entre os estudantes, que sustenta tudo isso, remete ao clima escolar e à convivência, tema do próximo capítulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo perguntou como organizar currículo, avaliação, apoios e trabalho colaborativo para que a inclusão produza participação e aprendizagem reais. Fiel à advertência metodológica inicial, a resposta não tomou a forma de receitas, mas de princípios articulados. No plano curricular: objetivos comuns essenciais para todos, caminhos e meios diversificados para cada um, com flexibilização intencional e recusa das adaptações que rebaixam expectativas. No plano do planejamento: acessibilidade pensada desde a origem, na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem, com os recursos de tecnologia assistiva integrados ao planejamento, e planos individualizados que funcionem como contratos de altas expectativas. No plano da avaliação: instrumentos acessíveis, referência ao percurso de cada estudante e exigência mantida. No plano dos apoios: atendimento educacional especializado articulado à sala comum, tecnologias escolhidas pela função e pelo contexto e apoios humanos orientados à autonomia e à interação. No plano relacional: colaboração institucionalizada entre profissionais e com as famílias, escuta e protagonismo dos estudantes e estruturação intencional da interação entre pares.

Atravessando todos esses planos, dois critérios sintetizam a contribuição do capítulo e podem servir de teste permanente às práticas: nenhuma resposta à diversidade é aceitável se reduz sistematicamente as expectativas de aprendizagem sobre o estudante, e nenhuma é aceitável se o isola do grupo e das experiências comuns. Entre a exigência sem apoio, que exclui pela barreira, e o apoio sem exigência, que exclui pela complacência, o caminho inclusivo é estreito e é pedagógico: apoiar para exigir, mediar para

desenvolver, diferenciar os meios para igualar os direitos. Esse caminho, como se argumentou, não é percorível por professores isolados: depende do tempo colaborativo, das condições de trabalho e do compromisso institucional discutidos nos capítulos anteriores, o que reafirma a tese orientadora desta obra de que as agendas educacionais se sustentam mutuamente ou fracassam separadamente.

Os limites do capítulo decorrem de sua natureza e de seu escopo. Como ensaio, ele operou com princípios e critérios gerais, cuja tradução concreta varia conforme a etapa de ensino, o componente curricular, o contexto da escola e, sobretudo, cada estudante singular, razão pela qual a avaliação pedagógica responsável foi apresentada como ponto de partida obrigatório de qualquer prática. O texto tampouco esgotou especificidades importantes, como as práticas próprias da educação bilíngue de surdos, os percursos dos estudantes com altas habilidades ou superdotação e as particularidades da educação infantil e da educação de jovens e adultos, que demandariam desenvolvimentos próprios. Por fim, o capítulo demonstrou que participação e aprendizagem florescem em ambientes relacionais saudáveis: onde há acolhimento, segurança e convivência democrática, os apoios funcionam melhor; onde há violência, discriminação e clima degradado, mesmo boas práticas se esterilizam. É exatamente essa a agenda do capítulo 6: a saúde mental, a convivência e o clima escolar como condições do cuidado e da aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

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. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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.

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.

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

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html>. Acesso em: 23 jul. 2026.

LOCATELLI, R. L.; PAIXÃO, J. L.; COSTA, L. C.; OLIVEIRA, E. G. P.; FARIAS, M. R. D.; RODRIGUES, L. L. Tecnologia assistiva na educação inclusiva: inovação, acessibilidade e práticas pedagógicas contemporâneas. **Revista Ilustração**, v. 7, p. 19-30, 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação especial e regular. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PAIXÃO, Joelson Lopes da; NOBRE, José Douglas Ferreira; BACHIR, Cynthia de Andrade; SOARES, Messias Lima; SANTOS, Roseli Aparecida dos; MACHADO, Filipe Molinar; SILVA, Tatiane Estefanine Oliveira da; MEDINA, Fabio Massanti. Tecnologias assistivas no planejamento pedagógico: acessibilidade, mediação didática e inclusão escolar. **Ets Iustitia - Revista Sociedade, Direito e Justiça**, v. 4, p. e268, 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

CAPÍTULO 6

SAÚDE MENTAL, CONVIVÊNCIA E CLIMA ESCOLAR: CUIDADO, PREVENÇÃO E CORRESPONSABILIDADE

MENTAL HEALTH, COEXISTENCE AND SCHOOL CLIMATE: CARE, PREVENTION AND SHARED RESPONSIBILITY

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-006>

Angela Maria Vieira Batista

Especialista com graduação em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA, professora das redes públicas municipais de Penalva e Viana-MA

E-mail: anginhamar_79@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7489510317846410>

Raíza Meir Knust Leppaus

Psicóloga, graduada pela Faculdade Brasileira (UNIVIX). Especialista em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Psicologia Forense e Jurídica e Gestalt-terapia. Atua há mais de 12 anos em Psicologia Clínica, com experiência em Psicologia Organizacional e do Trabalho,

desenvolvendo práticas voltadas à promoção da saúde mental, da qualidade de vida e do desenvolvimento de pessoas e organizações. É palestrante, produtora cultural e idealizadora do projeto Cega Rompendo

Barreiras, iniciativa voltada à promoção da acessibilidade, da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência, fundamentada em uma perspectiva anticapacitista. Desenvolve ações de educação,

sensibilização e produção de conteúdos sobre acessibilidade, inclusão e direitos humanos em diferentes espaços sociais e culturais

E-mail: psi.raiza@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3595411241774850>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1878-8188>

Kleyson Matos Silva

Especialista em Gestalt Terapia com ênfase em psicoterapia pela Faculdade São Vicente de Paula (FESVIP). Bacharel em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atuou como Psicólogo Educacional pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e psicanalista em formação (Instituto Gerar de Psicanálise)

E-mail: kleyson.silva@ufpi.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3030098166697228>

Janeth Reis de Azevedo

Especialização em Administração na UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins

E-mail: janethreis@uft.edu.br

Neli Barcelos Iensen

Tecnóloga em Segurança do Trabalho pela UNISA, Universidade de Santo Amaro. Pós-graduação em Educação Ambiental pela Faculdade de Educação São Luís em Jaboticabal SÃO PAULO. Atua como auxiliar de enfermagem/TAE no Colégio de Aplicação Ipê Amarelo na UFSM

E-mail: nelibiensen@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5910836850013517>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0788-3621>

RESUMO

Este capítulo reflete sobre os fatores emocionais, relacionais e institucionais que influenciam o bem-estar, a convivência e a aprendizagem de estudantes e professores. Parte da seguinte pergunta norteadora: como a escola pode promover cuidado e prevenção sem assumir isoladamente funções clínicas ou transferir problemas institucionais para os indivíduos? Com abordagem de ensaio teórico, apoiado em revisão bibliográfica, em análise documental da legislação recente e em dados de pesquisas nacionais e internacionais, o texto trata a saúde mental como questão coletiva, atravessada pelas relações, pelas condições de estudo e de trabalho, pela violência, pelo preconceito e pelas redes de apoio. Analisa as experiências de sofrimento de estudantes e profissionais, o fenômeno do bullying e do cyberbullying em seus contextos, a construção do clima escolar, a relação entre famílias e escola e as estratégias de prevenção, acolhimento e atuação em rede. A análise indica que a escola é, simultaneamente, espaço protetivo e espaço que pode produzir sofrimento, e que respostas individualizantes ou meramente punitivas tendem a agravar os problemas que pretendem resolver. Conclui-se que o cuidado deve ser assumido como dimensão do projeto institucional, com convivência democrática, escuta qualificada, protocolos claros, equipes apoiadas e articulação com as famílias e com a rede de proteção, em regime de corresponsabilidade que respeite as competências de cada profissão e de cada instituição.

Palavras-chave: Bullying; Clima escolar; Convivência escolar; Rede de proteção; Saúde mental na escola.

ABSTRACT

This chapter reflects on the emotional, relational and institutional factors that influence the well-being, coexistence and learning of students and teachers. It starts from the following guiding question: how can schools promote care and prevention without taking on clinical functions in isolation or transferring institutional problems to individuals? Adopting the approach of a theoretical essay, supported by a literature review, by documentary analysis of recent legislation and by data from national and international surveys, the text treats mental health as a collective issue, shaped by relationships, by study and working conditions, by violence, by prejudice and by support networks. It analyzes the experiences of suffering of students and professionals, the phenomena of bullying and cyberbullying in their contexts, the construction of school climate, the relationship between families and schools, and strategies of prevention, care and networked action. The analysis indicates that the school is simultaneously a protective space and a space that can produce suffering, and that individualizing or merely punitive responses tend to aggravate the very problems they intend to solve. The chapter concludes that care must be assumed as a dimension of the institutional project, with democratic coexistence, qualified listening, clear protocols, supported teams and

articulation with families and with the protection network, in a regime of shared responsibility that respects the competencies of each profession and each institution.

Keywords: Bullying; Mental health at school; Protection network; School climate; School coexistence.

1 INTRODUÇÃO

A escola é a instituição na qual crianças e adolescentes passam a maior parte de seu tempo fora de casa e o único equipamento público que os alcança de forma quase universal e cotidiana. Isso a coloca, queira ou não, no centro das questões de saúde mental e de convivência das novas gerações: é na escola que os vínculos entre pares se constroem e se rompem, que sinais de sofrimento se manifestam, que violências ocorrem e podem ser interrompidas, que a experiência de pertencer ou de ser excluído se decide dia após dia. Ao mesmo tempo, a escola é composta por adultos cujo próprio bem-estar está sob pressão, como demonstrou o capítulo 3, o que torna a saúde mental na educação um fenômeno de mão dupla: estudantes e profissionais compartilham o mesmo ambiente, e o que adocece uns raramente poupa os outros.

Nos últimos anos, esse tema saiu das margens e ocupou o centro do debate educacional brasileiro, impulsionado pelos efeitos da pandemia sobre crianças e adolescentes, pelo crescimento documentado do sofrimento psíquico em todas as idades, pela visibilidade das violências escolares e por um ciclo intenso de produção legislativa, que passou a atribuir às escolas responsabilidades explícitas de prevenção, identificação e acolhimento. Essa centralidade traz um risco simétrico ao da omissão: o de converter a escola em ambulatório, exigindo de professores funções clínicas para as quais não foram formados, ou o de responder ao sofrimento coletivo com receitas individuais de resiliência. Disso decorre a pergunta que norteia o capítulo: como a escola pode promover cuidado e prevenção sem assumir isoladamente funções clínicas ou transferir problemas institucionais para os indivíduos?

O objetivo do capítulo é refletir sobre os fatores emocionais, relacionais e institucionais que influenciam o bem-estar, a convivência e a aprendizagem de professores e estudantes, sustentando uma abordagem de cuidado baseada na prevenção, na convivência democrática, no reconhecimento dos limites institucionais e na corresponsabilidade entre escola, famílias e rede de proteção. Adota-se a forma do ensaio teórico, apoiado em revisão bibliográfica, na análise documental da legislação brasileira recente e em dados de pesquisas oficiais, com destaque para a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) e para os levantamentos internacionais sobre o trabalho docente.

A delimitação editorial é importante em um tema com fronteiras sensíveis. Este capítulo não oferece orientações clínicas nem substitui a atuação de profissionais de saúde; sua ênfase recai sobre os fatores educacionais, relacionais, preventivos e intersetoriais. A saúde ocupacional dos professores, em sua relação com a organização do trabalho, foi objeto do capítulo 3 e será aqui retomada apenas no que interessa à

convivência da comunidade escolar. A dimensão pedagógica da cultura digital e da inteligência artificial pertence ao capítulo 7, ainda que o cyberbullying e a mediação do uso de telas sejam tratados nesta análise. O texto está organizado em quatro seções: os fatores psicossociais e as experiências de sofrimento na escola; a violência, o bullying, o cyberbullying e a discriminação; as famílias, os vínculos, o pertencimento e o clima escolar; e a prevenção, o acolhimento e a atuação em rede.

2 FATORES PSICOSSOCIAIS E EXPERIÊNCIAS DE SOFRIMENTO NA ESCOLA

O ponto de partida conceitual é o reconhecimento de que a saúde mental não é um atributo puramente individual, mas um fenômeno atravessado por determinantes sociais e relacionais: condições de vida, segurança, vínculos, experiências de reconhecimento ou de humilhação, perspectivas de futuro. A adolescência constitui período especialmente sensível desse ponto de vista, e as estimativas internacionais indicam que aproximadamente um em cada sete adolescentes no mundo convive com algum transtorno mental, frequentemente sem identificação nem tratamento, com consequências que se estendem à vida adulta (OMS, 2021). No Brasil, esse quadro global se combina com desigualdades profundas, com a exposição de parte significativa das crianças e dos jovens à violência e à insegurança e com os efeitos prolongados da pandemia sobre a socialização e a aprendizagem, compondo o pano de fundo sobre o qual a escola realiza seu trabalho.

Diante desse cenário, a escola apresenta uma dupla face que a análise precisa manter unida. De um lado, ela é um dos mais poderosos fatores de proteção disponíveis: oferece rotina e previsibilidade, vínculos estáveis com adultos de referência, convivência entre pares, experiências de competência e de reconhecimento e a possibilidade de que sinais de sofrimento sejam percebidos precocemente por quem convive diariamente com os estudantes. De outro lado, a própria escola pode produzir ou agravar sofrimento: pela pressão por desempenho desacompanhada de apoio, pela experiência reiterada do fracasso sem mediação, pela exclusão entre pares, pela discriminação, pela violência e por formas institucionais de humilhação que nem sempre são reconhecidas como tais. Uma política séria de saúde mental na educação começa por essa honestidade: antes de perguntar o que a escola pode fazer pelos estudantes que sofrem, é preciso perguntar o que, no funcionamento escolar, produz sofrimento evitável.

A mesma lente deve ser aplicada aos adultos. Os dados internacionais discutidos no capítulo 3 mostraram níveis elevados de estresse e de impacto do trabalho sobre a saúde mental dos professores brasileiros, e quase metade deles aponta a intimidação verbal por parte de estudantes entre as fontes de estresse ocupacional (Inep, 2025). A pesquisa recente sobre o trabalho educacional em perspectiva multiprofissional evidencia que os riscos psicossociais alcançam o conjunto das equipes, incluindo gestores, coordenadores e profissionais de apoio, e que seu enfrentamento requer governança institucional e políticas de cuidado estruturadas, e não iniciativas isoladas ou voluntaristas (Costa et al., 2026). Há, aqui, uma

interdependência decisiva: profissionais emocionalmente exauridos têm menos disponibilidade para acolher, mediar conflitos e sustentar vínculos, e ambientes relacionais degradados, por sua vez, adoecem os profissionais, num circuito que só se interrompe por intervenção institucional sobre as condições, e não por exortações ao equilíbrio individual.

Disso decorre o primeiro princípio orientador do capítulo: a recusa da responsabilização individual como resposta padrão. Quando o sofrimento de um estudante é lido apenas como falta de resiliência, quando o esgotamento de um professor é tratado como fragilidade pessoal, ou quando os conflitos de uma turma são atribuídos exclusivamente ao caráter de seus membros, a instituição se exime de examinar aquilo que lhe cabe: o dimensionamento das turmas e dos tempos, a qualidade das relações que promove, a justiça de suas regras, a pressão avaliativa que exerce, os apoios que oferece ou nega. Isso não significa negar a dimensão singular do sofrimento de cada pessoa, que existe e merece cuidado; significa afirmar que, quando o sofrimento se apresenta em escala, ele constitui informação sobre o ambiente, e a resposta adequada é institucional e coletiva.

Entre os fatores propriamente escolares de sofrimento, a experiência do fracasso merece atenção específica. Reprovações repetidas, defasagens acumuladas sem apoio, transições mal acompanhadas entre etapas e a pressão avaliativa desacompanhada de mediação convertem a vida escolar, para uma parcela dos estudantes, em experiência crônica de inadequação, com efeitos conhecidos sobre a autoestima, o engajamento e a permanência. A leitura não individualizante desses percursos é decisiva: um estudante que acumula fracassos não é, por definição, desinteressado ou incapaz, mas alguém a quem o sistema, até ali, não conseguiu oferecer as condições de aprender, o que desloca a resposta do julgamento para a recomposição das aprendizagens, o acompanhamento próximo e o cuidado com a dimensão emocional do recomeço. Do mesmo modo, a pressão por desempenho que recai sobre estudantes de etapas finais, intensificada por exames e disputas de acesso, pede das escolas equilíbrio deliberado entre exigência e suporte, para que a preparação acadêmica não se realize ao preço da saúde de quem se prepara.

3 VIOLÊNCIA, BULLYING, CYBERBULLYING E DISCRIMINAÇÃO

A violência que atravessa as escolas exige distinções analíticas para não ser tratada como bloco indiferenciado. Charlot (2002) propôs separar a violência na escola, aquela que se produz dentro do espaço escolar mas poderia ocorrer em outro lugar, da violência à escola, dirigida contra a instituição, seus profissionais e seu patrimônio, e da violência da escola, exercida pela própria instituição sobre os estudantes por meio de práticas humilhantes, injustas ou discriminatórias. A utilidade da tipologia está em impedir tanto a leitura que transforma a escola em vítima passiva de uma violência puramente externa quanto a que a culpa por todos os males: as violências sociais entram pela porta da escola, como mostraram os estudos

pioneiros sobre o tema no Brasil (Abramovay; Rua, 2002), mas a instituição também produz as suas, e sobre estas tem poder direto de intervenção.

Entre as violências entre pares, o bullying adquiriu, com razão, centralidade no debate. Sua definição clássica combina três elementos que o distinguem dos conflitos comuns da convivência: a intencionalidade da agressão, a repetição ao longo do tempo e o desequilíbrio de poder entre quem agride e quem é agredido (Olweus, 1993). No Brasil, a difusão do conceito e das estratégias de enfrentamento deve muito aos trabalhos pioneiros que documentaram o fenômeno nas escolas e propuseram programas de prevenção orientados à educação para a paz (Fante, 2005). Dois refinamentos importam à prática: primeiro, nem todo conflito é bullying, e tratar desentendimentos episódicos com o vocabulário da intimidação sistemática banaliza o conceito e desorienta as respostas; segundo, o bullying é um fenômeno de grupo, que envolve não apenas autores e alvos, mas espectadores cuja adesão, omissão ou intervenção define, em grande medida, sua continuidade.

Os dados nacionais mais recentes dimensionam o problema e sua tendência. Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar realizada em 2024, cerca de 40% dos estudantes brasileiros de treze a dezessete anos relataram ao menos uma situação de humilhação por provocações de colegas nos trinta dias anteriores à pesquisa, e 27,2% relataram duas ou mais ocorrências no período, configurando bullying recorrente, índice que cresceu cerca de 23% em relação à edição de 2019; o bullying virtual atingiu 12,7% dos estudantes, com incidência claramente maior entre as meninas (IBGE, 2026). Esses números indicam que a violência recorrente entre pares não é episódica nem residual: é experiência comum de uma parcela expressiva dos adolescentes brasileiros, com tendência de agravamento. E as pesquisas também mostram que a discriminação funciona como vetor: os alvos preferenciais das agressões são frequentemente definidos por marcadores de aparência, corpo, raça, gênero, orientação sexual, deficiência e classe, o que conecta o enfrentamento do bullying à educação antidiscriminatória e à agenda da inclusão discutida nos capítulos 4 e 5.

O cyberbullying acrescenta especificidades que a escola precisa compreender. A agressão digital não termina com o sinal do fim das aulas: acompanha o estudante para casa, opera em fluxo contínuo, alcança audiências muito maiores do que o pátio, deixa registros persistentes que reatualizam a humilhação e pode ocorrer sob anonimato, o que reduz a inibição dos agressores e o senso de responsabilidade dos espectadores. Além disso, dissolve a fronteira de jurisdição entre escola e família: a agressão pode ser praticada fora do espaço e do horário escolares e, ainda assim, produzir seus efeitos dentro deles. Por isso, o enfrentamento do cyberbullying exige trabalho conjunto sobre a convivência digital, tema que dialoga com a mediação do uso de telas tratada na próxima seção e com a educação para a cultura digital analisada no capítulo 7.

Da compreensão do fenômeno decorre a qualidade da resposta institucional quando ele ocorre. As boas práticas convergem para alguns cuidados: interromper a situação e garantir, antes de tudo, a proteção e o acolhimento de quem foi alvo; escutar separadamente os envolvidos, sem julgamentos públicos nem confrontações imediatas entre alvo e autor, que tendem a reexpor a vítima; envolver as famílias com serenidade e método, evitando que o episódio se converta em disputa entre adultos; trabalhar com o grupo, e não apenas com indivíduos, uma vez que o bullying se sustenta na dinâmica coletiva; aplicar consequências educativas proporcionais, orientadas à responsabilização e à reparação; e acompanhar a situação ao longo do tempo, pois a intimidação sistemática raramente termina com uma única intervenção. Os erros mais comuns são simétricos: minimizar, tratando a violência reiterada como brincadeira de criança, ou espetacularizar, respondendo com exposição pública e punições exemplares que não transformam a dinâmica do grupo e frequentemente a agravam.

O marco legal brasileiro evoluiu rapidamente nesse campo. A Lei nº 13.185, de 2015, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, definindo o bullying em suas várias formas, incluindo a virtual, e determinando às escolas ações de prevenção, capacitação de profissionais, orientação às famílias e assistência às vítimas e aos agressores, com ênfase explícita em evitar, sempre que possível, a mera punição (Brasil, 2015). Em 2024, o legislador foi além e tipificou criminalmente o bullying e o cyberbullying, no interior de um conjunto de medidas de proteção de crianças e adolescentes contra a violência nos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2024). A criminalização expressa a gravidade que a sociedade atribui ao fenômeno, mas exige leitura cuidadosa no ambiente escolar: a resposta penal dirige-se a casos limítrofes e não substitui, e não pode substituir, o trabalho pedagógico e preventivo, sob pena de judicializar a convivência juvenil e de deslocar para a polícia e para os tribunais aquilo que a escola, as famílias e a rede de proteção têm o dever de prevenir e de transformar.

4 FAMÍLIAS, VÍNCULOS, PERTENCIMENTO E CLIMA ESCOLAR

O conceito que articula prevenção e convivência é o de clima escolar. Trata-se de constructo multidimensional que expressa a qualidade percebida das relações e da vida institucional: a segurança física e emocional, a qualidade dos vínculos entre estudantes, professores, gestão e famílias, a justiça e a clareza das regras, o senso de pertencimento e o engajamento com a aprendizagem (Vinha; Moraes; Moro, 2017). Duas propriedades do clima o tornam estratégico. A primeira é que ele não é acaso nem destino: resulta de escolhas institucionais acumuladas sobre como se ensina, como se resolve conflito, como se trata o erro, como se distribui a palavra. A segunda é que ele é mensurável e monitorável, o que permite às escolas diagnosticar suas fragilidades relacionais com a mesma seriedade com que diagnosticam defasagens de aprendizagem, em vez de descobri-las apenas nas crises.

No centro do clima está a qualidade da autoridade pedagógica. Autoridade não se confunde com autoritarismo: a primeira se sustenta na legitimidade, na coerência e no cuidado, e produz segurança; o segundo se sustenta no medo, e produz submissão aparente e ressentimento real. Escolas com bom clima costumam combinar regras claras e justas, construídas com participação e aplicadas com equidade, espaços institucionais de voz dos estudantes, como assembleias e grêmios, e adultos que sustentam limites sem humilhar. O pertencimento, por sua vez, é o mais silencioso dos fatores protetivos: estudantes que sentem que a escola é sua, que ali são conhecidos pelo nome e esperados quando faltam, dispõem de um ancoradouro relacional que protege a saúde mental e sustenta a aprendizagem, e sua ausência costuma anteceder tanto o sofrimento quanto o abandono escolar.

A linguagem cotidiana dos adultos é componente decisivo e frequentemente subestimado desse clima. O modo como professores e gestores falam com os estudantes e sobre eles, corrigem, devolvem trabalhos, reagem ao erro e mediam conflitos configura um currículo oculto da convivência, que ensina mais sobre respeito do que qualquer conteúdo declarado. A análise da comunicação docente contemporânea sublinha que a linguagem não agressiva e a ética da escuta constituem fundamentos pedagógicos da construção de ambientes escolares inclusivos e seguros, deslocando a comunicação do registro da disciplina imposta para o do vínculo educativo (Nobre et al., 2026). Isso não exige adultos perfeitos, mas exige consciência institucional: microviolências verbais reiteradas, ironias públicas e rotulações compõem, somadas, a experiência de humilhação que as estatísticas de sofrimento capturam.

O pertencimento é posto à prova, de modo particular, nas transições. A passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, e destes para o ensino médio, costuma combinar mudança de escola ou de organização, multiplicação de professores, novas exigências e reconfiguração dos grupos de amizade, tudo em fases sensíveis do desenvolvimento. Escolas atentas planejam essas passagens em vez de apenas deixá-las acontecer: organizam acolhimentos estruturados nos inícios de ciclo, designam adultos de referência ou tutores para acompanhar as turmas, monitoram as faltas como sinal precoce de desvinculação e criam espaços para que os estudantes novos construam vínculos rapidamente. O mesmo cuidado vale para os retornos, seja de um afastamento por saúde, seja de uma situação de conflito: o modo como a escola recebe quem volta comunica, com mais força do que qualquer discurso, se aquele estudante pertence ou apenas frequenta.

Nenhum clima escolar se sustenta sem as famílias, e poucas relações são hoje tão carregadas de tensão mútua. Do lado da escola, acumulam-se queixas de desresponsabilização das famílias; do lado das famílias, de que a escola só as convoca para reclamar. A saída dessa espiral passa por reposicionar a relação, prevista na própria legislação como colaboração entre Estado e família na educação (Brasil, 1996), sobre três bases: comunicação regular que não se restrinja a problemas, incluindo o compartilhamento de conquistas; protocolos claros para situações de conflito, que garantam escuta de todas as partes antes de

qualquer juízo e canais definidos, evitando que grupos de mensagens se convertam em tribunais paralelos; e sensibilidade às condições reais das famílias, cujas ausências muitas vezes expressam jornadas de trabalho e vulnerabilidades, e não desinteresse. No campo da convivência digital, a experiência recente da restrição do uso de celulares nas escolas, cujo balanço de primeiro ano, baseado em levantamentos de percepção com estudantes e gestores, indica recuperação parcial da socialização presencial nos intervalos e sensação amplamente majoritária de maior foco nas aulas (Fundação Lemann, 2026), fornece indícios promissores, que não constituem ainda medida de impacto causal, e ilustra o potencial das ações que articulam escola e famílias, mas também seus limites: a mediação do mundo digital não termina no portão da escola, e transferir integralmente o problema para casa apenas o desloca.

5 PREVENÇÃO, ACOLHIMENTO E ATUAÇÃO EM REDE

A ação da escola em saúde mental organiza-se, conceitualmente, em três níveis complementares. O nível universal dirige-se a todos e coincide, em grande parte, com o que já se discutiu: convivência democrática, clima seguro, pertencimento, educação socioemocional tratada de forma crítica e integrada ao currículo, e não como pacote de autocontrole individual. O nível seletivo volta-se a grupos em situação de maior vulnerabilidade, com atenção e apoios intensificados. O nível indicado refere-se aos estudantes que apresentam sinais de sofrimento, e é aqui que as fronteiras precisam ser mais nítidas: a escola identifica, acolhe e encaminha; ela não diagnostica, não trata e não medica. Essa divisão de trabalho não é omissão, é competência: a contribuição insubstituível da escola está exatamente naquilo que só ela pode fazer, que é conviver diariamente com os estudantes, perceber mudanças, sustentar vínculos e mobilizar a rede.

A legislação recente explicitou essas responsabilidades. A política nacional voltada à prevenção do suicídio e da automutilação, instituída em 2019, incluiu as escolas entre os elos da rede de identificação e de encaminhamento, prevendo a formação de profissionais e fluxos de comunicação com as famílias e com os serviços de saúde (Brasil, 2019a). Mais recentemente, a lei que restringiu o uso de aparelhos eletrônicos nas escolas determinou que redes e instituições elaborem estratégias sobre saúde mental e sofrimento psíquico, ofereçam treinamentos periódicos para a detecção, a prevenção e a abordagem de sinais sugestivos de sofrimento e disponibilizem espaços de escuta e acolhimento para estudantes e profissionais (Brasil, 2025). São avanços normativos importantes, cuja efetividade depende de duas condições: que a formação prevista seja de qualidade e alcance de fato as equipes, e que o acolhimento escolar encontre, do outro lado, serviços de saúde e de assistência capazes de responder aos encaminhamentos, sem o que a escola identifica e não tem para onde encaminhar.

Nesse desenho, a presença de profissionais especializados na própria educação representa um marco. A Lei nº 13.935, de 2019, determinou que as redes públicas de educação básica contem com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades da comunidade escolar, mediante equipes

multiprofissionais (Brasil, 2019b). Bem implementado, esse dispositivo qualifica toda a cadeia do cuidado: psicólogos e assistentes sociais escolares não substituem a clínica nem o Sistema Único de Assistência Social, mas apoiam o trabalho institucional, contribuem para a leitura dos casos e dos contextos, fortalecem a mediação com as famílias e organizam a articulação com a rede externa, composta pela atenção primária à saúde, pelos serviços especializados em saúde mental, pelos conselhos tutelares e pelos equipamentos da assistência social. A implementação da lei, contudo, permanece desigual entre as redes, e sua efetivação plena constitui uma das agendas mais concretas da corresponsabilidade defendida neste capítulo, ao lado da ampliação de programas intersetoriais cuja cobertura ainda é parcial, como evidenciam os dados segundo os quais 53,4% dos estudantes da rede pública estavam em escolas que aderiram ao Programa Saúde na Escola (IBGE, 2026).

A dimensão ética do acolhimento merece nota própria. Escutar um estudante em sofrimento impõe deveres delicados de discrição e de responsabilidade: as informações compartilhadas devem circular apenas entre quem precisa conhecê-las para proteger e apoiar, os registros devem ser sóbrios, factuais e resguardados, e a exposição do estudante, ainda que bem-intencionada, deve ser evitada. Ao mesmo tempo, a escuta escolar não pode prometer segredo absoluto: diante de indícios de risco ou de violação de direitos, o adulto tem o dever de acionar os fluxos de proteção, e a honestidade sobre esse limite, comunicada com cuidado, preserva a confiança em vez de traí-la. Também aqui a continuidade vale mais do que o gesto: campanhas pontuais de sensibilização cumprem papel de visibilidade, mas não substituem o trabalho permanente de convivência, formação e acompanhamento, e podem até produzir efeito inverso quando abrem conversas delicadas sem que exista, por trás delas, estrutura de acolhimento preparada para sustentá-las.

No plano das práticas de convivência, as abordagens restaurativas oferecem uma gramática alternativa à lógica exclusivamente punitiva. Sua premissa, formulada no campo da justiça restaurativa, consiste em trocar as lentes: diante de uma transgressão, perguntar menos quem deve ser punido e mais que dano foi produzido, que necessidades emergiram e o que é preciso para reparar as relações (Zehr, 2008). Traduzidas para a escola em círculos de diálogo, mediação de conflitos e acordos de reparação, essas práticas ensinam responsabilidade de um modo que a punição isolada não ensina, pois exigem que o autor compreenda as consequências de seus atos e participe de sua reparação. Duas ressalvas evitam que se tornem panaceia: práticas restaurativas exigem formação, tempo e adesão institucional, não funcionando como técnica avulsa aplicada em meio a uma cultura punitiva intacta; e não se aplicam indiscriminadamente a toda situação, pois casos graves, que envolvem crime ou risco, demandam também as respostas protetivas e legais cabíveis.

O conjunto dessas frentes converge para a noção que dá título ao capítulo: a corresponsabilidade organizada. Cuidar da saúde mental e da convivência não é tarefa de um profissional sensível, de um projeto

pontual ou de uma semana temática, mas dimensão permanente do projeto institucional, com governança definida: protocolos escritos e conhecidos para as situações críticas, fluxos de encaminhamento pactuados com a rede, registro responsável e sigiloso das situações, monitoramento periódico do clima escolar, formação continuada das equipes e cuidado com quem cuida, na linha das políticas institucionais de atenção aos profissionais discutidas pela literatura recente (Costa et al., 2026). À escola cabe o que é da escola; às famílias, a parceria e a mediação cotidiana; aos serviços de saúde e assistência, o cuidado especializado; ao poder público, as condições materiais e humanas de todo o sistema. Quando essa divisão funciona, a escola pode ser o que de melhor tem a oferecer: um lugar seguro onde crescer, aprender e conviver. Em situações de risco iminente, a ordem de prioridades é inequívoca: a segurança vem antes de qualquer fluxo ordinário, com acionamento imediato do protocolo da escola, da família ou dos responsáveis e dos serviços de emergência e de proteção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo perguntou como a escola pode promover cuidado e prevenção sem assumir isoladamente funções clínicas ou transferir problemas institucionais para os indivíduos. A resposta articulou uma dupla recusa e uma afirmação. Recusa-se, de um lado, a conversão da escola em serviço clínico, que transformaria professores em terapeutas improvisados e desviaria a instituição para uma função de saúde que ela não é nem deve ser; recusa-se, de outro, a individualização do sofrimento, que responde a fenômenos coletivos com prescrições de resiliência e desloca para estudantes e profissionais a conta de problemas institucionais. Afirma-se, em contrapartida, aquilo que é próprio e insubstituível da escola: a construção deliberada de convivência democrática e de clima seguro, a força protetiva do vínculo e do pertencimento, a capacidade de perceber precocemente sinais de sofrimento, o acolhimento qualificado e o encaminhamento responsável a uma rede que precisa existir e funcionar.

As implicações práticas atravessaram o texto e podem ser reunidas em quatro compromissos: tratar o clima escolar como objeto de gestão, com diagnóstico, metas e participação; enfrentar o bullying e o cyberbullying como fenômenos de grupo e de cultura institucional, com prevenção curricular e abordagens que eduquem em vez de apenas punir, reservando a via penal aos casos que efetivamente a exigem; reconstruir a parceria com as famílias sobre comunicação regular, protocolos justos e sensibilidade às suas condições reais; e institucionalizar o cuidado, com equipes multiprofissionais previstas em lei, formação para identificação e acolhimento, protocolos claros e articulação efetiva com a rede de proteção. Nenhum desses compromissos é possível, convém repetir, sobre equipes exauridas: o cuidado com os profissionais, discutido no capítulo 3, é a primeira política de saúde mental de qualquer escola.

Cabe, por fim, reconhecer limites e abrir passagem. Por seu caráter ensaístico, a análise operou com categorias gerais e dados agregados, sem alcançar as especificidades de cada etapa, território e comunidade,

nem as situações extremas de violência que demandam tratamento próprio e resposta articulada do poder público. O tema tampouco se encerra aqui: parte crescente da convivência juvenil, de seus vínculos e de suas violências transcorre hoje em ambientes digitais, mediada por plataformas cujas lógicas de funcionamento a escola precisa compreender para educar. É exatamente essa a tarefa do próximo capítulo, que analisa a cultura digital e a inteligência artificial na educação, suas possibilidades pedagógicas e seus riscos, completando o quadro das transformações que atravessam a escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, **Maria das Graças**. Violências nas escolas. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

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. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019b.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares e tipifica os crimes de intimidação sistemática (bullying) e de intimidação sistemática virtual (cyberbullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

COSTA, Leomar Campelo et al. Ansiedade, burnout e saúde mental no trabalho educacional multiprofissional: riscos psicossociais, governança institucional e políticas de cuidado no Brasil contemporâneo. **Aposta: Revista de Ciencias Sociales**, v. 24, p. 1-23, 2026.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FUNDAÇÃO LEMANN. Balanço: um ano de escolas com restrição ao uso de celulares. São Paulo: **Fundação Lemann**, 2026. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/balanco-um-ano-de-escolas-com-restricao-ao-uso-de-celulares/>. Acesso em: 23 jul. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**: 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Relatório Nacional Talis 2024. Brasília, DF: **Inep**, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2024/relatorio_nacional_talis_2024.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

NOBRE, José Douglas Ferreira et al. Linguagem não agressiva e comunicação docente no século XXI: fundamentos pedagógicos, ética da escuta e construção de ambientes escolares inclusivos. Ets Communicate: **Revista de Comunicação, Linguagens e Sociedade**, v. 4, p. e272, 2026.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Oxford: Blackwell, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Mental health of adolescents**. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>. Acesso em: 23 jul. 2026.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano (org.). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, 2017.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

CAPÍTULO 7

CULTURA DIGITAL E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES, RISCOS E COMPETÊNCIAS DOCENTES

DIGITAL CULTURE AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: POSSIBILITIES, RISKS AND TEACHING COMPETENCIES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-007>

Laires Alves Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação PROFEDUCATEC (Mestrado Profissional em Processos e Tecnologias Educacionais) da UEMASUL – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

E-mail: lairesalves18@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0747356575543386>

Agostinho Ferreira

Mestre pela Universidade de São Paulo (USP, Ribeirão Preto), bacharel em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor Titular- Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, João Monlevade, Minas Gerais, Brasil.

E-mail: agostinho.ferreira@uemg.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4322003351025088>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2390-6542>

Fabília Nunes de Jesus

Doutora em Matemática pela Anhanguera. Mestre em Agroquímica com ênfase em Química Analítica e Ambiental. Bacharela e Licenciada em Química pela Universidade Federal de Viçosa. Atual como professora efetiva nos cursos de Engenharia da Universidade do Estado de Minas Gerais, pesquisadora na área de Química, Bioengenharia, Corrosão, Reaproveitamento de Resíduos, Metodologias Ativas no Processo de Ensino-Aprendizagem e Uso de IA na Engenharia

E-mail: fabricia.jesus@uemg.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5291025103333454>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6342-3946>

Aline Reis

Graduada em Engenharia Civil, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Atua em consultoria técnica aplicada à engenharia civil e compatibilização de projetos, desenvolve atividades relacionadas à elaboração de relatórios técnicos, análise de conformidade normativa e acompanhamento de obras, com ênfase em acessibilidade, desempenho das edificações e regularização junto a órgãos públicos

E-mail: alinereis.cota@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6984944265042069>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4542-3415>

Thiago William de Assis Caetano

Mestre em Administração pela Universidade da Amazônia (UNAMA)

E-mail: thiago-william@dsg.ufmg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8139229892026692>

RESUMO

Este capítulo analisa como as tecnologias digitais e a inteligência artificial reconfiguram o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o trabalho docente, considerando dimensões pedagógicas, éticas e sociais. Parte da seguinte pergunta norteadora: como integrar inteligência artificial e tecnologias digitais à educação com finalidade pedagógica, transparência, equidade e proteção de direitos? Com abordagem de ensaio teórico, apoiado em revisão bibliográfica, em documentos internacionais de referência, em dados de pesquisas recentes e na análise da legislação brasileira, o texto trata a cultura digital como ambiente social e cognitivo, e não como simples conjunto de ferramentas, examina a plataformização das práticas escolares, apresenta em linguagem acessível os fundamentos e os usos educacionais da inteligência artificial generativa, discute a autoria, a integridade acadêmica, a avaliação e o letramento em inteligência artificial, analisa os riscos relativos a erros, vieses, privacidade, dependência e desigualdade de acesso e sistematiza as competências digitais docentes e a governança institucional do uso educacional dessas tecnologias. A análise recusa tanto o entusiasmo acrítico quanto a rejeição automática e indica que a adoção docente da inteligência artificial no Brasil avançou mais rapidamente do que as políticas de formação e de governança. Conclui-se que a integração responsável dessas tecnologias exige a centralidade do projeto pedagógico, com decisões orientadas por finalidade educativa, transparência, equidade e proteção de direitos, sustentadas por formação continuada e por regras institucionais claras.

Palavras-chave: Competências digitais docentes; Cultura digital; Governança educacional; Inteligência artificial na educação; Letramento em inteligência artificial.

ABSTRACT

This chapter analyzes how digital technologies and artificial intelligence reshape teaching, learning, assessment and teachers' work, considering pedagogical, ethical and social dimensions. It starts from the following guiding question: how can artificial intelligence and digital technologies be integrated into education with pedagogical purpose, transparency, equity and protection of rights? Adopting the approach of a theoretical essay, supported by a literature review, by international reference documents, by data from recent surveys and by the analysis of Brazilian legislation, the text treats digital culture as a social and cognitive environment rather than a mere set of tools, examines the platformization of school practices, presents in accessible language the foundations and educational uses of generative artificial intelligence, discusses authorship, academic integrity, assessment and artificial intelligence literacy, analyzes the risks related to errors, biases, privacy, dependence and unequal access, and systematizes teachers' digital competencies and the institutional governance of the educational use of these technologies. The analysis rejects both uncritical enthusiasm and automatic rejection, and indicates that teachers' adoption of artificial

intelligence in Brazil has advanced faster than training and governance policies. The chapter concludes that the responsible integration of these technologies requires the centrality of the pedagogical project, with decisions guided by educational purpose, transparency, equity and protection of rights, sustained by continuing education and by clear institutional rules.

Keywords: Artificial intelligence in education; Artificial intelligence literacy; Digital culture; Educational governance; Teachers' digital competencies.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea não usa tecnologias digitais: ela existe dentro de uma cultura digital. A distinção importa. Desde as formulações pioneiras sobre a cibercultura, sabe-se que as tecnologias de informação e comunicação não são instrumentos neutros acoplados à vida social, mas um ambiente que reorganiza as formas de produzir e fazer circular o conhecimento, de se comunicar, de trabalhar e de constituir laços (Lévy, 1999). Estudantes e professores chegam à escola formados por esse ambiente: informam-se por plataformas, socializam por aplicativos, aprendem por vídeos, convivem com sistemas de recomendação que selecionam o que veem e, mais recentemente, dialogam com sistemas de inteligência artificial capazes de produzir textos, imagens e explicações sob demanda. A pergunta educacional, portanto, já não é se a escola deve relacionar-se com o digital, mas como fazê-lo com intencionalidade.

Duas atitudes simétricas empobrecem essa resposta e precisam ser recusadas desde o início. A primeira é o entusiasmo acrítico, que trata cada nova tecnologia como solução iminente para os problemas educacionais e confunde inovação com adoção de ferramentas, reeditando um determinismo tecnológico que a pesquisa crítica em educação e tecnologia vem desmontando há décadas: os efeitos das tecnologias na educação dependem dos contextos, das finalidades e das relações em que são inseridas, e não de propriedades mágicas dos artefatos (Selwyn, 2017). A segunda é a rejeição automática, que responde à novidade com interdição e nostalgia, ignorando que a cultura digital é o mundo real dos estudantes e que a escola que dela se abstém renuncia a formar para ele. Entre esses polos situa-se a pergunta que norteia o capítulo: como integrar inteligência artificial e tecnologias digitais à educação com finalidade pedagógica, transparência, equidade e proteção de direitos?

O objetivo do capítulo é analisar como as tecnologias digitais e a inteligência artificial reconfiguram o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o trabalho docente, considerando as dimensões pedagógicas, éticas e sociais desse processo. Adota-se a forma do ensaio teórico, apoiado em revisão bibliográfica, em documentos internacionais de referência sobre o uso educacional da inteligência artificial, em dados de pesquisas recentes, com destaque para os resultados brasileiros da Talis 2024 e para as estatísticas oficiais

de conectividade escolar, e na análise da legislação brasileira pertinente, incluindo a proteção de dados pessoais e as políticas de educação digital.

A delimitação editorial deve ser explicitada. Em coerência com a proposta da obra, o capítulo não recomenda ferramentas ou marcas específicas, decisão que decorre tanto da velocidade de mutação desse mercado, que tornaria qualquer indicação rapidamente obsoleta, quanto da tese central do texto: a centralidade pertence ao projeto pedagógico, e não às plataformas. A convivência digital, o cyberbullying e a mediação do uso de telas foram discutidos no capítulo 6; os efeitos da hiperconectividade sobre o trabalho docente, no capítulo 3; e o papel das tecnologias assistivas na inclusão, nos capítulos 4 e 5. O texto está organizado em quatro seções de desenvolvimento: as tecnologias digitais e a reconfiguração do trabalho pedagógico; a inteligência artificial e suas possibilidades para ensinar e aprender; a autoria, a avaliação, a ética, a segurança e a equidade; e a formação docente e a governança do uso educacional da inteligência artificial.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A relação entre escola e tecnologias digitais mudou de natureza nas últimas duas décadas. O que começou como informática educativa, com laboratórios e softwares específicos, converteu-se em plataformização: a mediação crescente da vida escolar por plataformas de gestão, de conteúdo, de comunicação e de avaliação, operadas por empresas cujos modelos de negócio se baseiam na coleta e no processamento de dados. A literatura sobre a sociedade de plataformas mostra que esses sistemas não são canais neutros: eles datificam as atividades, convertendo ações em dados; selecionam e ordenam conteúdos por mecanismos algorítmicos; e incorporam, em seu próprio design, decisões sobre o que é visível, o que é mensurável e o que é valorizado (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). Quando essas decisões entram na escola embutidas em softwares, decisões pedagógicas passam a ser tomadas, silenciosamente, por quem desenha as plataformas, e não por quem educa.

Reconhecer esse risco não significa negar as contribuições. As tecnologias digitais ampliaram de modo inédito o acesso a conteúdos, acervos e produções culturais; facilitaram a comunicação e a colaboração; ofereceram novas linguagens para os estudantes produzirem, e não apenas consumirem; e geraram dados que, bem utilizados, apoiam o acompanhamento das aprendizagens. O critério de discernimento proposto neste capítulo é o da soberania pedagógica: a escola serve-se das plataformas na medida em que elas servem ao seu projeto, o que exige capacidade institucional de escolher, configurar, combinar e, quando necessário, recusar ferramentas, em vez de adaptar o projeto pedagógico ao que os sistemas permitem. A experiência recente da regulação do uso de celulares, discutida no capítulo 6, ilustra essa maturidade em construção: a escola brasileira começou a aprender, coletivamente, que integrar o digital inclui saber quando não usá-lo (Brasil, 2025).

Nenhuma discussão sobre cultura digital na educação brasileira pode, contudo, abstrair a desigualdade. Como demonstrado no capítulo 1, o acesso das escolas à internet avançou expressivamente, alcançando 94,5% dos estabelecimentos de educação básica em 2025, mas a disponibilidade da rede para uso pedagógico é menor, os menores índices de conectividade concentram-se na região Norte e a rede municipal, responsável pela maior parte das escolas do país, é a que menos dispõe de equipamentos para uso dos estudantes (Inep, 2026). A essa desigualdade entre escolas soma-se a desigualdade domiciliar de dispositivos e de qualidade de conexão, que a pandemia tornou dramática e visível. O risco contemporâneo é o de uma dupla exclusão: estudantes sem acesso ficam fora das oportunidades digitais e, simultaneamente, das aprendizagens sobre o próprio mundo digital que a escola passa a promover, o que faz da infraestrutura uma questão de equidade, e não apenas de modernização.

Um aspecto específico dessa reconfiguração merece destaque: a gestão por dados. Plataformas educacionais produzem registros contínuos de acesso, desempenho e comportamento que, organizados em painéis, prometem apoiar o acompanhamento pedagógico e a identificação precoce de dificuldades. O potencial é real, e escolas que aprendem a ler seus dados ganham capacidade diagnóstica; os riscos, porém, são os mesmos identificados na análise da datificação: a redução dos estudantes àquilo que os sistemas conseguem medir, a confusão entre engajamento registrado e aprendizagem efetiva e a importação, para dentro da sala de aula, da lógica de monitoramento e responsabilização cujos efeitos sobre o trabalho docente o capítulo 3 examinou (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018). O critério de uso responsável é formativo e não punitivo: dados educacionais servem para orientar apoio e replanejamento, jamais para ranquear estudantes e professores ou para substituir o julgamento profissional pela métrica.

O quadro normativo brasileiro reconheceu essa centralidade. A Política Nacional de Educação Digital, instituída em 2023, articulou eixos de inclusão digital, de educação digital escolar, de capacitação e de pesquisa e desenvolvimento, propondo a integração entre conectividade, formação e currículo (Brasil, 2023a). No plano curricular, as normas sobre Computação na educação básica, aprovadas como complemento à Base Nacional Comum Curricular, organizaram as aprendizagens em torno do pensamento computacional, do mundo digital e da cultura digital, afirmando que compreender criticamente o funcionamento das tecnologias, e não apenas operá-las, é parte da formação comum de todos os estudantes (Brasil, 2022). Trata-se de um deslocamento importante: o digital deixa de ser recurso didático eventual e torna-se, simultaneamente, meio e objeto de estudo, ambiente de trabalho e conteúdo de formação crítica.

Dessa seção decorre o princípio que organiza todo o restante do capítulo: a pergunta pedagógica precede a tecnológica. Antes de decidir que ferramenta adotar, escolas e redes precisam definir que problema educacional pretendem enfrentar, que aprendizagens querem fortalecer e que valores não estão dispostas a negociar. É com essa moldura que se pode examinar a mais disruptiva das tecnologias recentes,

a inteligência artificial generativa, cuja chegada às escolas não pediu licença às políticas e já é fato consumado nas práticas docentes.

3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: POSSIBILIDADES PARA ENSINAR E APRENDER

A compreensão pedagógica da inteligência artificial começa por uma descrição honesta e acessível do que ela é. Os sistemas de inteligência artificial generativa são modelos computacionais treinados sobre volumes imensos de textos, imagens e outros dados, nos quais aprendem padrões estatísticos que lhes permitem gerar conteúdo novo, unidade por unidade, com notável fluência; nos modelos de linguagem, essas unidades são os tokens, que podem corresponder a palavras ou a fragmentos de palavras, e sistemas congêneres geram também imagens, áudio e outros formatos. Dessa natureza decorrem tanto suas capacidades quanto seus limites: esses sistemas produzem respostas plausíveis, e não verdades verificadas; não compreendem o mundo como os humanos, não têm intenções nem responsabilidade; reproduzem os padrões, incluindo os equívocos e os preconceitos, presentes nos dados em que foram treinados; e podem gerar, com a mesma fluência, informações corretas e informações falsas apresentadas com aparência de certeza. A análise dos fundamentos e das potencialidades da inteligência artificial generativa na educação contemporânea evidencia que esses sistemas colocam desafios propriamente epistemológicos, pois alteram as relações entre informação, conhecimento e autoria que estruturam o trabalho educativo (Paixão et al., 2026b). Compreender isso não é tecnicismo: é a base do uso responsável.

Enquanto as políticas discutem, a adoção aconteceu. Os resultados brasileiros da Talis 2024 mostram que 56% dos professores do país declaram utilizar ferramentas de inteligência artificial para preparar aulas ou buscar formas mais eficientes de ensinar, percentual muito superior à média de 36% dos países da OCDE, com usos concentrados na geração de planos de aula e atividades, no ajuste do nível de dificuldade dos materiais e na síntese de conteúdos (Inep, 2025). Entre os docentes que não utilizam a tecnologia, predominam justamente a falta de formação específica e a ausência de infraestrutura adequada nas escolas, o que confirma a leitura das seções anteriores: a fronteira da inteligência artificial na educação brasileira não separa entusiastas de resistentes, mas quem teve condições de acesso e de aprendizagem de quem não teve. Esse dado impõe realismo às políticas: não se trata de decidir se os professores usarão inteligência artificial, mas de qualificar um uso que já está em curso.

Os mesmos levantamentos revelam um professorado longe da tecnofobia que o senso comum por vezes lhe atribui. A grande maioria dos docentes, no Brasil e na média internacional, concorda que as ferramentas digitais despertam o interesse dos estudantes pela aprendizagem, e parte das escolas brasileiras incorporou modalidades híbridas ou online ao seu repertório após a experiência da pandemia (Inep, 2025). Esse dado desloca o problema de lugar: a disposição docente existe; o que falta, majoritariamente, são as condições que a convertem em uso qualificado, isto é, formação específica, infraestrutura confiável, tempo

de preparo e diretrizes institucionais claras. Políticas que partem do pressuposto da resistência docente erram o diagnóstico e desperdiçam o ativo mais valioso da transformação digital das escolas: professores dispostos a experimentar, desde que tratados como profissionais, e não como obstáculos a contornar.

Para o trabalho docente, as possibilidades são concretas e devem ser nomeadas sem inflação retórica. No planejamento, os sistemas generativos funcionam como interlocutores de rascunho: produzem primeiras versões de planos, sequências e atividades que o professor avalia, corrige e contextualiza; geram variações de um mesmo exercício em diferentes níveis de complexidade, apoiando a diferenciação pedagógica e a produção de materiais acessíveis, em diálogo com as práticas inclusivas discutidas nos capítulos 4 e 5; e ajudam a reformular explicações e a antecipar dúvidas. Na avaliação formativa, podem apoiar a elaboração de devolutivas preliminares, que o docente revisa antes de chegar aos estudantes. O ganho potencial de tempo é real, mas condicionado: como advertiu a análise do capítulo 3, tecnologias que economizam tempo em um regime de trabalho intensificado podem simplesmente elevar as expectativas de produção, convertendo o alívio em nova sobrecarga. O uso profissional da inteligência artificial exige, ainda, uma regra inegociável: tudo o que o sistema produz passa pela curadoria, pela verificação e pela responsabilidade do professor, que permanece autor do seu ensino.

Para os estudantes, as possibilidades incluem o apoio ao estudo autônomo, com explicações alternativas, exemplos adicionais e prática orientada, e formas de personalização do ritmo e do percurso. Aqui, porém, o discernimento precisa ser mais fino. A promessa de personalização tem limites conceituais: sistemas ajustam a dificuldade e a sequência de tarefas, mas não personalizam o sentido, o vínculo e o pertencimento que fazem alguém querer aprender, dimensões que dependem de humanos e de comunidade, como esta obra vem sustentando. Há também um risco propriamente cognitivo: se a ferramenta resolve a tarefa no lugar do estudante, o esforço que produziria aprendizagem é suprimido, e a aparência de desempenho encobre o vazio de formação. Por isso, as orientações internacionais convergem para uma abordagem centrada no ser humano, que subordina o uso da inteligência artificial a finalidades pedagógicas explícitas, exige validação ética e pedagógica das ferramentas, recomenda atenção às idades e aos níveis de desenvolvimento dos estudantes e reafirma o papel insubstituível dos professores (Unesco, 2023). A inteligência artificial pode ser um poderoso instrumento de mediação; o que ela não pode ser, sem dano, é um substituto da relação pedagógica.

4 AUTORIA, AVALIAÇÃO, ÉTICA, SEGURANÇA E EQUIDADE

O impacto mais imediato da inteligência artificial generativa sobre a vida escolar deu-se no terreno da autoria. Quando um sistema escreve redações, resolve listas e produz trabalhos completos em segundos, a questão que emerge é mais profunda do que o plágio tradicional: o que está em jogo não é apenas a origem do texto entregue, mas a supressão do processo cognitivo que a tarefa pretendia provocar, pois o estudante

que terceiriza a escrita terceiriza também a elaboração do pensamento que a escrita organiza. A análise das implicações éticas, epistemológicas e normativas da inteligência artificial para a autoria acadêmica mostra que as fronteiras entre auxílio legítimo e substituição indevida precisam ser explicitamente construídas e pactuadas, pois não são autoevidentes nem estão dadas nas ferramentas (Paixão et al., 2026a). Disso decorrem duas orientações práticas: as instituições devem estabelecer políticas claras sobre os usos permitidos, exigindo a declaração transparente do emprego de inteligência artificial nas produções; e as acusações de uso indevido não podem se basear em detectores automáticos, cuja confiabilidade é insuficiente e cujos erros recaem de forma desigual sobre os estudantes, exigindo, em vez disso, diálogo, evidências processuais e oportunidades de demonstração da autoria.

A resposta mais fecunda ao desafio da autoria, contudo, não é policial, e sim pedagógica: repensar a avaliação. Tarefas genéricas, integralmente realizáveis fora da escola e avaliadas apenas pelo produto final tornaram-se frágeis; ganham valor as avaliações que acompanham o processo, com etapas, versões e registros de elaboração; que incluem produção presencial, oralidade e defesa de ideias; que se ancoram em contextos locais, experiências da turma e dados próprios, inacessíveis aos sistemas; e que pedem ao estudante exatamente aquilo que a máquina não faz por ele, como justificar escolhas, relacionar com o vivido e avaliar criticamente uma resposta gerada por inteligência artificial. Nessa última possibilidade, a ferramenta muda de lado: em vez de atalho para burlar a tarefa, torna-se objeto de análise, e o letramento em inteligência artificial, compreender como os sistemas funcionam, o que podem e o que não podem, como interrogá-los e como verificar suas respostas, converte-se em conteúdo curricular, na linha do que as normas brasileiras sobre computação e cultura digital já apontam (Brasil, 2022).

A capacidade de gerar conteúdo sintético convincente agrava, ainda, um problema que o capítulo 1 situou entre os desafios formativos centrais do século: a desinformação. Textos, imagens, áudios e vídeos fabricados por inteligência artificial tornam a fronteira entre o registro e a invenção progressivamente indiscernível a olho nu, o que eleva as exigências da educação midiática: mais do que checar fatos isolados, os estudantes precisam compreender como o conteúdo sintético é produzido, que interesses pode servir e que hábitos de verificação, como a busca da fonte primária e a triangulação, protegem o juízo. A mesma capacidade técnica alimenta formas novas e graves de violência digital, como a fabricação de imagens constrangedoras de colegas, que se conectam ao quadro de convivência e proteção analisado no capítulo 6 e exigem das escolas resposta educativa e protetiva articulada. Formar leitores críticos do mundo sintético tornou-se, em síntese, parte do núcleo duro da formação para a cidadania.

O uso educacional responsável exige, ainda, o enfrentamento lúcido dos riscos técnicos. O primeiro são os erros e as chamadas alucinações, conteúdos falsos gerados com aparência de correção, incluindo dados, citações e referências inexistentes, o que torna a verificação em fontes confiáveis um hábito inegociável, especialmente em contextos de ensino. O segundo são os vieses: treinados sobre dados que

refletem desigualdades e estereótipos sociais, os sistemas podem reproduzi-los e amplificá-los em exemplos, imagens e julgamentos, exigindo curadoria atenta e uso crítico. O terceiro é a opacidade, pois nem desenvolvedores explicam completamente por que um sistema produziu determinada resposta, o que recomenda cautela em qualquer uso com consequências sobre pessoas, como apoiar decisões de avaliação. O quarto é a antropomorfização: a fluência conversacional induz, sobretudo nos mais jovens, a atribuição de compreensão, autoridade e até afeto a sistemas que não os possuem, tema que toca a formação para a convivência discutida no capítulo 6. O quinto é a dependência cognitiva, o hábito de recorrer ao sistema antes de pensar, cuja prevenção é tarefa formativa, e não apenas regulatória.

Há, além disso, a camada dos direitos. O uso escolar de sistemas digitais envolve dados pessoais de crianças e adolescentes, cujo tratamento é disciplinado pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, que exige base legal adequada, finalidade específica e, no caso de menores, atenção ao seu melhor interesse (Brasil, 2018). A esses requisitos somam-se o princípio da minimização, que restringe a coleta e o tratamento aos dados estritamente necessários à finalidade educacional, e a avaliação de impacto à proteção de dados, recomendável antes da adoção de plataformas dirigidas a crianças e adolescentes. Disso decorrem cuidados práticos: não inserir dados pessoais ou produções identificáveis de estudantes em ferramentas sem garantias contratuais e institucionais; avaliar os termos de uso e o destino dos dados antes da adoção de qualquer plataforma; e manter transparência com estudantes e famílias sobre quais sistemas são usados e para quê. No plano regulatório mais amplo, o marco legal da inteligência artificial em discussão no Congresso Nacional, aprovado pelo Senado em dezembro de 2024 e, na data de corte desta análise, em julho de 2026, aguardando parecer do relator em comissão especial da Câmara dos Deputados, adota classificação de sistemas por níveis de risco e prevê direitos de transparência, explicação e contestação, com atenção a aplicações sensíveis, entre as quais se incluem usos educacionais (Brasil, 2023b). A escola não precisa esperar a lei para agir bem: os princípios de finalidade, transparência e proteção já estão disponíveis e ao seu alcance.

Por fim, a equidade atravessa todas as camadas anteriores. O acesso à inteligência artificial é desigual em dispositivos, conectividade e versões das ferramentas, e a desigualdade mais decisiva é a de mediação: estudantes que contam com adultos e escolas capazes de ensinar o uso crítico tendem a converter a tecnologia em alavanca de aprendizagem, enquanto estudantes sem essa mediação ficam mais expostos aos usos que substituem o esforço e empobrecem a formação, o que pode aprofundar exatamente as exclusões que a educação deveria combater. O mesmo raciocínio, contudo, revela o potencial inverso: bem governada, a inteligência artificial pode ampliar acessibilidade, apoiar a comunicação alternativa, gerar materiais em múltiplos formatos e reduzir barreiras para estudantes com deficiência, somando-se às tecnologias assistivas discutidas nos capítulos sobre inclusão. Que prevaleça o potencial equalizador ou o

excludente não é destino tecnológico: é resultado de política pública, de formação e de governança, temas da seção final.

5 FORMAÇÃO DOCENTE E GOVERNANÇA DO USO EDUCACIONAL DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

As competências digitais docentes constituem o elo entre tudo o que se discutiu e a prática cotidiana. Sua compreensão contemporânea vai muito além da operação de ferramentas: envolve a capacidade de decidir pedagogicamente sobre tecnologias, de usá-las com ética e de ensinar sobre elas. O referencial de competências em inteligência artificial para professores publicado pela Unesco organiza essa formação em dimensões articuladas, que incluem uma mentalidade centrada no ser humano, a compreensão da ética da inteligência artificial, o domínio de seus fundamentos e aplicações em nível apropriado, a pedagogia com inteligência artificial e o uso da tecnologia para o próprio desenvolvimento profissional, em níveis progressivos de apropriação (Unesco, 2024). A ordem das dimensões é eloquente: antes da técnica vêm os valores e a ética, porque o problema central não é fazer os professores usarem inteligência artificial, mas formá-los para decidir quando, como e para quê usá-la, e quando não usá-la.

A forma dessa formação importa tanto quanto seu conteúdo. As lições acumuladas sobre desenvolvimento profissional docente, discutidas no capítulo 2, aplicam-se integralmente aqui: capacitações pontuais e genéricas, centradas em demonstrações de ferramentas, produzem pouco efeito duradouro; funcionam melhor os processos situados na escola, colaborativos e continuados, nos quais os professores experimentam usos em suas próprias turmas, analisam resultados com os pares, constroem repertório comum e desenvolvem critérios de julgamento transferíveis a ferramentas que ainda não existem. Essa formação exige a condição material que o capítulo 3 identificou como a mais escassa: tempo de trabalho coletivo dentro da jornada. E exige coerência institucional: não há formação crítica que resista a uma gestão que adota plataformas sem consultar os docentes ou que converte a inteligência artificial em instrumento adicional de controle e de intensificação do trabalho.

A governança institucional é o terceiro pilar. Redes e escolas precisam de políticas explícitas sobre o uso educacional da inteligência artificial, construídas com participação de professores, estudantes e famílias, que definam pelo menos: as finalidades pedagógicas que justificam o uso; os usos permitidos, orientados e vedados, diferenciados por etapa e por idade dos estudantes; as regras de transparência e de declaração de uso nas produções acadêmicas; os critérios de avaliação e de contratação de ferramentas, incluindo proteção de dados, acessibilidade, evidências de eficácia e custos de dependência; e os fluxos de revisão periódica, indispensáveis em um campo que muda em ritmo mensal. A moldura para essa governança já existe no plano nacional, com a política de educação digital e as normas curriculares

mencionadas (Brasil, 2023a; Brasil, 2022); falta convertê-la em capacidade institucional local, o que remete, mais uma vez, ao financiamento, à formação e à valorização das equipes.

A governança do digital, por fim, não é assunto exclusivo de adultos. Os estudantes são os usuários mais intensivos das tecnologias em questão e, frequentemente, seus conhecedores mais ágeis; envolvê-los na construção das regras, por meio de assembleias, grêmios e acordos de turma sobre os usos aceitáveis da inteligência artificial nos estudos, converte a norma imposta em compromisso compreendido e transforma a própria deliberação em experiência de letramento e de cidadania digital. As famílias, por sua vez, precisam ser informadas sobre as ferramentas adotadas, os dados coletados e as razões pedagógicas das escolhas, e apoiadas na mediação doméstica, que a restrição escolar das telas, como visto no capítulo 6, tornou ainda mais decisiva. A coerência entre o que a escola pratica e o que comunica é, aqui, o principal ativo de confiança: instituições que usam tecnologia com critério ganham autoridade para ensinar critério.

Como síntese operacional, e em coerência com a contribuição esperada deste capítulo, propõe-se que toda decisão de adoção tecnológica na educação seja submetida a um teste triplo. Primeiro, o teste da finalidade: que problema pedagógico esta tecnologia resolve, e ele é realmente prioritário para o nosso projeto? Segundo, o teste do custo integral: o que ela custa, não apenas em recursos financeiros, mas em tempo docente, em dados dos estudantes, em dependência de fornecedores e em autonomia pedagógica? Terceiro, o teste da evidência e da reversibilidade: que indícios sustentam a expectativa de benefício, como será avaliada a experiência e o que acontece se for preciso voltar atrás? Tecnologias que passam por esse crivo entram na escola a serviço da aprendizagem; as que não passam entram a serviço de outros interesses. O critério, uma vez mais, não é tecnológico: é pedagógico, ético e político.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo perguntou como integrar inteligência artificial e tecnologias digitais à educação com finalidade pedagógica, transparência, equidade e proteção de direitos. A resposta construída recusou os dois atalhos disponíveis, o entusiasmo que confunde inovação com adoção de plataformas e a rejeição que confunde criticidade com abstenção, e sustentou que os quatro termos da pergunta funcionam como critérios de decisão: a finalidade pedagógica subordina a tecnologia ao projeto educativo e à relação de ensino que nenhuma máquina substitui; a transparência rege tanto o uso declarado nas produções acadêmicas quanto a clareza institucional sobre ferramentas e dados; a equidade exige que a infraestrutura, a mediação qualificada e as oportunidades de letramento alcancem primeiro quem tem menos, sob pena de a inteligência artificial aprofundar as exclusões que a obra vem mapeando; e a proteção de direitos impõe o cuidado com os dados, com a imagem e com o desenvolvimento de crianças e adolescentes como limite inegociável de qualquer inovação.

A análise também evidenciou uma assimetria que define a tarefa brasileira: a adoção correu à frente da política. Com a maioria dos professores já utilizando inteligência artificial em seu trabalho, majoritariamente por conta própria e sem formação específica, o desafio não é introduzir a tecnologia na escola, mas qualificar, apoiar e governar um uso que já existe, transformando experimentação dispersa em aprendizagem institucional. Isso conecta este capítulo a toda a arquitetura da obra: sem tempo de trabalho e formação continuada, discutidos nos capítulos 2 e 3, não há uso crítico; sem compromisso com a inclusão, discutido nos capítulos 4 e 5, a personalização promete e a exclusão entrega; sem a convivência e o cuidado analisados no capítulo 6, a mediação das telas e das máquinas conversacionais fica sem chão humano onde se apoiar.

Cabe registrar, com ênfase incomum, o limite temporal desta análise. Poucas áreas envelhecem tão rapidamente quanto a tecnologia educacional, e é provável que ferramentas, dados de adoção e marcos regulatórios aqui mencionados, incluindo a legislação sobre inteligência artificial em tramitação, estejam alterados em poucos anos; por isso mesmo, o capítulo deliberadamente evitou recomendações de ferramentas e concentrou-se em critérios, que envelhecem devagar. As perguntas que propõe, sobre finalidade, custo integral, evidência, equidade e direitos, permanecerão válidas diante de tecnologias que ainda não existem. Encerrado o percurso analítico da obra, que atravessou o contexto do século XXI, a docência e suas condições, a inclusão, a saúde mental e a cultura digital, resta a tarefa de síntese: o capítulo final reúne esses fios em uma agenda integrada de transformação, indicando prioridades, responsáveis e caminhos para que os diagnósticos aqui construídos se convertam em políticas e práticas sustentáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.** Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022.** Institui as Normas sobre Computação na Educação Básica, complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: CNE, 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.338, de 2023.** Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2487262>. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025.** Restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas. Brasília, DF: **Inep**, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Relatório Nacional Talis 2024. Brasília, DF: **Inep**, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/resultados/2024/relatorio_nacional_talis_2024.pdf. Acesso em: 23 jul. 2026.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PAIXÃO, Joelson Lopes da et al. Inteligência artificial e autoria acadêmica: implicações éticas, epistemológicas e normativas para a produção científica contemporânea. **Revista OWL Journal**, v. 4, p. 1-19, 2026a.

PAIXÃO, Joelson Lopes da et al. Inteligência artificial generativa e educação contemporânea: fundamentos, potencialidades e desafios epistemológicos. **Revista de Derecho y Câmbio Social**, v. 23, p. 1-13, 2026b.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury, 2017.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: Unesco, 2023.

UNESCO. **AI competency framework for teachers**. Paris: Unesco, 2024.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world**. New York: Oxford University Press, 2018.

CAPÍTULO 8

POR UMA EDUCAÇÃO HUMANA, INCLUSIVA, DEMOCRÁTICA E SUSTENTÁVEL: AGENDAS E CAMINHOS DE TRANSFORMAÇÃO

TOWARDS A HUMANE, INCLUSIVE, DEMOCRATIC AND SUSTAINABLE EDUCATION: AGENDAS AND PATHS OF TRANSFORMATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral772026-008>

Rosangela Vieira Batista

Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia-UNAMA, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA, Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, professora das redes públicas municipais de Pedro do Rosário e Cajari-MA

E-mail: rosa.batista.rr@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5376789412671712>

Raíza Meir Knust Leppaus

Psicóloga, graduada pela Faculdade Brasileira (UNIVIX). Especialista em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Psicologia Forense e Jurídica e Gestalt-terapia. Atua há mais de 12 anos em Psicologia Clínica, com experiência em Psicologia Organizacional e do Trabalho, desenvolvendo práticas voltadas à promoção da saúde mental, da qualidade de vida e do desenvolvimento de pessoas e organizações. É palestrante, produtora cultural e idealizadora do projeto Cega Rompendo Barreiras, iniciativa voltada à promoção da acessibilidade, da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência, fundamentada em uma perspectiva anticapacitista. Desenvolve ações de educação, sensibilização e produção de conteúdos sobre acessibilidade, inclusão e direitos humanos em diferentes espaços sociais e culturais

E-mail: psi.raiza@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3595411241774850>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1878-8188>

Geisa Karla de Oliveira Borba

Mestra em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui especializações em Geografia, Território e Planejamento: Urbano, Rural e Ambiental (UEPB), Gestão de Instituições Públicas (IFRO) e Educação Ambiental (FIP). Atua como docente do ensino superior e desenvolve pesquisas nas áreas de Geografia Urbana, Educação Ambiental e Educação Geográfica, além de participar de projetos de extensão universitária voltados à formação cidadã e às questões socioambientais

E-mail: geisaborba@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4243311121638593>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9985-5161>

Fernando de Cássio de Jesus

Especialista em Tecnologias Educacionais pela Faculdade Focus. Licenciado em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Maranhão. Professor do Ensino Fundamental II no município de Aldeias Altas - MA

E-mail: ferjes96@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3847679890082874>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3116-1476>

Suzane Aparecida Pupo

Especialista em Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto de Ensino Superior Tupy SOCIESC (2008); Especialista em Arte, Educação e Terapia pela FAPI - Faculdade de Pinhais (2008); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FATEC - Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí (2016). Graduada em Letras Anglo pela Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO (2006). Graduada em Artes Visuais pela Universidade de Jales UNIJALES (2017); Graduada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2020); Graduada em Fonoaudiologia Bacharel pelo Centro Universitário Ingá UNINGÁ (2024). Pós-Graduada de Mestrado em Educação Inclusiva, diversidade e gênero na Educação Básica - Enber University. Atua como professora de Educação Infantil desde 2005

E-mail: suzanepupo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5024107391954754>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2713-4168>

RESUMO

Este capítulo sistematiza caminhos integrados para o enfrentamento dos desafios discutidos ao longo da obra e propõe uma agenda de ação para sistemas de ensino, escolas, gestores e educadores. Parte da seguinte pergunta norteadora: quais prioridades, articulações e mecanismos de acompanhamento podem transformar diagnósticos educacionais em políticas e práticas sustentáveis? Com caráter de síntese propositiva, o texto identifica três teses transversais que emergem da coletânea: a sobreposição entre novas demandas e problemas estruturais não resolvidos, a interdependência entre carreira docente, condições de trabalho, inclusão, saúde mental, convivência e cultura digital, e a necessidade de deslocar a responsabilização individual para a construção de capacidade institucional. A partir delas, organiza uma agenda em quatro frentes articuladas, relativas às pessoas que educam, ao direito de aprender de todos, à vida em comum nas escolas e à mediação tecnológica com critério, indicando responsáveis, condições de viabilidade, obstáculos e formas de acompanhamento. Discute, em seguida, a governança da transformação, abrangendo planejamento, financiamento, implementação, participação e monitoramento, e amplia a noção de sustentabilidade para incluir a continuidade institucional, o bem-estar de estudantes e profissionais e a responsabilidade socioambiental diante da emergência climática. Conclui-se que a melhoria da educação não decorre de soluções isoladas, mas de ações coordenadas, financiadas, monitoradas e sustentadas no tempo, com a equidade como regra de priorização.

Palavras-chave: Equidade; Gestão democrática; Planejamento educacional; Políticas educacionais; Sustentabilidade.

ABSTRACT

This chapter systematizes integrated paths for facing the challenges discussed throughout the book and proposes an action agenda for education systems, schools, administrators and educators. It starts from the following guiding question: which priorities, articulations and monitoring mechanisms can transform

educational diagnoses into sustainable policies and practices? As a propositional synthesis, the text identifies three transversal theses that emerge from the collection: the overlap between new demands and unresolved structural problems, the interdependence among the teaching career, working conditions, inclusion, mental health, coexistence and digital culture, and the need to shift from individual blame to the construction of institutional capacity. Based on these theses, it organizes an agenda around four articulated fronts, concerning the people who educate, the right of all students to learn, life in common at school, and technological mediation with criteria, indicating responsible actors, feasibility conditions, obstacles and forms of monitoring. It then discusses the governance of transformation, encompassing planning, funding, implementation, participation and monitoring, and broadens the notion of sustainability to include institutional continuity, the well-being of students and professionals and socio-environmental responsibility in the face of the climate emergency. The chapter concludes that educational improvement does not derive from isolated solutions, but from coordinated, funded, monitored and time-sustained actions, with equity as the rule of prioritization.

Keywords: Democratic management; Educational planning; Educational policies; Equity; Sustainability.

1 INTRODUÇÃO

Os capítulos desta obra percorreram, um a um, os desafios centrais da educação brasileira no século XXI: o contexto de transformações aceleradas sobre desigualdades persistentes; a valorização e a atratividade da carreira docente; a intensificação e a precarização do trabalho de ensinar; os direitos, as políticas e as práticas da educação inclusiva; a saúde mental, a convivência e o clima escolar; e a cultura digital e a inteligência artificial. Cada capítulo cumpriu uma função diagnóstica e analítica própria. Este capítulo final cumpre outra: converter o diagnóstico em direção. Sua natureza é a de uma síntese propositiva, que retoma os principais achados da coletânea sem repeti-los mecanicamente e os organiza em uma agenda de ação para sistemas de ensino, escolas, gestores e educadores.

A pergunta que norteia essa tarefa é exigente: quais prioridades, articulações e mecanismos de acompanhamento podem transformar diagnósticos educacionais em políticas e práticas sustentáveis? A exigência está em cada um de seus termos. Falar em prioridades supõe reconhecer que recursos, tempo e capacidade institucional são finitos, e que escolher é inevitável. Falar em articulações supõe levar a sério a tese orientadora desta obra, segundo a qual a melhoria da educação não depende de uma solução isolada, mas de ações coordenadas. E falar em sustentabilidade supõe um conceito ampliado, que abrange a continuidade das políticas para além dos ciclos de governo, o uso responsável dos recursos, o bem-estar de quem ensina e de quem aprende e a responsabilidade socioambiental com as gerações futuras.

O compromisso metodológico deste capítulo, definido pela própria proposta editorial, é evitar as fórmulas genéricas que infestam o gênero das recomendações educacionais: as exortações a investir, capacitar e inovar que não dizem quem deve fazer o quê, com que condições, contra que obstáculos e sob que formas de acompanhamento. Por isso, as proposições apresentadas procuram indicar, sempre que possível, os atores responsáveis, as condições de viabilidade, os obstáculos previsíveis e os mecanismos de monitoramento, reconhecendo, ao mesmo tempo, os limites de qualquer prescrição formulada em escala nacional para um país cuja marca é a diversidade de contextos.

O texto está organizado em quatro movimentos. O primeiro sintetiza as convergências do diagnóstico construído ao longo da obra na forma de três teses transversais. O segundo apresenta a agenda integrada, organizada em quatro frentes de ação articuladas. O terceiro discute a governança da transformação, abrangendo planejamento, financiamento, implementação, participação e monitoramento. O quarto amplia o horizonte para a sustentabilidade e o compromisso com as futuras gerações, incorporando a dimensão socioambiental que atravessa, de modo crescente, a vida das escolas brasileiras.

2 CONVERGÊNCIAS DO DIAGNÓSTICO: TRÊS TESES TRANSVERSAIS

A primeira tese transversal foi enunciada no capítulo de abertura e confirmada em todos os demais: as novas demandas dirigidas à escola não substituem os problemas estruturais, mas se sobrepõem a eles. A agenda da inteligência artificial chega a escolas onde a conectividade pedagógica ainda é parcial; a agenda da inclusão avança em prédios com barreiras físicas e em redes com apoios incompletos; a agenda do cuidado e da convivência recai sobre equipes exauridas; a agenda das competências do século XXI disputa espaço com a tarefa inconclusa de garantir a alfabetização e a aprendizagem básica de todos. Dessa sobreposição decorre uma consequência distributiva que a obra documentou com dados: as exigências crescem para todos, mas as condições de respondê-las são profundamente desiguais entre regiões, redes e territórios, de modo que políticas uniformes tendem a ampliar as distâncias que pretendem reduzir. A equidade, entendida como mais e melhores apoios a quem mais precisa, não é, portanto, um tema entre outros da agenda: é a sua regra de priorização.

A segunda tese é a da interdependência. Os capítulos demonstraram, cada um por seu ângulo, que os problemas educacionais se reforçam mutuamente e que suas soluções também precisam fazê-lo. A atratividade da carreira docente não se recupera enquanto o cotidiano do trabalho permanecer intensificado e adoecedor; a educação inclusiva não se efetiva sem o tempo de planejamento colaborativo que a intensificação corrói; o clima escolar não melhora com profissionais esgotados, e profissionais adoecem em climas degradados; a tecnologia não qualifica o ensino sem formação, e a formação não acontece sem tempo e sem valorização. Essa trama de dependências recíprocas explica o fracasso recorrente das soluções isoladas, por melhores que sejam: cada intervenção pontual esbarra nas condições que as demais deveriam

ter transformado. A implicação é direta: a unidade de planejamento da melhoria educacional não é o projeto, é o sistema.

A terceira tese percorreu a obra como um fio ético e analítico: a superação da responsabilização individual pela construção de capacidade institucional. O professor culpado pelo desempenho dos estudantes, o docente adoecido tratado como frágil, o estudante que fracassa lido como desinteressado, a família ausente acusada de desleixo, a escola isolada cobrada por resultados: em todos esses casos, a individualização do problema serve para eximir da análise as condições, as políticas e as instituições. A alternativa não é a diluição das responsabilidades, mas a sua correta atribuição: pessoas respondem pelo que está ao seu alcance; instituições e políticas respondem pelas condições que definem o alcance de cada um. Toda a agenda proposta a seguir se assenta nessa premissa: transformar a educação é, essencialmente, construir capacidade institucional para que as pessoas possam fazer bem o seu trabalho e exercer plenamente o seu direito de aprender.

Dessas três teses resulta o desenho da agenda. Ela não é uma lista de projetos, mas um conjunto de quatro frentes interdependentes, relativas às pessoas que educam, ao direito de aprender de todos, incluindo a tradução pedagógica da inclusão que os capítulos sobre educação inclusiva delinearam, à vida em comum nas escolas e à mediação tecnológica com critério. Para cada frente, indicam-se os responsáveis principais, as condições de viabilidade, os obstáculos previsíveis e as formas de acompanhamento, na convicção de que recomendações sem endereço são apenas desejos bem formatados.

3 UMA AGENDA INTEGRADA: QUATRO FRENTES, RESPONSÁVEIS E CONDIÇÕES

A primeira frente diz respeito às pessoas que educam, e sua prioridade decorre de um dado incontornável: sem professores em número suficiente, bem formados e dispostos a permanecer, nenhuma das demais frentes se realiza. As ações centrais foram fundamentadas nos capítulos 2 e 3: à União cabe sustentar e aperfeiçoar o piso salarial com sua nova metodologia de atualização (Brasil, 2026b), o financiamento majoritário da remuneração pelo Fundeb (Brasil, 2020) e os programas nacionais de atratividade, ingresso e indução; aos estados e municípios cabem as carreiras com progressão significativa, os concursos planejados com base em diagnósticos de demanda, a redução da temporariedade estrutural, a efetivação da hora-atividade e a proteção do tempo de trabalho pedagógico contra a sobrecarga burocrática; às instituições formadoras cabe a reconstrução das licenciaturas em articulação orgânica com as escolas. A formação, convém sublinhar, não é peça técnica isolada: como sustenta a análise da formação docente crítica, ela constitui pilar do compromisso social da educação, formando profissionais capazes de compreender e transformar os contextos em que atuam (Paixão, 2026). As condições de viabilidade são o financiamento vinculado e a coordenação federativa; os obstáculos previsíveis, a restrição fiscal, a descontinuidade administrativa e a tentativa de medidas isoladas; o acompanhamento, os indicadores

públicos de vínculos, remuneração, afastamentos e permanência na carreira, lidos como medidas da saúde das redes. Trata-se, em síntese, de proteger, transformar e valorizar simultaneamente a escola pública e seus profissionais, na formulação precisa de Nóvoa (2022).

A segunda frente é o direito de aprender de todos, síntese da agenda da inclusão e da equidade construída nos capítulos 4 e 5. Suas ações centrais são a implementação plena da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a formação específica dos profissionais do atendimento educacional especializado, o acesso aos apoios sem barreiras burocráticas e a articulação da Rede Nacional recém-instituída (Brasil, 2025a); a eliminação programada das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e tecnológicas das escolas, com metas e cronogramas públicos; a expansão da cobertura do atendimento educacional especializado e das salas de recursos; e a substituição da lógica reativa e judicializada de concessão de apoios pelo planejamento proativo da oferta. Os responsáveis são os sistemas de ensino, no financiamento e na estruturação dos serviços, e as gestões escolares, na organização de projetos pedagógicos e culturas efetivamente inclusivos. As condições incluem o financiamento específico já previsto e a formação de todos os profissionais, e não apenas dos especialistas; os obstáculos maiores são as barreiras atitudinais e o risco permanente de que a inclusão se reduza à presença. O acompanhamento exige a mudança do indicador de êxito: da matrícula, praticamente universalizada, para a participação, a aprendizagem e a conclusão dos estudantes do público da educação especial, com dados desagregados que impeçam as médias de esconder exclusões.

A terceira frente é a vida em comum, que reúne a saúde mental, a convivência e a proteção discutidas no capítulo 6. Suas ações centrais são o tratamento do clima escolar como objeto permanente de gestão, com diagnóstico participativo e metas de melhoria; a prevenção do bullying e do cyberbullying por estratégias de grupo e de cultura institucional, com respostas educativas e restaurativas que reservem a via penal aos casos que efetivamente a exigem; a implementação plena das equipes multiprofissionais de psicologia e serviço social previstas em lei (Brasil, 2019); a formação das equipes para a identificação de sinais de sofrimento, o acolhimento qualificado e o encaminhamento responsável; e a pactuação de fluxos efetivos com a saúde, a assistência social e a rede de proteção. Os responsáveis distribuem-se entre escolas, redes e setores governamentais, em regime de corresponsabilidade que respeite as competências de cada profissão. As condições de viabilidade incluem equipes dimensionadas e apoiadas, pois não há acolhimento possível por profissionais exauridos; os obstáculos são a conversão da escola em serviço clínico, o punitivismo e a cobertura ainda parcial dos programas intersetoriais; o acompanhamento combina o monitoramento periódico do clima, os registros responsáveis de violências e a leitura institucional dos afastamentos e da evasão como sinais de alerta.

A quarta frente é a mediação tecnológica com critério, decorrente do capítulo 7. Suas ações centrais são a conclusão da agenda de conectividade com qualidade pedagógica, priorizando as regiões e redes mais

desassistidas; a incorporação curricular efetiva da computação, do letramento midiático e do letramento em inteligência artificial; a formação continuada situada para o uso profissional e crítico das tecnologias; e a construção, em cada rede e escola, de políticas de governança do uso educacional da inteligência artificial, com finalidades explícitas, regras de transparência e de declaração de uso, proteção de dados de crianças e adolescentes e critérios exigentes de avaliação e contratação de plataformas. Os responsáveis vão da União, nas políticas de educação digital e de infraestrutura, às escolas, na aplicação do teste triplo de finalidade, custo integral e evidência a cada adoção. As condições incluem a participação docente nas decisões e o tempo de formação; os obstáculos, a plataformização sem soberania pedagógica, o assédio comercial sobre as redes e a desigualdade de acesso; o acompanhamento, indicadores de uso pedagógico efetivo, e não de mera aquisição de equipamentos, além da revisão periódica das políticas em um campo que muda em ritmo acelerado.

As quatro frentes formam um sistema, e sua implementação exige duas regras de coerência. A primeira é a do sequenciamento realista: nem tudo pode ser feito ao mesmo tempo em toda parte, e a ordem racional começa pelas condições habilitadoras, isto é, pessoas, tempo e infraestrutura, sem as quais as demais iniciativas viram sobrecarga, como o capítulo 3 demonstrou a propósito das reformas contínuas. A segunda é a da priorização equitativa: em cada frente, os primeiros investimentos dirigem-se aos territórios, às redes e às escolas em maior vulnerabilidade, invertendo a lógica histórica que concentra os melhores recursos onde já há mais condições. Uma agenda que não hierarquiza é uma agenda que, na prática, mantém as hierarquias existentes.

A agenda tem, ainda, uma escala frequentemente esquecida: aquilo que cada escola pode iniciar sem esperar pelos sistemas. Com os recursos e as margens de autonomia de que já dispõe, uma equipe escolar pode proteger o tempo coletivo existente, convertendo reuniões burocráticas em trabalho pedagógico conjunto; pode realizar o diagnóstico participativo do seu clima e pactuar com estudantes e famílias regras justas de convivência e de comunicação; pode revisar seu projeto político-pedagógico à luz da inclusão, mapeando barreiras e definindo remoções prioritárias; pode estabelecer sua política local de uso da inteligência artificial e das telas, com transparência e participação; e pode instituir o acolhimento estruturado de professores iniciantes e de estudantes em transição. Nenhuma dessas ações substitui as políticas sistêmicas, e seria injusto cobrá-las de escolas abandonadas pelas redes; mas, onde existem condições mínimas, elas demonstram que a transformação não é apenas algo que se espera de cima, e criam, de baixo, os fatos que as políticas depois consolidam.

O mesmo raciocínio vale para os educadores individualmente considerados, destinatários finais desta agenda. A obra recusou, do início ao fim, a responsabilização individual por problemas estruturais, e essa recusa permanece; mas ela não implica impotência. Professores e gestores exercem poder real quando participam dos conselhos e das decisões coletivas, quando se organizam profissionalmente para negociar

condições, quando documentam e tornam públicas as carências que enfrentam, quando qualificam seu juízo profissional pela formação e pelo estudo, quando praticam, em suas turmas, a escuta, as expectativas elevadas e a convivência democrática que desejam para o sistema inteiro. A transformação educacional é feita de políticas, mas as políticas são feitas, disputadas e sustentadas por pessoas; e a história da educação brasileira, das conquistas constitucionais ao chão de cada escola que funciona, é em grande parte a história dessa agência coletiva dos educadores.

4 GOVERNANÇA DA TRANSFORMAÇÃO: PLANEJAMENTO, FINANCIAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO

Agendas não se sustentam sem governança, e o Brasil dispõe, neste momento, de uma arquitetura institucional renovada para sustentá-la. O novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2026 com dezenove objetivos, setenta e três metas e trezentas e setenta e duas estratégias, constitui a espinha dorsal do planejamento decenal, com a equidade como princípio estruturante, a articulação com as instâncias do Sistema Nacional de Educação, instituído pela Lei Complementar nº 220, de 2025 (Brasil, 2025b), e a previsão de que estados e municípios elaborem seus planos em consonância nos prazos legais (Brasil, 2026a). O primeiro compromisso de governança é, portanto, de alinhamento: converter as metas nacionais em planos subnacionais realistas, construídos com participação, com diagnósticos locais e com a honestidade de reconhecer pontos de partida distintos, evitando tanto a cópia burocrática quanto a fragmentação que faria o país retroceder à dispersão de esforços que os planos existem para corrigir.

O financiamento é a segunda coluna. A obra demonstrou que praticamente todas as frentes da agenda dependem de recursos estáveis: carreiras, hora-atividade, equipes multiprofissionais, acessibilidade, salas de recursos, conectividade e formação. Os instrumentos existem, do Fundeb permanente, com sua vinculação majoritária à remuneração dos profissionais e seus mecanismos redistributivos (Brasil, 2020), à trajetória de ampliação do investimento público prevista no novo plano nacional, que estabelece patamares progressivos em proporção do produto interno bruto ao longo do decênio (Brasil, 2026a). O realismo, contudo, impõe registrar o duplo risco: o de que as metas de financiamento não se realizem, repetindo a frustração do decênio anterior, e o de que recursos ampliados sejam mal aplicados. A resposta ao primeiro risco é política, e passa pela defesa social permanente das vinculações; a resposta ao segundo é técnica e democrática, e passa pela qualificação do gasto, pela transparência orçamentária e pelo controle social em conselhos ativos.

Dentro do financiamento, os mecanismos redistributivos merecem atenção específica, porque são eles que traduzem a equidade em fluxo de recursos. O Fundeb permanente ampliou a complementação da União e a estruturou em modalidades que corrigem desigualdades por caminhos complementares: além da complementação tradicional aos fundos estaduais de menor valor por aluno, passou a destinar recursos

diretamente às redes com menor capacidade de investimento por estudante e instituiu uma parcela condicionada à melhoria de indicadores de aprendizagem com redução das desigualdades, além de vincular parte dos repasses a condicionalidades de boa gestão (Brasil, 2020). Bem operados, esses mecanismos fazem o dinheiro novo chegar primeiro a quem tem menos, exatamente como a regra de priorização equitativa exige; mal operados, transformam-se em burocracia adicional para os municípios com menos capacidade técnica, que são justamente os seus destinatários. Por isso, a assistência técnica da União e dos estados aos municípios menores não é gentileza federativa: é condição de funcionamento do próprio desenho redistributivo.

A implementação é a coluna menos glamourosa e mais decisiva. Entre a norma e a sala de aula interpõe-se a capacidade estatal: equipes técnicas das secretarias, assistência aos municípios menores, regime de colaboração efetivo, sistemas de informação interoperáveis, logística, formação em escala. A obra acumulou advertências que aqui se convertem em princípios de implementação: mudar com as escolas, e não contra elas, assegurando participação real dos profissionais no desenho das políticas que incidirão sobre seu trabalho; respeitar o custo de transição de cada mudança, com tempo, apoio e gradualismo, para não converter reforma em sobrecarga; proteger as políticas que funcionam da descontinuidade administrativa, institucionalizando-as em leis, carreiras e rotinas; e fortalecer a gestão democrática, com conselhos escolares, grêmios e conferências, não como formalidade, mas como tecnologia de enraizamento das políticas nas comunidades. A participação, vale insistir, não é adorno da governança: é o que diferencia políticas que as escolas executam de políticas que as escolas assumem.

O monitoramento e a avaliação fecham o ciclo. O novo plano nacional prevê avaliações periódicas conduzidas pelo Inep, com divulgação regular de resultados (Brasil, 2026a), e a agenda aqui proposta acrescentou indicadores específicos por frente, dos vínculos docentes à participação dos estudantes com deficiência, do clima escolar ao uso pedagógico das tecnologias. Dois princípios, extraídos da crítica construída no capítulo 3, devem reger esse sistema: a avaliação existe para melhorar, e não para punir, o que exige devolutivas úteis, apoio consequente e recusa dos usos ranqueadores que degradam o trabalho pedagógico; e os indicadores medem, prioritariamente, as condições e as políticas, e não apenas os resultados finais, porque responsabilizar pelos fins quem não controla os meios é a injustiça metodológica que esta obra procurou desmontar. Monitorar é, nesse sentido, uma forma de memória institucional: é o que permite corrigir rumos sem recomeçar do zero a cada ciclo político.

5 SUSTENTABILIDADE E COMPROMISSO COM AS FUTURAS GERAÇÕES

Resta o termo mais exigente da pergunta norteadora: a sustentabilidade. Em sua acepção institucional, ela nomeia a capacidade de manter políticas para além das ações pontuais e dos ciclos de governo, e seus instrumentos foram discutidos na seção anterior. Em sua acepção humana, nomeia algo que

atravessou toda a obra: nenhuma transformação educacional é sustentável se consome as pessoas que a realizam. Políticas que se implementam ao custo do esgotamento dos profissionais e da pressão adoeecedora sobre os estudantes carregam sua própria negação, pois erodem, a cada ciclo, a energia de que o ciclo seguinte precisaria. O bem-estar de quem ensina e de quem aprende deve, por isso, ser tratado como critério de desenho e como indicador de acompanhamento de todas as políticas, e não como tema paralelo ao desempenho: é a infraestrutura invisível de qualquer melhoria duradoura.

A sustentabilidade abrange, também, o uso responsável dos recursos, dimensão que não deve ser confundida com austeridade. O maior desperdício da educação brasileira não está em gastar demais, mas em gastar mal e em desistir cedo: programas interrompidos a cada troca de gestão perdem tudo o que investiram em formação, materiais e aprendizagem institucional; equipamentos adquiridos sem plano pedagógico e sem manutenção envelhecem encaixotados; formações contratadas sem vínculo com a prática evaporam; construções e reformas sem diagnóstico demográfico produzem ociosidade aqui e superlotação ali. O uso responsável exige, assim, menos cortes e mais inteligência alocativa: decisões baseadas em diagnóstico e em evidência, aquisições subordinadas a projetos pedagógicos, manutenção prevista desde o início, avaliação que permita descontinuar com critério o que não funciona e proteger com firmeza o que funciona. Prestar contas do dinheiro da educação é prestar contas às gerações que dele dependem, e a defesa social do financiamento educacional será tanto mais forte quanto mais exemplar for a gestão de cada real já investido.

Em sua acepção socioambiental, a sustentabilidade deixou de ser tema transversal opcional para tornar-se realidade que bate à porta das escolas. Em 2024, eventos climáticos extremos suspenderam atividades em mais de dez mil escolas brasileiras, alcançando cerca de 2,5 milhões de matrículas e atingindo, de forma desproporcional, os territórios mais pobres (Brasil, 2025c). O marco normativo respondeu: a Política Nacional de Educação Ambiental, que desde 1999 determina a presença transversal da temática em todos os níveis de ensino (Brasil, 1999), foi atualizada para incluir explicitamente as mudanças do clima, a proteção da biodiversidade e a preparação para riscos e desastres socioambientais, com obrigatoriedade nos projetos pedagógicos a partir de 2025 (Brasil, 2024), e uma política específica de educação ambiental escolar, voltada a escolas sustentáveis e resilientes e ao protagonismo das juventudes, foi anunciada pelo país durante a conferência do clima realizada em Belém e encontrava-se em estruturação na data de corte desta obra, em julho de 2026 (Brasil, 2025c). A agenda decorrente é dupla: adaptar a infraestrutura e os planos escolares aos riscos climáticos, com atenção prioritária às escolas em áreas vulneráveis, e educar para a justiça climática, formando gerações capazes de compreender a crise ecológica e de agir sobre ela, tarefa em que os estudantes não são destinatários, mas protagonistas.

O compromisso com as futuras gerações também redefine o horizonte temporal da formação. Em um século de transformações aceleradas, a educação básica não encerra a trajetória formativa de ninguém:

a análise dos paradigmas da aprendizagem ao longo da vida mostra que a capacidade de continuar aprendendo tornou-se, simultaneamente, exigência das transições tecnológicas e produtivas e direito a ser garantido por políticas, com tensões que precisam ser enfrentadas para que a formação permanente não se converta em obrigação individual de requalificação infinita, mas se realize como oportunidade efetiva e distribuída (Freires et al., 2026). Essa perspectiva conecta a agenda nacional aos compromissos globais da Agenda 2030, que situam a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, entre os objetivos estruturantes do desenvolvimento sustentável (ONU, 2015), e encontra sua fundamentação mais profunda na compreensão do desenvolvimento como expansão das liberdades humanas, na qual a educação figura como fim em si e como condição das demais liberdades (Sen, 2000).

Há, por fim, a janela demográfica identificada no capítulo 1: a redução do número de estudantes nas próximas décadas pode ser dilapidada em cortes ou convertida na maior oportunidade histórica de qualificação da escola brasileira, com mais tempo integral, turmas menores, melhores condições e concentração de recursos onde são mais necessários. A escolha entre esses destinos condensa tudo o que este capítulo propôs: exigirá planejamento de longo prazo, financiamento protegido, implementação cuidadosa e uma sociedade disposta a tratar a educação como o contrato entre gerações que ela é. É esse, precisamente, o espírito do novo contrato social para a educação proposto no debate internacional contemporâneo: reparar as injustiças do passado e reimaginar o futuro, tratando a educação como bem público e comum, sustentado pela solidariedade entre gerações (Unesco, 2022).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo perguntou quais prioridades, articulações e mecanismos de acompanhamento podem transformar diagnósticos educacionais em políticas e práticas sustentáveis, e a resposta pode agora ser enunciada em síntese. As prioridades organizam-se em quatro frentes interdependentes, as pessoas que educam, o direito de aprender de todos, a vida em comum e a mediação tecnológica com critério, com a equidade como regra de priorização dentro de cada uma. As articulações são a própria substância da proposta: entre as frentes, que se habilitam mutuamente; entre os entes federativos, no regime de colaboração que o novo plano nacional e o Sistema Nacional de Educação institucionalizam; entre os setores, na corresponsabilidade com a saúde, a assistência e a proteção; e entre a escola e sua comunidade, na gestão democrática que enraíza as políticas. Os mecanismos de acompanhamento combinam financiamento vinculado e transparente, indicadores públicos que medem condições e não apenas resultados, avaliação formativa a serviço da correção de rumos e participação social permanente.

A tese orientadora da obra sai deste percurso confirmada e especificada. A melhoria da educação não depende de uma solução isolada porque os problemas educacionais formam um sistema; exige ações

coordenadas porque as soluções também formam um; e essas ações precisam combinar valorização docente, condições adequadas de trabalho, educação inclusiva, cuidado com a saúde mental, convivência democrática, formação continuada, uso ético das tecnologias e políticas públicas sustentáveis porque cada um desses elementos é condição de possibilidade dos demais. Se há uma contribuição que esta coletânea espera deixar, é a de ter mostrado, com fundamentação e com dados, que essa interdependência não é retórica: é a estrutura mesma do problema e, por isso, a estrutura obrigatória de qualquer resposta séria.

Cabe encerrar reconhecendo limites e reafirmando um horizonte. Toda síntese seleciona, e esta não esgotou temas que mereceriam capítulos próprios, das especificidades de cada etapa e modalidade às realidades do campo, das periferias urbanas e dos povos tradicionais; toda agenda nacional, além disso, só existe de fato quando traduzida por mãos locais, com os ajustes que apenas quem conhece cada território pode fazer. Mas os limites não diminuem a direção. A educação com que esta obra se compromete, humana, inclusiva, democrática e sustentável, não é utopia decorativa: é um conjunto de escolhas ao alcance de uma geração, amparadas em direitos já inscritos, em instituições já criadas e em conhecimento já disponível. Ensinar, lembra Freire (1996), exige a convicção de que a mudança é possível, e exige compreender a história como possibilidade, e não como determinação. Entre os diagnósticos que este livro reuniu e o futuro que suas páginas defendem está exatamente isso: a possibilidade, que agora pertence a quem faz, todos os dias, a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para incluir a atenção às mudanças do clima, a proteção da biodiversidade e os riscos e as vulnerabilidades a desastres socioambientais entre os objetivos da educação ambiental. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025a.

BRASIL. **Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025**. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2025/leicomplementar-220-31-outubro-2025-798216-publicacaooriginal-176872-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Brasil apresenta a Política de Educação Ambiental Escolar na COP30**. Brasília, DF: Secom, 13 nov. 2025c. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/11/brasil-apresenta-a-politica-de-educacao-ambiental-escolar-na-cop30>. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-publicacaooriginal-178891-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.437, de 18 de junho de 2026**. Altera a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, e o Decreto-Lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946. Brasília, DF: Presidência da República, 2026b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15437-18-junho-2026-799370-norma-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRES, Ártaga Paulino et al. Aprendizagem ao longo da vida no contexto contemporâneo: paradigmas, potencialidades, tensões e implicações para a educação. **Revista Veredas do Direito**, v. 23, p. e235870, 2026.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. Formação docente crítica como pilar do compromisso social da educação: uma análise teórico-normativa. **Revista Tópicos**, v. 4, p. 1-20, 2026.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília, DF: Comissão Nacional Brasileira para a UNESCO; São Paulo: Fundação SM, 2022.

POSFÁCIO

Um livro sobre desafios não deveria terminar com um ponto final, e sim com dois pontos, aquilo que se abre para o que vem depois. Quem chegou até aqui percorreu um longo caminho, das transformações do século aos marcos da inclusão, do trabalho docente à convivência escolar, da inteligência artificial à agenda de políticas. Este posfácio não pretende resumir esse percurso, mas indicar o que dele permanece: o encerramento da leitura é o começo do seu uso.

O que permanece, em primeiro lugar, é uma consequência ética e política. Se os problemas educacionais se determinam mutuamente, então a forma de tratá-los também é uma escolha moral: responsabilizar pessoas por condições que não controlam é uma injustiça com efeitos práticos, pois desloca a atenção do que poderia efetivamente ser mudado. Reconhecer o caráter sistêmico das dificuldades não dilui responsabilidades; ao contrário, exige que cada instância assuma a sua, das redes que financiam e organizam às escolas que planejam e acolhem, das instituições formadoras aos órgãos de controle e participação social.

Daí decorrem compromissos distintos conforme o lugar de cada leitor. A educadoras e educadores, cabe sustentar altas expectativas em relação a todos os estudantes, cuidar da própria saúde e da dos colegas como questão profissional e não apenas pessoal, e ocupar os espaços coletivos de decisão. A equipes gestoras, cabe proteger o tempo pedagógico, tratar o clima escolar como objeto permanente de gestão e assegurar que os apoios previstos cheguem a quem deles necessita. A gestores de redes e formuladores de políticas, cabe garantir continuidade, financiamento e assistência técnica a quem tem menos capacidade instalada, resistindo à tentação de recomeçar tudo a cada mudança administrativa. A quem pesquisa e forma professores, cabe produzir conhecimento próximo das escolas e devolvê-lo em linguagem utilizável.

Permanece também o reconhecimento dos limites deste trabalho. O volume não esgotou as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino, nem tratou com a profundidade devida da educação do campo, da educação escolar indígena e quilombola, da educação de jovens e adultos e das realidades particulares de um país de dimensões continentais. Tampouco antecipa as mudanças normativas e tecnológicas que virão depois da sua data de corte. Soluções universais não foram oferecidas porque não existem: toda agenda nacional só se realiza quando traduzida localmente, com os ajustes que apenas quem conhece cada território pode fazer. Essas ausências não são desculpas, e sim convites: a obra foi escrita para ser continuada, criticada, corrigida e ampliada.

Resta, então, o sentido do título que reúne estas páginas. Uma educação mais humana não se constrói sem valorização das pessoas que nela trabalham e aprendem. Uma educação verdadeiramente inclusiva não se limita ao acesso, pois assegura participação, aprendizagem, pertencimento e reconhecimento. Uma educação democrática depende de escuta efetiva, de decisão compartilhada e de instituições que aceitem ser interpeladas por estudantes, famílias e profissionais. Uma educação sustentável, por sua vez, exige políticas continuadas, instituições capazes de aprender e decisões que ultrapassem mudanças circunstanciais de governo ou de gestão.

Em Pedagogia da autonomia, Paulo Freire sustenta, em formulação aqui parafraseada, que a mudança é difícil, ainda que possível, e que a história deve ser compreendida como possibilidade, e não como determinação. Essa é a convicção que atravessa este livro e que o encerra. Os desafios educacionais do século XXI não admitem respostas isoladas nem soluções imediatistas: exigem continuidade, cooperação, conhecimento e compromisso democrático. Se mudar a educação é um processo difícil, sua transformação permanece possível sempre que a escola é reconhecida como espaço de direitos, de humanidade e de construção coletiva do futuro. Essa é a decisão que nenhum livro toma sozinho, e que pertence a cada leitor, em cada escola, em cada rede e em cada sala de aula.

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com