

Luana Frigulha Guisso
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

**Teoria e
prática em
educação,
ciência e
tecnologia**

DIÁLOGO
EDITORIAL

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 23:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

São Mateus

Diálogo Comunicação e Marketing

2026

Diálogos interdisciplinares 23: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia © 2026, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (org.)

Curso

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Projeto gráfico e editoração

Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.29327/5797489

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D537 Diálogos interdisciplinares 23: teoria e prática em
educação, ciência e tecnologia / organização Luana
Frigulha Guisso, Ivana Esteves Passos de Oliveira.

São Mateus, ES : Diálogo Comunicação e Marketing, 2026.

148 p. : il. foto. color. ; 29 cm.

ISBN 978-65-6013-195-8

1. Educação. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento. I. Oliveira, Ivana Esteves Passos de.
II. Guisso, Luana Frigulha.

CDD – 370

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Sumário

GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS: UM ESTUDO DE CASO EM RELAÇÃO A COLETA SELETIVA DO MUNICÍPIO DE PONTO BELO	07
Ana Santos Cantão Rodrigues, Edson Gomes Soares, Gláucia Maria Gouveia e Simone Alves Sales Costa	
PRÁTICAS AMBIENTAIS E SUSTENTABILIDADE NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DA 3ª SÉRIE	25
Ana Paula Guedes Bragança Colombeki, Karoline Profiro da Costa, Martileny Aparecida dos Santos Vieira e Oscalina Raquel Evaldt Alves	
PROJETO DE VIDA NA ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL: ANÁLISE DE PRÁTICAS E IMPACTOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PINHEIROS/ES Cleia Mesquita Silva e André Nogueira	38
SUSTENTABILIDADE CAMINHOS PARA UM FUTURO EQUILIBRADO Edina Rodrigues dos Santos, Elaine Vieira Teixeira, Lucilene Alves Maciel Oliveira, Marcelle Silva de Oliveira Lima, Micheline Valéria Araújo Viana Roque Coelho, José Geraldo Ferreira da Silva e Kátia Teixeira Gonçalves	53
EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR: UM ESTUDO ESTATÍSTICO A PARTIR DE DADOS EDUCACIONAIS	66
Elaine Vieira Teixeira e Marcus Antonius da Costa Nunes	
DEPRESSÃO CATATÔNICA: IMPACTOS PSICOSSOCIAIS E EVIDÊNCIAS ESTATÍSTICAS SOBRE UMA DOENÇA PSIQUIÁTRICA GRAVE	76
Geane Pereira Gomes e Marcus Antonius da Costa Nunes	

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DESAFIOS,
POLÍTICAS PÚBLICAS E EMPREGABILIDADE JUVENIL 86
Guilherme Henrique Carlesso Braz e Sônia Maria da Costa Barreto

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO (EJA) NO ENSINO MÉDIO E SUA INSERÇÃO
NO MERCADO DE TRABALHO 94
Hélio Bubach e José Geraldo Ferreira da Silva

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A VALORIZAÇÃO DA
CULTURA AFRODESCENDENTE 122
Lenilson Couto Marinho e Marcus Antonius da Costa Nunes

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: ASPECTOS
CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E ESTATÍSTICOS 135
Lucilene Alves Maciel Oliveira e Marcus Antonius da Costa Nunes

GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS: UM ESTUDO DE CASO EM RELAÇÃO A COLETA SELETIVA DO MUNICÍPIO DE PONTO BELO

SOLID WASTE MANAGEMENT:
A CASE STUDY OF SELECTIVE WASTE COLLECTION IN THE MUNICIPALITY OF PONTO BELO

DOI: 10.29327/5797489.1-1

*Ana Santos Cantão Rodrigues¹
Edson Gomes Soares²
Gláucia Maria Gouveia³
Simone Alves Sales Costa⁴*

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A cidade de Ponto Belo tem enfrentado dificuldades quanto ao descarte correto dos resíduos sólidos, o que pode ser observado nos pontos “viciados” de lixo espalhados pelos bairros. Este estudo tem como objetivo contribuir com informações que ajudem na criação e aprimoramento de políticas públicas para a gestão de resíduos sólidos em Ponto Belo. Para isso, buscou-se identificar quanto lixo doméstico é produzido, qual parte vai para a reciclagem e como a população enxerga a coleta seletiva. A pesquisa foi realizada por meio de questionários com os moradores e com o apoio de dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente e pela Associação de Catadores. Os resultados mostram que, apesar de alguns avanços já conquistados, ainda existem muitos desafios, principalmente no engajamento da comunidade, na valorização e fortalecimento do trabalho da cooperativa e na necessidade de ampliar as ações educativas dentro das escolas. Sendo assim, para que a coleta seletiva realmente funcione como deve, é preciso que o poder público e a sociedade caminhem juntos, entendendo que a educação ambiental crítica e transformadora é fundamental para o bem-estar coletivo e para a preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Coleta Seletiva; Reciclagem, Sustentabilidade.

ABSTRACT

The city of Ponto Belo has faced difficulties regarding the proper disposal of solid waste, which can be observed in the "problematic" garbage dumps scattered throughout the neighborhoods. This study aims to contribute information that will help in the creation and improvement of public policies for solid waste management in Ponto Belo. To this end, it sought to identify how much household waste is produced, what portion goes to recycling, and how the population perceives selective collection. The research was conducted through questionnaires with residents and with the support of data provided by the Municipal Secretariat of the Environment and the Association of Waste Pickers. The results show that, despite some progress already achieved, many challenges remain, mainly in community engagement, in valuing and strengthening the work of the cooperative, and in the need to expand educational actions within schools. Therefore, for selective collection to truly function as it should, it is necessary for the public authorities and society to work together, understanding that critical and transformative environmental education is fundamental for collective well-being and for the preservation of the environment.

Keywords: Selective Collection; Recycling; Sustainability.

1. INTRODUÇÃO

Houve uma mudança radical no mundo com o início da Revolução Industrial na Inglaterra no século XVIII, entretanto, no viés desse importante marco para a humanidade, surgiu ao longo do tempo o consumo desenfreado e o aumento de lixo, que quase em sua totalidade, não é descartado da forma correta, reciclado, mas sim, jogado em aterros sanitários, rios, oceanos, poluindo a natureza e causando doenças. Desta forma, é imprescindível falar sobre educação ambiental e sua relevância no cuidado com os recursos naturais. Então, partindo da pergunta “Qual a percepção da população de Ponto Belo quanto a coleta seletiva? busca-se compreender se a comunidade entende e participa para a reciclagem, ou não possuem essa consciência ambiental de forma satisfatória. A sociedade Pontobelense precisa estar consciente de sua responsabilidade no cuidado com o meio ambiente, reconhecendo-se como parte integrante do equilíbrio ecológico.

A separação do lixo para reciclagem é de extrema importância. Por meio dessa prática, é possível remover resíduos das ruas, rios e lagos, proteger a fauna e a flora, além de evitar transtornos urbanos, como alagamentos causados pela obstrução do escoamento da água das chuvas em galerias pluviais entupidas por resíduos descartados inadequadamente. O acúmulo de lixo nas vias públicas, provocado pelos próprios moradores, gera sujeira e aumenta os riscos de proliferação de doenças. Quando realizada de forma eficaz e consciente, a coleta seletiva contribui para a reutilização de matérias-primas retiradas da natureza, economizando recursos naturais essenciais para a manutenção da vida na Terra.

Estimular esse pensamento, indispensável a todos os cidadãos, representa um desafio, mas configura também uma mudança de mentalidade urgente. Transformações cotidianas, com a participação coletiva, favorecem a consolidação de valores de educação ambiental e reforçam o engajamento social. A partir dessa circunstância, adiante será identificado e averiguado o caso da cidade de Ponto Belo ES em relação à gestão de resíduos sólidos, com particular atenção em como se dá a fração orgânica e coleta seletiva considerando que o mesmo fomenta capacidades institucionais na área ambiental.

2. OBJETIVO GERAL

Contribuir com subsídios para a elaboração de políticas públicas de gestão de resíduos sólidos para o município de Ponto Belo.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a quantidade de resíduos domésticos produzidos no município.
- Averiguar a quantidade de resíduos separados para a reciclagem.
- Constatar a percepção da população sobre a importância da coleta seletiva.

4. METODOLOGIA

No propósito dessa pesquisa, busca-se direção a uma reflexão a respeito das demandas socio ambientais do município, adotando uma natureza qualitativa e quantitativa uma vez que, os levantamentos de dados conduzem a pesquisa a ambas naturezas. A proposta foi a realização de entrevistas com 75 pessoas de variadas idades. Uma amostragem aleatória simples de moradores do próprio município.

Esse grupo de jovens adultos possui uma faixa etária de idade entre 35 à 55 anos. Uma abordagem de modo a convidar de forma aleatória a participação livre, onde será garantido sigilo absoluto. Essa pesquisa aconteceu de forma voluntária durante 15 dias e o referido formulário foi enviado para grupos de whatsapp da comunidade local, grupos religiosos e grupos escolares.

Vale ressaltar que pudemos contar com os gestores municipais responsáveis pela Secretaria Ambiental e a Associação de Catadores de materiais recicláveis, para entender melhor a percepção sobre a importância da educação ambiental e, os desafios enfrentados na implementação da coleta seletiva no município. Os dados foram coletados pelos pesquisadores com análise estatística e descritiva para caracterizar a amostra e as variáveis estudadas através destes, disponibilizados para o estudo presente.

Procedeu-se à pesquisa por meio de visitas programadas e imersão no campo, visando ao levantamento de dados, à observação e ao registro fotográfico da coleta e separação dos resíduos. Serão analisados os dados sobre a quantidade de resíduos coletados e a qualidade do material reciclado. Foi enfatizado uma análise estatística do volume de material coletado que é descartado e o volume que é realmente aproveitado nessa coleta. Assim, serão utilizadas técnicas estatísticas em dados e gráficos para expor os dados coletados.

5. POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS

A Política Nacional de Resíduos Sólidos também conhecida pela sigla PNRS estabelecida pela Lei nº 12.305/2010 e regulamentada pelo Decreto nº 7.404/2010, integra o alicerce juridicamente o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), no qual retrata a importância da promoção a gestão integrada e o gerenciamento adequado dos resíduos sólidos no nosso país pleiteando uma mudança de paradigma e uma cultura de responsabilidade socioambiental em todas as esferas da sociedade. Esta política fortalece princípios contemporâneos de sustentabilidade e responsabilidade social, afinal, é responsabilidade de todos buscar estratégia particular, fortalecer e executar ações práticas que promovam esse gerenciamento adequado dos resíduos sólidos nos lares de cada brasileiro.

Para o cumprimento pleno, é ideal ampliar a educação ambiental para que mais pessoas se conscientizem de seu papel e adotem ações afim de mudar seus hábitos de consumo, é ideal também fortalecer uma governança municipal fragilizada, criação de planos de gestão em nível (nacional, estadual e municipal), investindo em projetos quanto as empresas para que se atentem a sua reputação transmitindo responsabilidade ambiental e social e, consolidando a resistência de uma infraestrutura e, fiscalização eficiente que alcance possíveis passivos ambientais.

Esses elementos alicerçam uma visão holística e sustentável da gestão de resíduos, em junção e sintonia com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. No contexto brasileiro, sobressaem dois marcos legais em relação ao meio ambiente: (I) o artigo 225 da Constituição Federal de 1988 no que diz: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”, alicerce de toda a legislação ambiental brasileira; e (II) a Política Nacional do Meio Ambiente, Lei nº 6.938/1981, responsável pela mudança de paradigma na conjuntura ambiental brasileira, estabelecendo a estrutura seguida posteriormente pela PNRS (Brollo & Silva, 2001; Brasil, 1988).

6. GESTÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS EM PONTO BELO - ES

O município de Ponto Belo, tem se destacado pela implementação de boas práticas de gestão ambiental sustentáveis. Desde 2014, a coleta seletiva no município é realizada, onde estabeleceu uma parceria com a Associação de Catadores de Materiais Recicláveis de Ponto Belo (ASCOMPB). A referida parceria consiste em um repasse mensal de recursos pela prefeitura, permitindo que a associação realize a coleta e a triagem dos materiais recicláveis, e os materiais de valor é vendido pela associação. Este modelo de colaboração não apenas fortalece a economia solidária, mas também promove a geração de renda para os envolvidos, contribuindo de forma efetiva para a sustentabilidade ambiental da região.

Os desafios enfrentados são gigantescos, más, esta iniciativa marca um avanço significativo na formalização do trabalho dos catadores e na promoção de uma gestão de resíduos mais eficiente. A associação tem como presidente o senhor Magno Vieira costa e a tesoureira é a senhora Maria Tânia da Silva, os outros membros, como secretario e conselho fiscal estão vagos no momento por conta de novo pleito que será feito a escolha no fim do ano de 2025.

As ações desenvolvidas pelas cooperativas, em conjunto com a gestão da Secretaria de Meio Ambiente, têm propiciado um cenário positivo para a coleta seletiva e a gestão de

resíduos em Ponto Belo, refletindo um compromisso com a integridade ambiental e o fomento à economia local. Os desafios enfrentados são gigantescos, mas, esta iniciativa marca um avanço significativo na formalização do trabalho dos catadores e na promoção de uma gestão de resíduos mais eficiente.

7. EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE

Pedro Roberto Jacobi (2003), propõem reflexões acerca dos desafios da Educação Ambiental. Ele diz quanto a temática ser um processo contínuo e coletivo de formação cidadã, fundamentado em valores éticos, solidários e ecológicos, que infelizmente, vem sendo marcado pela degradação ambiental, desigualdade social e crise de valores. O autor destaca que a educação ambiental deve ser compreendida como um processo político e pedagógico voltado à construção de uma cidadania ambiental, na qual o indivíduo atua de forma crítica e responsável em relação ao meio ambiente e à coletividade.

Jacobi (2003) argumenta que a educação ambiental crítica se diferencia das abordagens tão somente conservacionistas por propor uma reconfiguração das práticas sociais, reconhecendo que os problemas ambientais estão intimamente, ligados à exclusão, à desigualdade e aos padrões de desenvolvimento. De acordo com o autor, “A educação ambiental tem um papel estratégico na formação de valores, atitudes e comportamentos orientados para a sustentabilidade e para o exercício pleno da cidadania” (JACOBI, 2003, p. 190).

Conciliando com essa perspectiva, o autor Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2000) reforça que a educação ambiental deve ser compreendida como uma prática social transformadora, pautando e fundamentando seus estudos na pedagogia crítica de Paulo Freire. O autor entende que é difícil haver sustentabilidade sem equidade social, e que educar ambientalmente implica desnaturalizar as diferenças propriamente dizendo as desigualdades e, promover a emancipação dos sujeitos. Segundo ele, “A educação ambiental crítica é um processo político, que busca a superação das relações de dominação e o fortalecimento da cidadania ativa” (LOUREIRO, 2000, p. 45).

E como Paulo Freire diz “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 96). E nessa perspectiva da pedagogia de Paulo Freire que a educação libertária se constrói por meio da consciência crítica, subjetividade, perpassando a transmissão de conhecimento-é emancipatória, um ato político, que nasce da realidade do aluno e da sua colocação no mundo, buscando a subjetividade de cada um. Buscando salientar sobre a

consciência crítica, despertando o sentimento de pertencimento e relação de interdependência com o meio ambiente e com todos os seres vivos. Uma relação de convivência harmônica e pautada no respeito e compreensão que o ser humano depende da natureza para a sua subsistência. Seguindo esse pensamento, Félix Guattari (1989), diz que “Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica se não houver uma revolução política, social e cultural que reoriente os objetivos da produção e os modos de vida”.

Guattari fala sobre a Ecosofia no seu livro “As Três Ecologias”, que é um conceito criado por ele para buscar equilíbrio entre as ecologias ambiental, social e mental. Propondo uma mudança na forma de pensar, agir, por meio da ética, política e cultura. Partindo de uma transformação no modo em que o homem vê a natureza, como ele age sobre ela e as consequências dessa interação; trazendo uma renovação de pensamento dessa relação, que dialoga e constrói com respeito e cuidado. (FÉLIZ Guattari, 1989) “A crise ecológica é também uma crise das relações humanas e dos modos de vida.” Fazendo-se necessária a dialogicidade, coletividade, entendendo que é necessária uma ação coletiva para realmente buscar uma transformação. A educação ambiental libertária transcende a transmissão de saberes e conteúdo- é um ato transformador e político, que tem seu ponto de partida a realidade do aluno.

Visando despertar a criticidade, pertencimento, para que o sujeito se sinta interdependente com o meio ambiente e tudo a sua volta. Edgar Morin fundamenta a importância de estudar as relações das complexidades humanas e de todos os seres vivos. Ele enfatiza que a educação ambiental libertária é construída na relação com todos os seres vivos, sendo ética, crítico-reflexiva, formadora; que desperta no ser humano o sentimento de pertencimento e cuidado com o meio ambiente da qual todos os seres vivos dependem e precisam cuidar. Salientando que (Morin, Edgar 2000). “A educação deve ensinar a condição humana, a identidade terrena e a solidariedade planetária”. Busca construir valores de colaboração conjunta, visando sempre ações coletivas para a formação de seres humanos ecológicos, comprometidos com o cuidado do meio ambiente, com consciência ambiental.

O escritor norte-americano Edward Humes, é jornalista, e se destacou por suas obras que contemplam e exploram questões sociais, ambientais e jurídicas e, busca em todo seu trabalho, despertar consciência crítica sobre temas relevantes da sociedade contemporânea, um grande deles onde o autor se dedica contempla os impactos econômicos e ambientais, sustentabilidade, hábitos de consumo, incentivando a uma reflexão profunda sobre o descarte do lixo e vulnerabilidades.

Em sua obra *Garbology: Our Dirty Love Affair with Trash* (2012), Edward Humes, apresenta uma apuração jornalística sobre de que forma o comportamento humano interfere no que diz respeito ao consumo e ao descarte e como se dá essa relação. Em sua pesquisa embasa-

da em dados científicos, Humes revela como a sociedade moderna em específica a norte-americana fortaleceu uma “relação afetiva” com o lixo, transformando o consumo excessivo em um atributo cultural, ou seja, característico de seus próprios hábitos, estes, conhecidos mundialmente. Seus estudos dialogam diretamente com princípios e objetivos da sustentabilidade e de políticas ambientais como a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), instituída pela Lei nº 12.305/2010, que no Brasil estabelece diretrizes para a gestão integrada e o gerenciamento adequado de resíduos sólidos.

Em Garbology, o autor utiliza o termo semelhante derivado de garbage que na língua portuguesa significa (lixo) e logy que significa logia, ou seja, estudo do lixo. Dessa forma, ele denomina a ciência que investiga o lixo como reflexo da cultura humana. Humes busca compreender a partir daquilo que as pessoas descartam, seus comportamentos de consumo defendendo que o lixo é uma das fontes mais reveladoras da identidade social contemporânea. Nesta referida obra, Humes diz que a geração excessiva de resíduos é um dos maiores problemas ambientais da atualidade, refletindo não apenas questões ecológicas, mas também em questões culturais, econômicas e propriamente éticas, já que diante dos fatos, princípios morais estão também envolvidos.

Humes retrata o lixo como um espelho cultural que reflete como é a sociedade de consumo. Uma evidência física comprovada, quanto ao desperdício e da insustentabilidade dos padrões modernos de vida dos norte-americanos. Assim sendo: “What we throw away says far more about us than what we keep. Our garbage is a portrait of who we are, as individuals and as a society.” (HUMES, 2012, p. 15) Em tradução livre: “O que jogamos fora diz muito mais sobre nós do que aquilo que guardamos. Nosso lixo é um retrato de quem somos, individual e coletivamente.” (HUMES, 2012, p. 15)

E o que falar quanto a produção de lixo como crise ambiental contemporânea? Sim, neste cenário estamos lidando com um problema em grande escala a nível ambiental. O autor expõe que o cidadão médio dos Estados Unidos produz mais de duas toneladas de lixo por ano, e que a maior parte desse material é descartada sem reaproveitamento, gerando impactos diretos sobre o solo, a água e o clima (HUMES, 2012).

Humes também ressalta a invisibilidade do olhar que a sociedade moderna quando diz que esta “não vê” o próprio lixo, no que tange ao modelo urbano, pois o descarte é terceirizado, o que cria uma falsa sensação de limpeza e controle: “We have built a civilization where waste disappears from sight and, therefore, from mind — but not from the planet.” (HUMES, 2012, p. 47) Traduzindo: “Construímos uma civilização onde o lixo desaparece da vista e, portanto, da mente — mas não do planeta.” (HUMES, 2012, p. 47) Essa ideia é profundamente contemporânea. Segundo ele, os cidadãos não enxergarem seu próprio lixo gera uma invisibilidade tão grande desse lixo que, os impede de promo-

ver uma conscientização ambiental coletiva, o que consequentemente agrava o problema da gestão de resíduos sólidos.

Em diálogo com a sustentabilidade e políticas ambientais, a análise de Humes se conecta com políticas como a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) no Brasil (Lei nº 12.305/2010), que também reconhece a necessidade de reduzir, reutilizar e reciclar resíduos, promovendo responsabilidade coletiva compartilhada entre governo, empresas e cidadãos. Assim, a reflexão de Humes contribui para o campo da sustentabilidade, gestão dos resíduos ao ressaltar o papel da educação ambiental e da importância do consumo consciente das pessoas na reversão desse quadro.

8. CONSIDERAÇÕES QUANTO ÀS ANÁLISES DE DADOS

Com base na análise dos dados, foi constatado, que as ações desenvolvidas pelas cooperativas em conjunto com a gestão da Secretaria de Meio Ambiente promovem eficiência na coleta e em gerir todo o processo. Mesmo com a implantação da coleta seletiva no Município de Ponto Belo e o caminhão recolhedor passando todos os dias, ainda há falta de conscientização por parte da população, que não se envolve como poderia e não percebe a importância da separação dos resíduos e do destino adequado do lixo produzido diariamente.

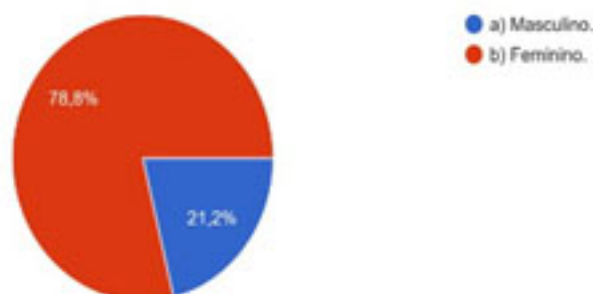
Segundo Barbosa, Gonçalves e Simões (2025), “a eficiência dos serviços municipais de resíduos sólidos depende diretamente do engajamento comunitário e da adoção de políticas integradas voltadas à reciclagem”. Pensando nessa perspectiva, é preciso ampliar o alcance das campanhas nas escolas, propagandas, oficinas e outros meios, que envolvam a população e gere essa participação coletiva; que é tão fundamental na reciclagem e aumento de materiais recicláveis.

A pesquisa mostra que os munícipes tem um longo caminho a trilhar, de conscientização e engajamento na causa ambiental, como bem coletivo e colaboração de todos, para o bem comum. Cobrando sempre do poder público melhorias e mais estrutura para a coleta seletiva, que ainda é muito baixa, frente ao número expressivo de lixo coletado.

Percebe-se pelos dados que com conscientização da população e uma melhor estrutura na coleta, o município conseguirá reciclar muito mais do seu lixo produzido. Contribuindo para a limpeza urbana, para o meio ambiente, economia de recursos naturais e geração de renda para os envolvidos na cooperativa. Mesmo sendo um caminho longo, o futuro está em percorrê-lo, aprimorando, buscando melhorias e estratégias para uma otimização da coleta seletiva. Podemos observar isto a partir dos gráficos que retratam o resultado da pesquisa a seguir:

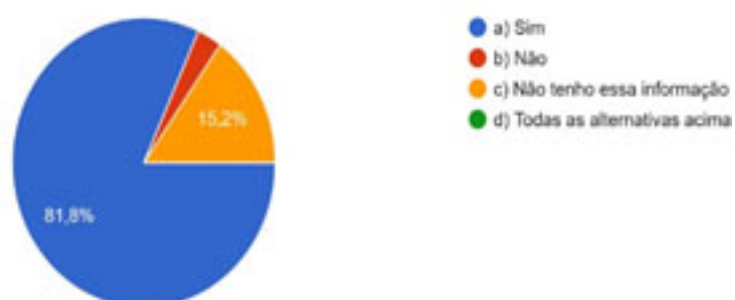
3) Qual é o seu sexo?

66 respostas



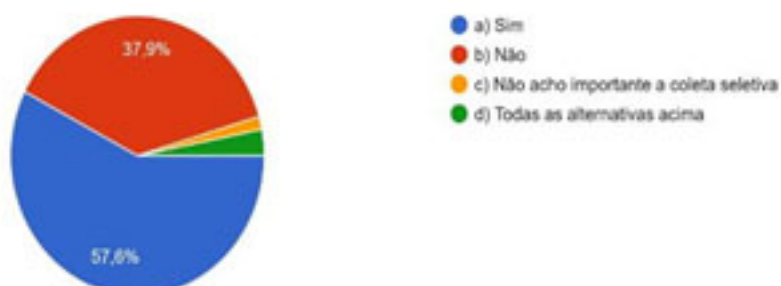
5) Você tem conhecimento se o município de Ponto Belo tem coleta seletiva?

66 respostas



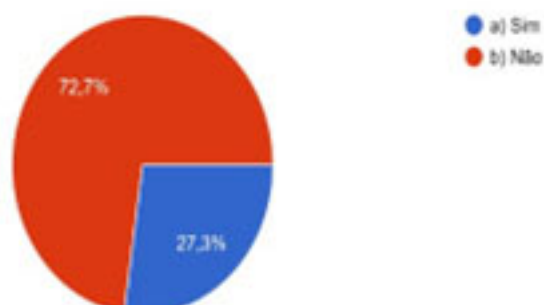
7) Você faz a separação do seu lixo para a coleta seletiva?

66 respostas



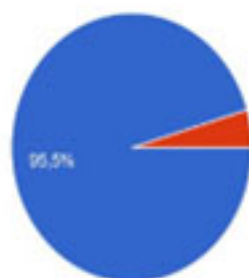
8) Você acredita que um carro de coleta apenas é o suficiente para toda a coleta na cidade?

66 respostas



10) Quais benefícios para a cidade e o meio ambiente, se a cidade de Ponto Belo reciclasse todo o seu lixo produzido?

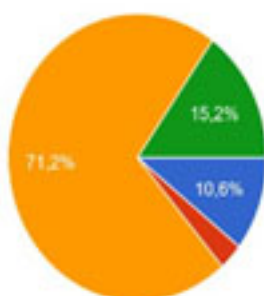
66 respostas



- a) Melhor qualidade de vida para a população.
- b) Maior quantidade de pessoas sem emprego.

12) Qual é o principal objetivo da coleta seletiva no município de Ponto Belo?

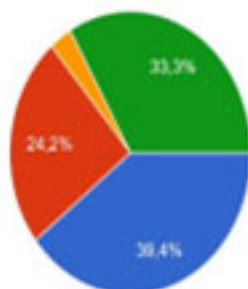
66 respostas



- a) Reduzir a quantidade de inundação na cidade
- b) Aumentar a quantidade de dinheiro arrecadado pelo município
- c) Diminuir a poluição do meio ambiente
- d) Todas as alternativas acima

13) Qual é o tipo de resíduo que é mais comumente coletado e reciclado no município de Ponto Belo?

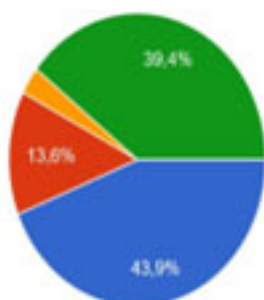
66 respostas



- a) Papel
- b) Garrafa pet
- c) Vidro
- d) Lixo orgânico

14) Qual é o papel da população no processo de coleta seletiva no município de Ponto Belo?

66 respostas



- a) Separar os resíduos recicláveis dos não recicláveis
- b) Depositar os resíduos em locais apropriados
- c) Participar de campanhas de educação ambiental
- d) Todas as alternativas acima

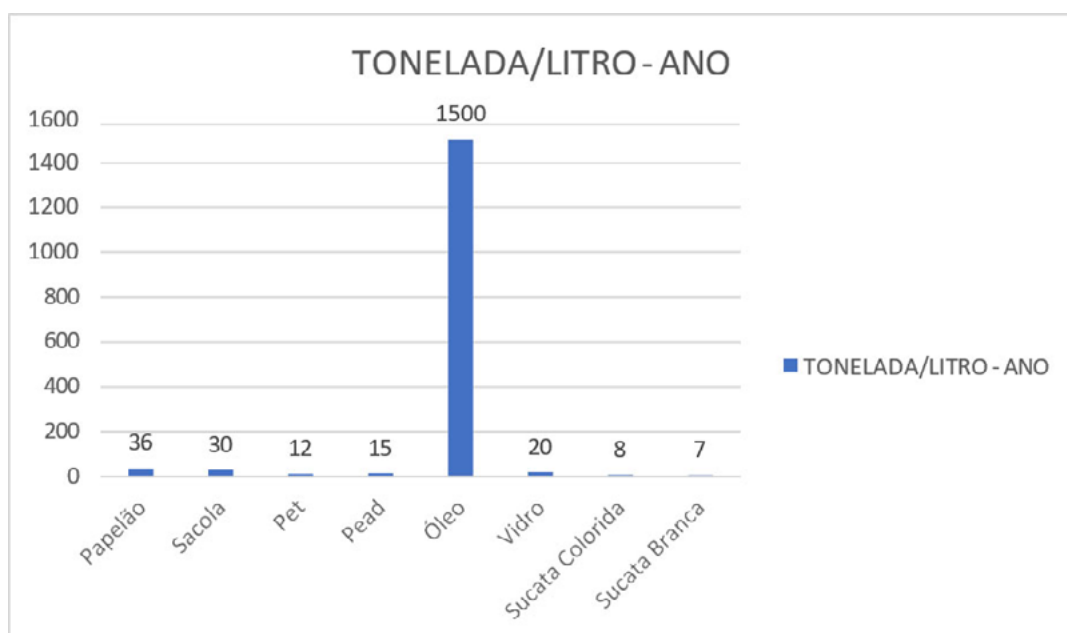
15) Qual é o principal desafio enfrentado pela coleta seletiva no município de Ponto Belo?

66 respostas



Quantidade de produtos que é reciclado pela associação de catadores:

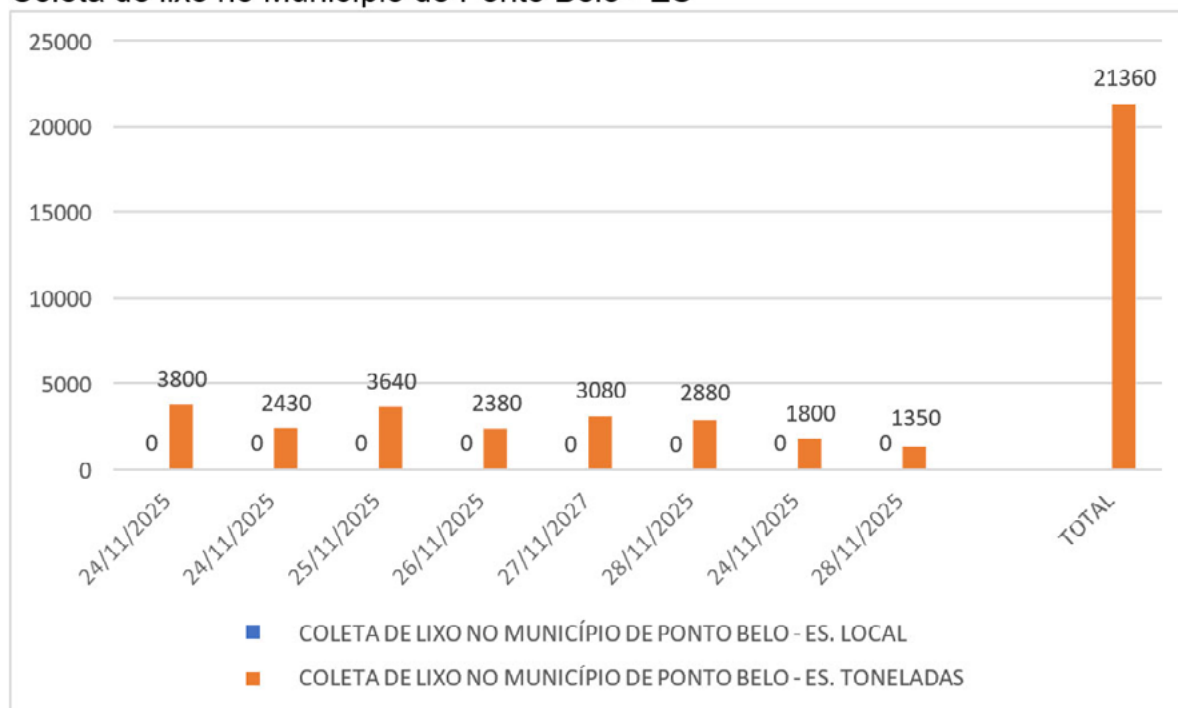
Resultado dos Produtos Recicláveis		
MATERIAL	TONELADA/LITRO - ANO	TONELADA/LITRO - MÊS
Papelão	36	3
Sacola	30	2,5
Pet	12	1
Pead	15	1,25
Óleo	1500	125
Vidro	20	1,666666667
Sucata Colorida	8	0,666666667
Sucata Branca	7	0,583333333



Objeto de estudo da coleta de materiais durante uma semana e o mês de novembro de 2025:

COLETA DE LIXO NO MUNICÍPIO DE PONTO BELO - ES		
DATA	LOCAL	TONELADAS
24/11/2025	PONTO BELO – SEDE	3800
24/11/2025	PONTO BELO – SEDE	2430
25/11/2025	PONTO BELO – SEDE	3640
26/11/2025	PONTO BELO – SEDE	2380
27/11/2027	PONTO BELO – SEDE	3080
28/11/2025	PONTO BELO – SEDE	2880
24/11/2025	DISTRITO – ITAMIRA	1800
28/11/2025	DISTRITO – ITAMIRA	1350
TOTAL		21360

Coleta de lixo no Município de Ponto Belo - ES



Registros na Pesquisa de Campo:





REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A.; GONÇALVES, T. J. C.; SIMÕES, P. Improving municipal solid waste services: insights into efficiency, productivity, and recycling in Brazil. **Sustainability**, v. 17, n. 6, p. 1-18, 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 out. 2025.
- BROLLO, Maria José; SILVA, Mirtes Moreira. Política e gestão ambiental em resíduos sólidos: revisão e análise sobre a atual situação no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL, 21., 2001, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABES, 2001. p. 1-27.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- HAMPSHIRE COLLEGE. Garbology selected as common reading, fall 2013. **Hampshire College News**, 2013. Disponível em: www.hampshire.edu. Acesso em: 17 out. 2025.
- HUMES, Edward. **Garbology: our dirty love affair with trash**. New York: Avery/HarperCollins, 2012.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- HUMES, Edward. **Eco barons: the dreamers, schemers, and millionaires who are saving our planet**. New York: HarperCollins, 2009.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

APÊNDICES

PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SOBRE A COLETA SELETIVA:

1) Há quanto tempo você é morador do município de Ponto Belo?

- a) Menos de 1 ano
- b) Mais de 2 anos
- c) Mais de 5 anos
- d) Mais de 10 anos

2) Qual é a sua idade?

- a) Entre 18 e 23 anos.
- b) Entre 24 e 29 anos.
- c) Entre 30 e 35 anos.
- d) Entre 36 e 60 anos.

3) Qual é o seu sexo?

- a) Masculino.
- b) Feminino.

4) Em qual bairro do município você mora?

- a) Centro
- b) Chapisco
- c) Vila Nova
- d) Alvorada
- e) Morumbi
- f) Castanheira 1
- g) Castanheira 2
- h) Fundão
- i) Por do Sol
- j) Vista Dourada
- k) Argolo
- l) Distrito de Itamira
- m) Outro

5) Você tem conhecimento se o município de Ponto Belo tem coleta seletiva?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não tenho essa informação
- d) Todas as alternativas acima

6) Na sua casa tem quantas pessoas?

- a) 2 pessoas
- b) 3 pessoas
- c) 4 pessoas ou mais
- d) 6 pessoas ou mais

7) Você faz a separação do seu lixo para a coleta seletiva?

- a) Sim
- b) Não
- c) Não acho importante a coleta seletiva
- d) Todas as alternativas acima

8) Você acredita que um carro de coleta apenas é o suficiente para toda a coleta na cidade?

- a) Sim
- b) Não

9) Teve reunião de bairro, de igrejas entre outros para informar sobre o processo de separação do lixo?

- a) Sim
- b) Não

10) Você sabe quais são os dias que são coletados o lixo seco e o lixo úmido em seu município?

- a) Sim
- b) Não

11) Qual é o principal objetivo da coleta seletiva no município de Ponto Belo?

- a) Reduzir a quantidade de inundação na cidade

- b) Aumentar a quantidade de dinheiro arrecadado pelo município
- c) Diminuir a poluição do meio ambiente
- d) Todas as alternativas acima

12) Qual é o tipo de resíduo que é mais comumente coletado seletivamente no município de Ponto Belo?

- a) Papel
- b) Garrafa pet
- c) Vidro
- d) Lixo orgânico

13) Qual é o papel da população no processo de coleta seletiva no município de Ponto Belo?

- a) Separar os resíduos recicláveis dos não recicláveis
- b) Depositar os resíduos em locais apropriados
- c) Participar de campanhas de educação ambiental
- d) Todas as alternativas acima

14) Qual é o principal desafio enfrentado pela coleta seletiva no município de Ponto Belo?

- a) Falta de carro coletor
- b) Baixa conscientização da população
- c) O horário que o lixo é coletado
- d) Falta de diálogo com a associação de catadores.

PRÁTICAS AMBIENTAIS E SUSTENTABILIDADE NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DA 3ª SÉRIE

ENVIRONMENTAL PRACTICES AND SUSTAINABILITY IN HIGH SCHOOL:
A STUDY ON THE INTEGRATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION INTO THE 3RD YEAR CURRICULUM

DOI: 10.29327/5797489.1-2

Ana Paula Guedes Bragança Colombeki¹
Karoline Profiro da Costa²
Martileny Aparecida dos Santos Vieira³
Oscalina Raquel Evaldt Alves⁴

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A educação ambiental tornou-se essencial na formação dos estudantes diante dos desafios socioambientais atuais. No Ensino Médio, especialmente na 3ª série, sua presença no currículo contribui para o desenvolvimento de valores e habilidades que favorecem a atuação responsável na sociedade. Este estudo analisa como a temática da sustentabilidade está integrada ao currículo da 3ª série no Espírito Santo, considerando documentos oficiais, práticas pedagógicas e a visão dos alunos. A pesquisa combinou análise qualitativa de orientações curriculares e metodologias utilizadas com dados quantitativos obtidos por meio de um questionário aplicado a 70 estudantes. Os resultados mostram que práticas baseadas em investigação científica e mediação sociocultural são amplamente empregadas, em consonância com a BNCC, os Itinerários Formativos e diretrizes internacionais de sustentabilidade. Os estudantes demonstraram maior interesse por temas ligados a tecnologias limpas e cidades sustentáveis, enquanto conteúdos sobre legislação ambiental despertaram menor atenção. Embora haja avanços na incorporação da sustentabilidade ao currículo, ainda é necessário fortalecer a relação entre teoria, prática e formação crítica para preparar os jovens para os desafios ambientais, profissionais e sociais contemporâneos.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Metodologias Ativas; Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

The Environmental education has become essential in the formation of students in the face of current socio-environmental challenges. In high school, especially in the 3rd year, its presence in the curriculum contributes to the development of values and skills that favor responsible action in society. This study analyzes how the theme of sustainability is integrated into the 3rd year curriculum in Espírito Santo, considering official documents, pedagogical practices, and the students' perspectives. The research combined qualitative analysis of curricular guidelines and methodologies used with quantitative data obtained through a questionnaire applied to 70 students. The results show that practices based on scientific investigation and sociocultural mediation are widely employed, in line with the BNCC (National Common Core Curriculum), the Formative Itineraries, and international sustainability guidelines. Students demonstrated greater interest in topics related to clean technologies and sustainable cities, while content on environmental legislation aroused less attention. Although there has been progress in incorporating sustainability into the curriculum, it is still necessary to strengthen the relationship between theory, practice, and critical thinking to prepare young people for contemporary environmental, professional, and social challenges.

Keywords: Environmental Education; Active Methodologies; Sustainable Development.

1. INTRODUÇÃO

A crescente urgência das questões socioambientais exige uma formação escolar que desenvolva competências críticas e sustentáveis, em consonância com as recomendações internacionais da UNESCO, que destaca a necessidade de preparar os jovens para os desafios complexos do século XXI (UNESCO, 2021). Nesse cenário, a escola assume papel central ao promover uma educação voltada à sustentabilidade, estimulando valores, atitudes e habilidades que favoreçam a ação transformadora. No Ensino Médio, sobretudo na 3ª série, etapa em que os estudantes consolidam identidades e projetam suas escolhas profissionais, a integração da temática ambiental torna-se ainda mais relevante.

Apesar de sua importância, a incorporação efetiva da educação ambiental no currículo enfrenta desafios significativos, como a fragmentação das práticas pedagógicas, a falta de formação continuada e a dificuldade de articulação interdisciplinar, aspectos já discutidos pela literatura crítica da área (Layrargues; Lima, 2019). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que questões ambientais sejam tratadas de maneira transversal, integrando conhecimentos científicos, sociais e éticos (BRASIL, 2018), o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas.

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo geral analisar a integração de práticas ambientais no currículo da 3ª série do Ensino Médio no Espírito Santo. Para isso, busca-se: mapear os temas ambientais contemplados no currículo; examinar as metodologias utilizadas pelos professores; e analisar a percepção de estudantes e docentes sobre a relevância dessas práticas. Espera-se que a investigação contribua para o fortalecimento de estratégias pedagógicas, alinhadas aos princípios do desenvolvimento sustentável, capazes de formar jovens críticos e atuantes na construção de uma sociedade ambientalmente responsável (Sachs, 2015).

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa, direcionada à compreensão das experiências, percepções e práticas de escolas que integram temas ambientais e de sustentabilidade ao currículo da 3ª série do Ensino Médio. A abordagem qualitativa permite explorar elementos subjetivos, processos e sentidos atribuídos pelos participantes, que não seriam capturados adequadamente por métodos puramente quantitativos.

Será adotado o método de estudo de caso múltiplo, envolvendo escolas que desenvolvem iniciativas relacionadas à educação ambiental. A seleção dos participantes – gestores, professores e estudantes – será intencional, de modo a garantir diversidade de contextos. A coleta de dados incluirá análise documental (projetos pedagógicos, planos de aula, materiais didáticos) e questionários aplicados on-line a professores e estudantes.

A análise dos documentos e das respostas seguirá a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), amplamente utilizada em pesquisas educacionais por possibilitar a identificação de padrões, significados e categorias emergentes nos materiais analisados. Como reforça Bardin (2011), essa técnica permite compreender sentidos presentes nas falas e documentos, contribuindo para análises rigorosas e fundamentadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Análise do meio ambiente e sustentabilidade no currículo da 3ª série

Os materiais curriculares do Espírito Santo demonstram que os temas de Meio Ambiente e Sustentabilidade ocupam lugar central nos Itinerários Formativos, especialmente em "Modernização, Transformação Social e Meio Ambiente" e em "Energias Renováveis e Eficiência Energética". Esses documentos orientam a formação de estudantes críticos e comprometidos com os desafios socioculturais e ambientais contemporâneos (Governo do Estado do ES, 2024).

3.2. Interdisciplinaridade e eixos estruturantes

A sustentabilidade é abordada sob múltiplas perspectivas, o que reforça a natureza interdisciplinar dos aprofundamentos, sendo dividida nas seguintes unidades:

- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA): A Unidade Curricular (UC) Bioética e Natureza (Filosofia, 3ª série) foca em temas filosóficos ligados ao movimento da natureza, às transformações impostas pelo homem e à busca por uma concepção de preservação. O objetivo é pesquisar as causas, consequências e possíveis ações coordenadas que busquem a harmonia entre o homem e a natureza. O terceiro trimestre dessa UC aborda explicitamente a Bioética & Sustentabilidade, a Ética e tecnologia e a relação entre Socialismo e Capitalismo versus consumo.
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias: A UC Fontes de Obtenção de Energia (Biologia/Física, 3ª série) trata de práticas sustentáveis, oficinas e projetos, e o estudo de artigos e jornais sobre energia sustentável. Já a UC Matéria e Energia (Química, 3ª série) aborda radioatividade e processos nucleares, e sua aplicação em tecnologias contemporâneas, com o tema integrador Educação Ambiental.

3.3. Ênfase na ação e intervenção sociocultural

As práticas desenvolvidas nas unidades curriculares analisadas valorizam a participação ativa dos estudantes, que são incentivados a identificar, analisar e propor soluções para problemas ambientais reais. Esse enfoque dialoga com pesquisas que demonstram o impacto positivo

do engajamento estudantil em projetos ambientais (Veiga et al., 2025). Atividades como audiências públicas simuladas, elaboração de planos de ação e estudos de caso contribuem para o desenvolvimento da cidadania socioambiental.

Na UC “Fontes de Obtenção de Energia”, a culminância da prática é a encenação de uma audiência pública sobre a implantação de uma usina hidrelétrica, exigindo que os grupos exponham e justifiquem suas considerações sobre o impacto ambiental.

3.4. Alinhamento com as orientações curriculares de biologia

O tema Meio Ambiente e Sustentabilidade se alinha diretamente com as competências e habilidades específicas da Biologia na 3ª Série do Ensino Médio, conforme as Orientações Curriculares.

Uma habilidade central é a EM13CNT310, que trata da investigação de impactos socioambientais relacionados à infraestrutura e serviços públicos (Governo do Estado do ES, 2024). Tem como o objetivo de analisar e impulsionar medidas que elevem a saúde e a qualidade de vida da população. O objeto de conhecimento relacionado é a Biotecnologia moderna.

As práticas curriculares do aprofundamento apoiam essa habilidade, pois os estudantes são instigados a:

- Pesquisar e propor soluções biotecnológicas para serviços básicos e problemas de saneamento e saúde pública.
- Analisar o impacto socioambiental de biotecnologias aplicadas.
- Estudar impactos gerados pela utilização dos recursos, saneamento básico e saúde (UC “A Espécie humana e a relação com os recursos naturais”).

Outra habilidade relevante é a EM13CNT302, que foca na Comunicação dos resultados de análises e pesquisas, por meio de gráficos, tabelas e diferentes linguagens/mídias, em torno de temas científicos e tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental. As práticas do Aprofundamento exigem precisamente essa comunicação e análise de dados.

3.5. Comparação de práticas pedagógicas

As tabelas a seguir comparam as práticas pedagógicas de unidades curriculares da 3ª série que abordam diretamente os temas de Meio Ambiente e Sustentabilidade nos Aprofundamentos Curriculares fornecidos, e seu alinhamento com as diretrizes de Biologia.

Tabela 1: Comparação de Práticas Focadas em Meio Ambiente e Sustentabilidade (3ª Série)

Unidade Curricular	Área(s)	Eixos Estruturantes	Objeto de Conhecimento	Metodologia de Ensino	Produto Final/Ação Principal
Bioética e Natureza	CHSA (Filosofia)	Mediação e Intervenção Sociocultural	Relevante Bioética & Sustentabilidade; Ética e tecnologia; Relações de consumo.	Estratégia Híbrida; Pesquisa; Roda de conversas.	Elaboração de um Plano de ação política: "Se eu for eleito" para resolver problemas ambientais locais.
Matemática e Sociedade	Matemática	Investigação Científica; Mediação e Intervenção Sociocultural.	Análise de dados em gráficos e tabelas; Fontes de Energia & Impactos Ambientais.	Aprendizagem Baseada em Projetos.	Produção de um Ebook sobre os impactos ambientais das Usinas hidrelétricas no Espírito Santo, utilizando inferências estatísticas.
Fontes de Obtenção de Energia	Ciências da Natureza (Biologia)	Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; Empreendedorismo.	Práticas sustentáveis; Fontes renováveis; Estudos de artigos e jornais sobre energia sustentável.	Rotação por Estações; Debate.	Encenação de uma audiência pública sobre a implantação de usina hidrelétrica, com execução de discursos fundamentado.

Fonte: Elaborada pelos autores

Tabela 2: Alinhamento das Práticas com as Habilidades de Biologia (3ª Série)

Habilidade de Biologia (3ª Série)	Expectativa de Aprendizagem (Biologia)	Alinhamento com Práticas (3ª Série)
EM13CNT310 (Investigar infraestrutura: saneamento, energia, etc.)	Investigar o papel da biotecnologia moderna na melhoria de serviços de saneamento e saúde pública.	A prática de Matemática e Sociedade foca em infraestrutura (energia) e impactos. A UC A Espécie Humana... (Humanidades) aborda Saneamento Básico e Saúde.
EM13CNT302 (Comunicar resultados de relevância socioambiental)	Comunicar resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos sobre temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural e ambiental.	Práticas que exigem produtos comunicacionais como o Ebook (Matemática), o Plano de Ação (Bioética), e a Audiência Pública (Fontes de Obtenção de Energia).
EMIFCNT07/EMIFCNT08 (Eixo Investigação/Mediação - Natureza)	Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos biológicos; Propor ações de intervenção sobre problemas ambientais.	A prática de Fontes de Obtenção de Energia se alinha diretamente com o estudo de impactos ambientais e proposição de soluções (Práticas sustentáveis, Biorremediação).

Fonte: Elaborada pelos autores

De acordo com a Tabela 2, as práticas curriculares, embora provenientes de diversas áreas, convergem para o desenvolvimento de habilidades essenciais propostas para a Biologia na 3ª Série.

Os aprofundamentos da 3ª série utilizam os quatro Eixos Estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo). No entanto, as práticas pedagógicas focadas em Meio Ambiente e Sustentabilidade demonstram forte prioridade na Investigação Científica e na Mediação e Intervenção Sociocultural, pois exigem que os estudantes diagnostiquem problemas e proponham soluções.

A tabela a seguir demonstra a presença e priorização dos Eixos Estruturantes nas três práticas analisadas para a 3ª série:

Tabela 3: Eixos Estruturantes Priorizados nas Práticas de Sustentabilidade (3ª Série)

Eixo Estruturante	Bioética e Natureza	Matemática e Sociedade	Fontes de Obtenção de Energia
Investigação Científica	Presente	Prioritário	Presente/Múltiplo
Processos Criativos	Indireto	Indireto	Presente/Múltiplo
Mediação e Intervenção Sociocultural	Prioritário	Presente	Presente/Múltiplo
Empreendedorismo	Indireto	Indireto	Presente/Múltiplo

Fonte: Elaborada pelos autores

As práticas da 3ª série que tratam de sustentabilidade e meio ambiente mobilizam intensamente os eixos de Investigação Científica e Mediação e Intervenção Sociocultural.

Em relação à Investigação Científica, esse eixo é fundamental para a Matemática e Sociedade, onde o aluno precisa analisar dados estatísticos sobre impactos ambientais, e está presente em todas as etapas de pesquisa e análise de fontes confiáveis em todas as UCs.

Já com a Mediação e Intervenção Sociocultural, torna-se o eixo principal da UC “Bioética e Natureza”, resultando em um plano de ação para a comunidade, e é um componente chave na UC “Fontes de Obtenção de Energia” através da encenação da audiência pública, que exige a proposição de ações de intervenção sobre problemas ambientais. Essa UC, é a que articula o maior número de eixos estruturantes (todos os quatro), visando o desenvolvimento integral do estudante, aliando a pesquisa (Investigação) com a elaboração de soluções inovadoras (Criativos), a ação social (Mediação) e a utilização de conhecimentos para projetos produtivos (Empreendedorismo).

3.6. Contexto energético capixaba e posicionamento atual

A posição do Espírito Santo (ES) em relação às energias renováveis e aos impactos ambientais, conforme evidenciado nos materiais curriculares, é marcada por um déficit na ma-

triz renovável, mas com um forte potencial de desenvolvimento e um posicionamento pedagógico crítico quanto aos impactos da modernização.

Historicamente, baseia sua economia na exploração e uso dos recursos da região, o que contribui para sua economia pujante. Contudo, essa dependência é refletida em uma matriz energética que ainda está centrada em fontes não renováveis. A análise do posicionamento do ES pode ser dividida em três frentes principais extraídas dos aprofundamentos curriculares: o cenário energético atual, o potencial renovável e a abordagem crítica dos impactos.

3.6.1. Matriz Energética e Déficit

A matriz energética do Espírito Santo é predominantemente baseada na utilização de petróleo, gás natural e hidrelétricas. As energias de fontes não renováveis são as mais representativas na matriz do estado.

O estado apresenta um déficit em sua matriz energética no que diz respeito às energias renováveis. A necessidade de diversificar essa matriz é reconhecida e exige mais investimentos nos setores público e privado, para que a sociedade compreenda o cenário e os caminhos para o uso de fontes sustentáveis.

3.6.2. Energia Renovável em Destaque

Embora haja um déficit geral, algumas fontes renováveis apresentam algum destaque ou potencial no cenário capixaba:

- **Biomassa:** Dentre as energias renováveis utilizadas, a biomassa vem se destacando no Espírito Santo.
- **Solar e Eólica:** O estado possui grande potencial de utilização das energias eólica e solar.
- **Desafios:** Apesar desse potencial e de algumas tentativas governamentais para atrair investimentos na região, o Espírito Santo ainda carece de maiores estudos de viabilidade econômica, principalmente para o uso das energias eólica e solar.
- **Nuclear:** A energia nuclear, por outro lado, não obteve avanços no estado.

O estudo das matrizes energéticas do Espírito Santo e suas particularidades, bem como suas potencialidades e demanda energética, é um objeto de conhecimento central no Itinerário Formativo "Energias Renováveis e Eficiência Energética" na 3ª série do Ensino Médio.

3.7. Posição ética e crítica sobre os impactos ambientais

Os materiais estudados trazem uma abordagem ética sobre a exploração ambiental, discutindo problemas como o lucro predatório e o esgotamento de recursos naturais. Esse posicionamento é coerente com as contribuições de Tavares (2024), que defende práticas escolares que estimulem reflexão crítica sobre os impactos socioambientais e a necessidade de modelos produtivos sustentáveis.

3.7.1. Ênfase na Crítica à Exploração

O aprofundamento "Modernização, Transformação Social e Meio Ambiente" adota uma perspectiva de formação humanística, crítica e de compromisso social, visando o respeito à natureza e a identificação dos problemas resultantes da modernização.

Sobre exploração e lucro, há um foco no estudo da exploração do meio ambiente em busca do lucro a qualquer custo, que é a chave de leitura para entender problemas como a poluição de um rio, muitas vezes ligada à questão ética dos valores econômicos sobrepondo aos valores da vida. Já com o modelo predatório, um dos objetivos é que os estudantes atuem para a superação de modelos (econômicos, políticos, produtivos) predatórios da natureza.

3.7.2. Abordagem dos Impactos Locais

O Espírito Santo utiliza exemplos do próprio território para discutir a relação entre sociedade e natureza. As hidrelétricas são analisadas quanto à localização, vantagens e impactos, como alagamentos e perda de habitats, enquanto o plantio de eucalipto serve como estudo de caso para compreender dimensões históricas, sociais e políticas da exploração ambiental.

Além disso, os estudantes são incentivados a identificar problemas socioambientais locais e propor alternativas sustentáveis, produzindo, em algumas unidades, um Plano de Ação política voltado à intervenção comunitária. Dessa forma, o currículo capixaba reforça a necessidade de transição energética e o enfrentamento crítico dos impactos da modernização.

3.8. Sugestões de práticas metodológicas ativas

Os documentos fornecidos, que detalham os Cadernos de Práticas Pedagógicas e os Itinerários Formativos (IFs) do Ensino Médio do Espírito Santo, enfatizam a adoção de Metodologias Ativas para promover o protagonismo, a autonomia e o desenvolvimento integral do estudante.

As sugestões de práticas metodológicas a seguir (Tabela 4) estão embasadas nas metodologias explicitamente recomendadas e nas atividades detalhadas nos eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos e Mediação e Intervenção Sociocultural).

Tabela 4: Práticas Focadas no Eixo - Investigação Científica

Metodologia/Técnica	Detalhamento da Prática	Objetivo e Produtos Esperados
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Ensino por Investigação	Inicie propondo uma situação-problema real e significativa. Por exemplo, as transformações das cidades/campo e seus impactos socioambientais.	O estudante deve experienciar as etapas de uma pesquisa social, formular hipóteses, e propor soluções para problemas reais.
Pesquisa Híbrida e Coleta de Dados Locais	Combine a pesquisa bibliográfica (em fontes confiáveis, como artigos científicos, livros, jornais) com a Pesquisa de Campo e Entrevistas.	Coletar dados sobre a realidade local (e.g., mudanças no bairro, opiniões de pessoas idosas ou autoridades). Os dados coletados devem ser processados e analisados (habilidade EMIFCG01).
Simulação de Experimentos Históricos/Empíricos	Solicite aos estudantes a realização de experimentos ou a reprodução de experiências para interligar a concepção teórica com a realidade. Exemplo: Colocar sementes em terra seca e úmida/água para observar os resultados.	Desenvolver o pensamento empírico e produzir um relatório do experimento (que pode ser digital, usando o Canvas, com fotos e vídeos).

Fonte: Elaborada pelos autores

O foco pedagógico deste eixo é a participação do estudante na realização de uma pesquisa científica, desde a identificação do problema até a comunicação dos resultados.

Tabela 5: Práticas Focadas no Eixo - Processos Criativos

Metodologia/Técnica	Detalhamento da Prática	Objetivo e Produtos Esperados
Aprendizagem Criativa (4 P's) e Criação de Protótipos	Proponha o problema "Como podemos obter energia de maneira sustentável em nossa cidade/comunidade?". Os grupos devem elaborar uma maquete (física ou digital, usando Canvas) de uma usina renovável (eólica ou solar).	Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras. O produto final deve ser a maquete e sua apresentação, demonstrando a aplicação do conteúdo.
Produção de Conteúdo Digital e Audiovisual	Após a investigação sobre a história capixaba e suas transformações socioambientais, os grupos devem produzir um vídeo (animação, documentário, gravação de tela) ou um Ebook para divulgar as conclusões do estudo. Ferramentas sugeridas: Canvas, PPT, Book Creator.	Mobilizar recursos criativos (EMIFCHSA05) e questionar, modificar e adaptar ideias existentes para criar soluções inovadoras (EMIFCG05).
Criação de Documentos Técnicos/Didáticos	Após aulas práticas sobre Desenho Técnico (normas, materiais, esboços), os estudantes elaboram um Manual Digital de Desenho Técnico utilizando Powerpoint ou Google Apresentações.	Sintetizar e reelaborar ideias, conceitos e exercícios. Utilizar informações, conhecimentos e ideias para criar soluções para problemas diversos (EMIFCG03).

Fonte: Elaborada pelos autores

Este eixo visa a ampliação das habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo, culminando na criação de propostas, obras ou soluções originais.

3.9. Metodologias transversais e de apoio

Estas metodologias são essenciais para a organização e avaliação contínua das práticas:

- **Metodologia Híbrida/Sala de Aula Invertida:** O professor disponibiliza materiais de estudo (textos, vídeos) para que os estudantes realizem estudos extraclasse. O tempo em sala de aula é utilizado para discussões, tirar dúvidas e realizar atividades práticas, garantindo a busca ativa pelo saber.
- **Utilização de Portfólios Digitais:** O portfólio (usando Canvas, Google Sites, Notion ou Padlet) é a ferramenta recomendada para o registro e a avaliação processual das atividades, relatórios e produções dos estudantes.
- **Rotação por Estações:** Permite que os estudantes circulem por estações com diferentes atividades e recursos (leitura, pesquisa digital, produção textual), garantindo que cada estação seja auto-suficiente.

3.10. Percepções de estudantes do ensino médio sobre temas ambientais e trabalhos do futuro: análise quantitativa e discussão educacional

A pesquisa adotou uma abordagem quantitativa descritiva, utilizando como instrumento um formulário composto por 23 itens relacionados às práticas ambientais, fontes de informação e temas de maior interesse entre estudantes sobre o futuro do trabalho.

A amostra foi composta por 70 estudantes do Ensino Médio, que responderam ao questionário de forma voluntária. Os dados foram tabulados em planilha e submetidos a procedimentos estatísticos simples (frequência absoluta e relativa). Foram analisados quatro temas centrais:

- Criação de tecnologias e energias limpas;
- Construção de cidades verdes e sustentáveis;
- Desenvolvimento de produtos ambientalmente responsáveis;
- Compreensão das leis de proteção à natureza.

Após a análise dos dados, os resultados indicaram que os estudantes demonstram maior interesse em temas relacionados à inovação tecnológica e à sustentabilidade urbana. A Tabela 7 apresenta a distribuição das respostas.

Tabela 6: Frequência e porcentagem de interesse por temas ambientais (n = 70)

Tema	Frequência	Porcentagem (%)
Como criar tecnologias e energias limpas	27	38,6%
Como construir cidades mais verdes e sustentáveis	23	32,9%
Como criar produtos que não agredem o meio ambiente	12	17,1%
Como funciona a lei para proteger a natureza	8	11,4%
Total	70	100%

Fonte: Elaborada pelos autores

Ao observar os dados, nota-se que 70% do interesse concentra-se em dois grandes eixos: tecnologias limpas e cidades sustentáveis. O menor interesse aparece na dimensão jurídica, com apenas 11,4% das respostas.

Os resultados revelam tendências significativas no que se refere ao engajamento juvenil com temas ambientais. O elevado interesse em tecnologias limpas e em soluções urbanas sustentáveis está alinhado às transformações do mercado de trabalho contemporâneo, que exige profissionais capazes de atuar com inovação, transição energética e planejamento ecológico (OCDE, 2023).

A predominância das redes sociais como fonte de informação ambiental, demonstra que os estudantes constroem sua compreensão ambiental principalmente em ambientes digitais. Essa mediação pode favorecer a disseminação rápida de conteúdos, mas também expõe os jovens à desinformação, reforçando a importância da alfabetização midiática e científica no currículo.

O baixo interesse por legislação ambiental pode indicar distanciamento entre os estudantes e as dimensões políticas e normativas da sustentabilidade. Contudo, esse aspecto é fundamental para a formação cidadã e para as carreiras futuras relacionadas à gestão ambiental, fiscalização, compliance e políticas públicas. Assim, os resultados sugerem que a legislação deve ser trabalhada de maneira aplicada, dentro de projetos práticos, aproximando os estudantes do papel das normas na preservação e gestão dos recursos naturais.

Do ponto de vista pedagógico, os achados reforçam a necessidade de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos (ABP), estudos de caso e oficinas maker, que aproximem os estudantes de desafios reais e estimulem a conexão entre ciência, tecnologia e sociedade. A interdisciplinaridade aparece como um elemento-chave para promover aprendizagens robustas e contextualizadas.

Limitações do estudo incluem o tamanho reduzido da amostra, a falta de variáveis socio-demográficas e a ausência de dados completos sobre o conhecimento prévio dos ODS, devido a erros no arquivo original. Estudos futuros podem ampliar a amostra, incluir análises comparativas e aprofundar a relação entre acesso à informação e escolhas profissionais na área ambiental.

4. CONCLUSÃO

Este estudo permitiu compreender as percepções e interesses de estudantes do Ensino Médio sobre temas ambientais vinculados ao futuro do trabalho. Os dados apontam forte direcionamento para questões tecnológicas e urbanas, evidenciando que os jovens percebem o futuro da sustentabilidade como um campo de inovação e desenvolvimento.

As redes sociais desempenham papel central na formação ambiental dos estudantes, evidenciando a necessidade de ações educativas que promovam análise crítica das informações digitais. A pouca valorização da legislação ambiental sugere desafios importantes para a formação cidadã e profissional.

Recomenda-se que as escolas integrem metodologias ativas, alfabetização midiática e projetos interdisciplinares capazes de conectar inovação tecnológica, cidadania ecológica e compreensão crítica do mundo contemporâneo. Tais estratégias podem fortalecer competências essenciais para as profissões emergentes no campo da sustentabilidade e contribuir para uma educação alinhada aos ODS.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Caderno de práticas pedagógicas: modernização, transformação social e meio ambiente**. Vitória: SEDU, 2024. (Excertos dos arquivos “1-CAD_PRATICAS-HUMANAS-MOD_TRANSF_SOCIAL E MEIO AMBIENTE-V_FINAL.pdf” e “MODERNIZAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E MEIO AMBIENTE (2).pdf”).

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Caderno de práticas pedagógicas: energias renováveis e eficiência energética**. Vitória: SEDU, 2024. (Excertos do arquivo “ENERGIAS RENOVÁVEIS E EFICIÊNCIA ENERGÉTICA”).

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares: Biologia**. Vitória: SEDU, 2024. (Excertos do documento “EM_D_BIO_25_14_01_25.pdf”).

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Itinerário de aprofundamento: energias renováveis e eficiência energética**. Vitória:

SEDU, 2024. (Excertos do arquivo “Aprofundamento Energias Renováveis e Eficiência Energética (4).pdf”).

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Itinerário de aprofundamento:** humanidades e relações socioambientais. Vitória: SEDU, 2024. (Excertos do arquivo “HUMANIDADES E RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS (2).pdf”).

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental crítica:** fundamentos e práticas. São Paulo: Cortez, 2019.

OECD. **The future of work:** skills and green transitions. Paris: OECD Publishing, 2023. doi: 10.1787/9c92112d-em

SACHS, Jeffrey. **The age of sustainable development.** New York: Columbia University Press, 2015.

TAVARES, Aline Rebecca Cordeiro Fonseca. **Inserção da educação ambiental no currículo escolar:** estratégias pedagógicas e práticas para a vida. João Pessoa, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32085>. Acesso em: 01 de dezembro de 2025.

UNESCO. **Education for sustainable development:** roadmap 2030. Paris: UNESCO, 2021.

VEIGA, Maicon Guiland; FREITAS, Alessandro Vieira de; CABECIONE, Daniel Ramos; SILVA, Kátia Leão da; CAPANEMA, José Ricardo Gouveia. Práticas Sustentáveis no Ambiente Escolar: Como Engajar Estudantes e Comunidade. **Revista Aracê**, v. 7, n. 3, p. 12857–12872, 2025. doi:10.56238/arev7n3-158.

PROJETO DE VIDA NA ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL: ANÁLISE DE PRÁTICAS E IMPACTOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM PINHEIROS/ES

LIFE PROJECT IN THE FULL-TIME PUBLIC SCHOOL: ANALYSIS OF PRACTICES AND IMPACTS
IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL IN PINHEIROS/ES

DOI: 10.29327/5797489.1-3

Cleia Mesquita Silva¹
André Nogueira²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O Projeto de Vida é um componente curricular que promove autoconhecimento, diálogo e construção de sentido para o percurso escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral e o protagonismo dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Este artigo analisa as implicações pedagógicas da disciplina Projeto de Vida na formação de estudantes de uma escola pública de tempo integral em Pinheiros-ES. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de delineamento estudo de caso, que utilizou questionário misto e observação participante. A análise de conteúdo (Bardin, 2011, p. 121) orientou a organização das categorias, articuladas a autores como Freire, Moll, Pacheco, Moran e às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018). Os resultados indicam que a disciplina favorece o desenvolvimento de competências como empatia, responsabilidade, cooperação, autoconfiança e diálogo, ao mesmo tempo em que fortalece vínculos, amplia o sentido da escolarização e estimula a reflexão sobre futuro e projetos pessoais. Os dados evidenciam ainda a importância de metodologias ativas e da mediação docente sensível para o engajamento estudantil, bem como a necessidade de formação continuada específica para o trabalho com o componente. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um Guia Pedagógico para a disciplina Projeto de Vida, concebido como produto educacional com o objetivo de subsidiar e qualificar as práticas docentes, oferecendo orientações, propostas metodológicas e atividades alinhadas às demandas contemporâneas da educação e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Projeto de Vida. Educação Integral. BNCC. Protagonismo estudantil. Competências socio-emocionais.

ABSTRACT

The Life Project is a curricular component that promotes self-knowledge, dialogue, and the construction of meaning for the school journey, contributing to the integral development and protagonism of students in the final years of elementary school. This article analyzes the pedagogical implications of the Life Project discipline in the education of students at a full-time public school in Pinheiros, Espírito Santo, Brazil. This is a qualitative research study, with a case study design, that used a mixed questionnaire and participant observation. Content analysis (Bardin, 2011, p. 121) guided the organization of the categories, articulated with authors such as Freire, Moll, Pacheco, Moran, and the guidelines of the BNCC (Brazil, 2018). The results indicate that the discipline favors the development of skills such as empathy, responsibility, cooperation, self-confidence, and dialogue, while strengthening bonds, broadening the meaning of schooling, and stimulating reflection on the future and personal projects. The data also highlight the importance of active methodologies and sensitive teacher mediation for student engagement, as well as the need for specific continuing education for working with this component. As an outcome of the research, a Pedagogical Guide for the Life Project discipline was developed, conceived as an educational product with the aim of supporting and improving teaching practices, offering guidance, methodological proposals, and activities aligned with the contemporary demands of education and the integral development of students.

Keywords: Life Project. Integral Education. BNCC. Student protagonism. Socio-emotional skills.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido desafiada por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, que exigem da escola uma atuação para além da transmissão de conteúdos e da reprodução de saberes. Os estudantes do século XXI demandam aprendizagens que dialoguem com suas realidades, com seus modos de ser e com seus projetos de futuro. Nesse cenário, a formação integral que articula dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e relacionais torna-se fundamental para o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e intervir no mundo de maneira consciente.

É nesse contexto que a disciplina Projeto de Vida, instituída como componente curricular pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), adquire centralidade. Diferentemente de uma prática pontual ou motivacional, o Projeto de Vida configura-se como espaço de reflexão, autoconhecimento, construção de sentido e planejamento pessoal, reconhecendo o estudante como sujeito de direitos, portador de histórias, expectativas, sonhos e potencialidades. Como afirma Freire (1996, p. 68), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, e tal autonomia se concretiza quando o processo educativo oferece oportunidades reais de diálogo, escuta, participação e protagonismo.

A relevância do tema intensifica-se quando observamos a realidade de muitas escolas brasileiras, especialmente as públicas, que atendem estudantes provenientes de contextos marcados por vulnerabilidade social, incertezas e falta de perspectivas. Nesses cenários, o Projeto de Vida torna-se ainda mais necessário, pois cria condições para que os jovens desenvolvam competências socioemocionais, compreendam seus trajetos de vida, fortaleçam autoestima, construam vínculos e projetem futuros possíveis.

O presente artigo reorganiza e aprofunda os achados da pesquisa realizada no município de Pinheiros /ES, investigando como a disciplina Projeto de Vida tem sido vivenciada nos anos finais do Ensino Fundamental e quais impactos ela produz na formação integral dos estudantes. A pesquisa foi desenvolvida com base em três instrumentos questionário misto e observação participante permitindo uma leitura sensível e contextualizada das percepções e experiências dos estudantes e professores. Com base nesse panorama, o estudo busca responder à seguinte questão-problema: de que forma a disciplina Projeto de Vida contribui para o desenvolvimento integral e para o protagonismo dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental?

1.2. Justificativa

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender como esse componente curricular tem sido implementado nas escolas, quais práticas têm sido desenvolvidas e de que modo elas podem favorecer processos formativos mais humanizadores. A

literatura aponta que o Projeto de Vida é uma ferramenta pedagógica potente, mas sua efetividade depende da mediação docente, da intencionalidade pedagógica e da criação de ambientes de aprendizagem significativos. Além disso, muitos professores afirmam não ter formação específica para trabalhar a temática, o que reforça a importância de estudos que subsidiem práticas docentes.

1.3. Objetivo Geral

- Analisar as implicações pedagógicas da disciplina Projeto de Vida no desenvolvimento integral de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

1.4. Objetivos Específicos

- Destacar os impactos da disciplina Projeto de Vida na construção da autonomia, da responsabilidade e do planejamento futuro dos estudantes do Ensino Fundamental II.
- Verificar as abordagens pedagógicas e metodológicas da disciplina Projeto de Vida.
- Compreender a contribuição da disciplina Projeto de Vida para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.
- Evidenciar desafios e potencialidades observados no cotidiano escolar;
- Apresentar um produto educacional (Guia Pedagógico) para subsidiar práticas docentes humanizadoras.

Assim, esta investigação articula elementos teóricos, empíricos e propositivos, contribuindo para fortalecer a prática docente e consolidar o Projeto de Vida como ferramenta essencial para a formação dos estudantes, reafirmando a escola como espaço de diálogo, esperança e construção coletiva de sentidos.

2. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento desta pesquisa fundamenta-se no diálogo entre teorias contemporâneas sobre educação integral, protagonismo juvenil, inovação pedagógica e formação humanizadora. A disciplina Projeto de Vida é compreendida como um espaço curricular estruturante que possibilita a criação de sentidos, a reflexão sobre trajetórias e o fortalecimento de vínculos, articulando dimensões cognitivas e socioemocionais no processo de aprendizagem. Para sustentar esta compreensão, apresenta-se a seguir um conjunto de referenciais que permitem iluminar o papel da disciplina na formação dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

2.1. Educação integral e a Base Nacional Curricular Comum

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) define a formação integral como eixo orientador da educação brasileira, entendendo que os estudantes devem desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida em sociedade. Entre suas dez competências gerais, destacam-se aquelas ligadas ao autoconhecimento, à empatia, à autonomia, ao pensamento crítico e à responsabilidade, pilares centrais da disciplina Projeto de Vida.

A BNCC afirma que a escola deve promover o desenvolvimento de todas as dimensões humanas: “intelectual, física, emocional, social, cultural e ética” (BRASIL, 2018, p. 9). Essa perspectiva rompe com um modelo de educação fragmentado, centrado apenas no cognitivo, e propõe que a aprendizagem seja contextualizada e relacionada aos propósitos pessoais dos estudantes.

Moll (2012, p. 36)) enfatiza que a educação integral não é apenas ampliação do tempo escolar, mas ampliação de horizontes formativos: “um convite permanente ao diálogo, ao pertencimento e à construção de sentido”. Assim, o Projeto de Vida conforme orientado pela BNCC assume papel estratégico na construção de itinerários formativos que contemplem a singularidade dos estudantes.

2.2. Contribuições teóricas para o Projeto de Vida

Paulo Freire oferece base essencial para compreender o Projeto de Vida como prática formativa humanizadora. Para o autor, educar é um ato dialógico que reconhece o estudante como sujeito histórico e capaz de transformar sua realidade (FREIRE, 1987, p. 96; 1996, p. 67). A disciplina aproxima-se dessa perspectiva ao promover espaços de fala, escuta sensível e reflexão crítica, estimulando autonomia, responsabilidade e planejamento pessoal.

Nessa mesma direção, José Pacheco (2014, p. 42; 2019, p. 18) destaca que o protagonismo juvenil se constrói na convivência, no diálogo e na corresponsabilidade. No Projeto de Vida, os estudantes exercem protagonismo quando refletem sobre metas, escolhas e possibilidades, fortalecendo vínculo com a escola e tornando-se participantes ativos de sua formação.

Jaqueline Moll (2015, p. 31; 2021, p. 22) amplia essa discussão ao afirmar que a escola deve reconhecer o estudante em sua integralidade, articulando dimensões afetivas, cognitivas e sociais. O Projeto de Vida contribui para essa formação humanizadora ao trabalhar narrativas, emoções, vínculos, sonhos e valores, favorecendo autoestima, pertencimento e construção de sentido.

Complementarmente, Moran (2018, p. 15) e Behrens (2018, p. 73) defendem que metodologias ativas como dinâmicas, rodas de conversa, projetos e práticas colaborativas promovem engajamento e aprendizagem significativa por colocar o estudante no centro do processo. No Projeto de Vida, essas estratégias potencializam reflexão, participação e desenvolvimento de competências socioemocionais.

2.3. Metodologias ativas e inovação educacional

Autores como Moran (2018, p. 14) e Behrens (2018, p. 72) defendem que a aprendizagem significativa ocorre quando os estudantes participam ativamente do processo e se envolvem em situações desafiadoras. Essa abordagem, conhecida como metodologias ativas, está presente no Projeto de Vida por meio de dinâmicas, rodas de conversa, debates, projetos interdisciplinares, autoavaliações e práticas reflexivas.

Segundo Moran (2015, p. 3), “as metodologias ativas colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem”, permitindo que ele construa conhecimentos a partir de experiências reais. Behrens (2018, p. 74) complementa afirmando que a escola deve favorecer ambientes colaborativos que estimulem pensamento crítico e produção criativa.

Assim, o Projeto de Vida, quando desenvolvido com intencionalidade e inovação pedagógica, torna-se espaço fértil para o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, utilizando o estudo de caso para compreender como a disciplina Projeto de Vida é experienciada por estudantes e professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse percurso metodológico permitiu apreender significados, percepções e formas de participação, conforme destacam Minaryo (2001, p. 22) e Bogdan e Biklen (1994, p. 49).

Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral no município de Pinheiros-ES, que atende cerca de 350 estudantes do 6º ao 9º ano. A instituição foi escolhida por ofertar a disciplina Projeto de Vida de forma sistematizada e por apresentar ambiente favorável a práticas pedagógicas reflexivas e socioemocionais.

Participantes

Participaram 30 estudantes dos 8º anos e 3 professores da disciplina. A seleção foi intencional, buscando sujeitos capazes de contribuir significativamente para o fenômeno investigado, conforme recomenda Flick (2009).

Instrumentos de coleta de dados

Foram utilizados dois instrumentos complementares:

- a) Questionário misto - aplicado aos estudantes e aos professores, investigando percepções sobre a disciplina, competências socioemocionais e metodologias utilizadas.
- b) Observação participante - realizada em diferentes aulas, registrando interações, estratégias docentes e engajamento dos alunos, técnica indicada por Lüdke e André (1986).

Esses instrumentos possibilitaram triangulação dos dados e uma visão ampla do funcionamento da disciplina no cotidiano escolar.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados coletados foram organizados e analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011, p. 121–122), composta por três etapas:

- 1. Pré-análise:** organização do corpus, leituras flutuantes, sistematização do material e definição das unidades de análise.
- 2. Exploração do material:** categorização temática, codificação das falas e identificação de regularidades, contradições e significados centrais.
- 3. Tratamento e interpretação:** articulação entre categorias emergentes e referencial teórico (Freire, Moll, Pacheco, Moran e BNCC).

Da análise surgiram quatro categorias principais:

1. Protagonismo e autonomia
2. Autoconhecimento e projeto pessoal
3. Mediação docente e vínculo afetivo
4. Práticas pedagógicas significativas

A triangulação entre questionários e observações garantiu validade, confiabilidade interpretativa e profundidade analítica, conforme recomenda Denzin e Lincoln (2006, p. 19).

Ética da Pesquisa

A investigação respeitou os princípios éticos exigidos para estudos com seres humanos, assegurando:

- anonimato dos estudantes e professores;
- consentimento informado;

- preservação das identidades;
- utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

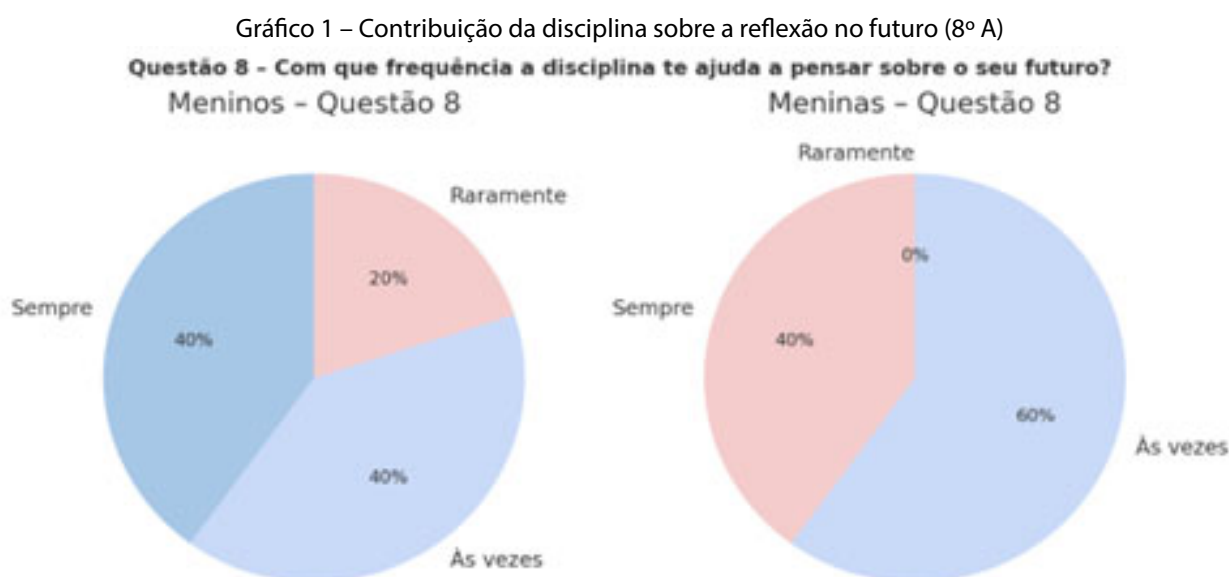
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos por meio do questionário misto, dos grupos focais e da observação participante revelou que a disciplina Projeto de Vida exerce efeitos significativos sobre o desenvolvimento integral dos estudantes. Os resultados foram organizados a partir das categorias emergentes da análise de conteúdo (Bardin, 2011, p. 125) e articulados com o referencial teórico da pesquisa.

Questão 8: Contribuição da disciplina sobre a reflexão no futuro (8º A)

Os dados da Questão 8 indicam que a disciplina Projeto de Vida contribui de forma significativa para que os estudantes reflitam sobre seu futuro. Entre os meninos, observa-se que 40% afirmam que essa reflexão ocorre sempre, enquanto outros 40% indicam que ocorre às vezes, revelando uma percepção positiva, ainda que com variações na frequência. Entre as meninas, destaca-se a predominância da alternativa “às vezes” (60%), seguida por “sempre” (40%), não havendo registros da opção “raramente”.

Esses resultados dialogam com Freire (1996, p. 67), ao evidenciar que a educação deve favorecer a autonomia e a consciência crítica dos estudantes, permitindo que reflitam sobre suas escolhas e projetos de vida. Do mesmo modo, corroboram Moll (2012, p. 36), ao afirmar que a formação integral implica criar espaços de construção de sentido e de projeção de futuro. Além disso, os dados aproximam-se das contribuições de Damon (2008, p. 41), ao demonstrar que a reflexão frequente sobre metas e perspectivas futuras contribui para o fortalecimento do foco e da resiliência na adolescência.

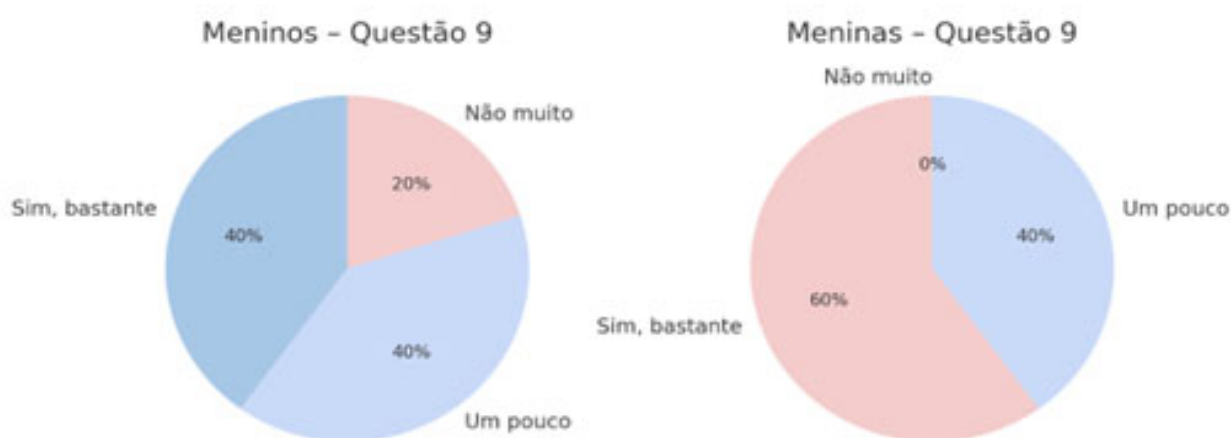


Fonte: Elaboração da autora (2025).

Questão 9: Competências socioemocionais desenvolvidas (8º A)

Observa-se que os estudantes do 8º A destacam, sobretudo, o desenvolvimento do autoconhecimento, da empatia e da responsabilidade. Essas competências são fundamentais para a formação integral e têm impacto direto na convivência escolar e na tomada de decisões. Os dados dialogam com Freire (1996, p. 67), ao apontar que o processo educativo deve favorecer a autonomia e a consciência crítica do estudante, e com Moll (2015, p. 31), ao evidenciar a importância da dimensão afetiva no percurso formativo.

Gráfico 2 – Contribuição da disciplina para o autoconhecimento (8º A)
Questão 9 - Você sente que essa disciplina contribui para o seu autoconhecimento?



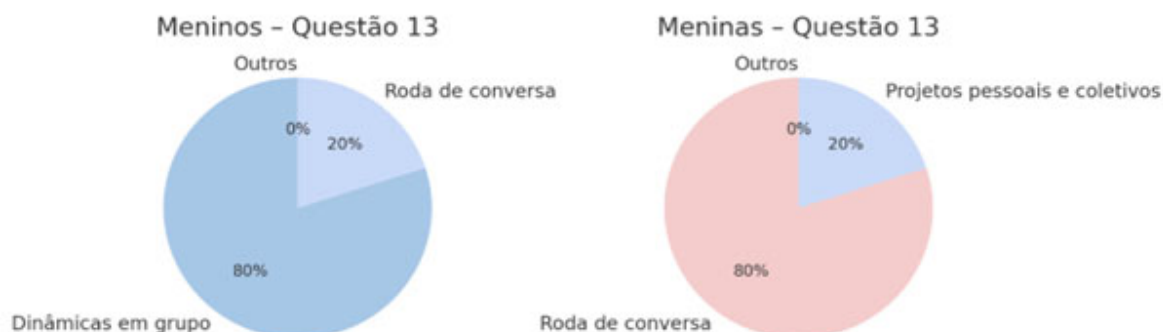
Fonte: Elaboração da autora (2025).

Questão 13: Metodologias que mais engajam os estudantes (8º A)

As metodologias mais bem avaliadas pelo 8º A foram as dinâmicas e as rodas de conversa, seguidas pelos projetos. Isso demonstra que os estudantes se envolvem mais quando participam de atividades ativas, colaborativas e contextualizadas. Tais resultados corroboram Moran (2018, p. 14), que afirma que o engajamento aumenta quando o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem. Esse dado reforça a importância de metodologias participativas no trabalho com o Projeto de Vida.

Gráfico 3 – Atividades preferidas (8º A)

Questão 13 - Qual das atividades abaixo você mais gosta nas aulas de Projeto de Vida?



Fonte: Elaboração da autora (2025).

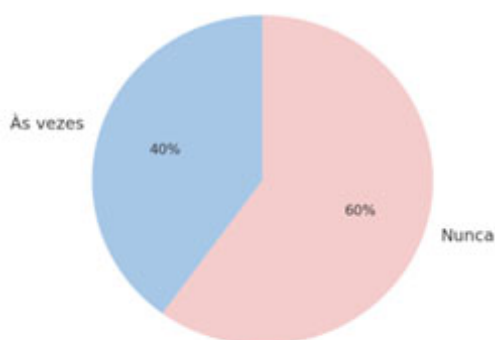
Questão 8: Com que frequência a disciplina te ajuda a pensar no futuro (8 B)

Os resultados da turma 8º B indicam que a disciplina Projeto de Vida contribui de maneira significativa para a reflexão dos/as estudantes sobre o próprio futuro, com predominância das respostas nas opções “às vezes” e “sempre”. Esse dado evidencia que o componente curricular tem favorecido, ainda que com diferentes níveis de intensidade, a construção de pensamentos relacionados a metas, escolhas e perspectivas futuras, reafirmando seu caráter formativo no contexto da educação integral.

Tal resultado dialoga com Freire (1996, p. 67), ao defender que o processo educativo deve promover a autonomia e a consciência crítica dos estudantes, possibilitando-lhes refletir sobre sua realidade e projetar caminhos futuros. Do mesmo modo, aproxima-se das contribuições de Moll (2012, p. 36), ao destacar que a educação integral deve criar espaços de construção de sentido e de projeção de futuro. Ademais, os achados corroboram Damon (2008, p. 41), ao evidenciar que adolescentes que refletem sobre seus objetivos e metas tendem a apresentar maior foco e engajamento em seus projetos pessoais.

Gráfico 4 – Contribuição da disciplina sobre a reflexão no futuro (8º B)

Questão 8 - Com que frequência a disciplina te ajuda a pensar sobre o seu futuro?
Meninos - Questão 8



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Questão 9: Competências socioemocionais desenvolvidas (8º B)

Os estudantes do 8º B apontam que as competências mais desenvolvidas são cooperação, empatia e diálogo. Tais elementos são essenciais para o convívio social e para a construção de ambientes educativos mais respeitosos. Os dados reforçam o que Pacheco (2014, p. 42) defende ao afirmar que o protagonismo se fortalece por meio da convivência, do trabalho coletivo e da corresponsabilidade.

Gráfico 5 – Contribuição da disciplina para o autoconhecimento (8º B)
Questão 9 - Você sente que essa disciplina contribui para o seu autoconhecimento?



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Questão 13: Metodologias que mais engajam os estudantes (8ºB)

A preferência pelas dinâmicas e rodas de conversa também aparece de forma destacada no 8º B. O uso de metodologias ativas torna a aprendizagem mais significativa e favorece o envolvimento dos estudantes. Além disso, a presença de atividades que promovem expressão emocional e escuta ativa contribui para a criação de vínculos afetivos entre professor e turma, como destaca Freire (1996, p. 52).

Gráfico 6 – Atividades preferidas
Questão 13 - Qual das atividades abaixo você mais gosta nas aulas de Projeto de Vida?



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Questão 8: Com que frequência a disciplina te ajuda a pensar no futuro (8º C)

Os dados da Questão 8 evidenciam que a disciplina Projeto de Vida contribui de forma significativa para a reflexão dos/as estudantes sobre o próprio futuro. Entre os meninos, observa-se equilíbrio entre as respostas “sempre” (40%) e “às vezes” (40%), indicando que a maioria reconhece a contribuição do componente curricular para pensar metas e perspectivas futuras, ainda que com diferentes níveis de frequência. Já entre as meninas, predomina a alternativa “às vezes” (60%), seguida por “sempre” (20%), o que sugere que a reflexão sobre o futuro ocorre, porém de maneira menos constante para parte desse grupo.

Esses resultados dialogam com Freire (1996, p. 67), ao afirmar que o processo educativo deve favorecer a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos, permitindo que reflitam sobre suas escolhas e projetos de vida. Da mesma forma, corroboram Moll (2012, p. 36), ao destacar que a educação integral deve criar espaços de construção de sentido e de projeção de futuro, indo além da transmissão de conteúdo. Ademais, os achados aproximam-se das contribuições de Damon (2008, p. 41), ao evidenciar que adolescentes que refletem sobre seus objetivos e metas tendem a apresentar maior foco, engajamento e clareza em relação ao futuro.

Gráfico 7 – Contribuição da disciplina sobre a reflexão no futuro (8º C)

Questão 8 - Com que frequência a disciplina te ajuda a pensar sobre o seu futuro?



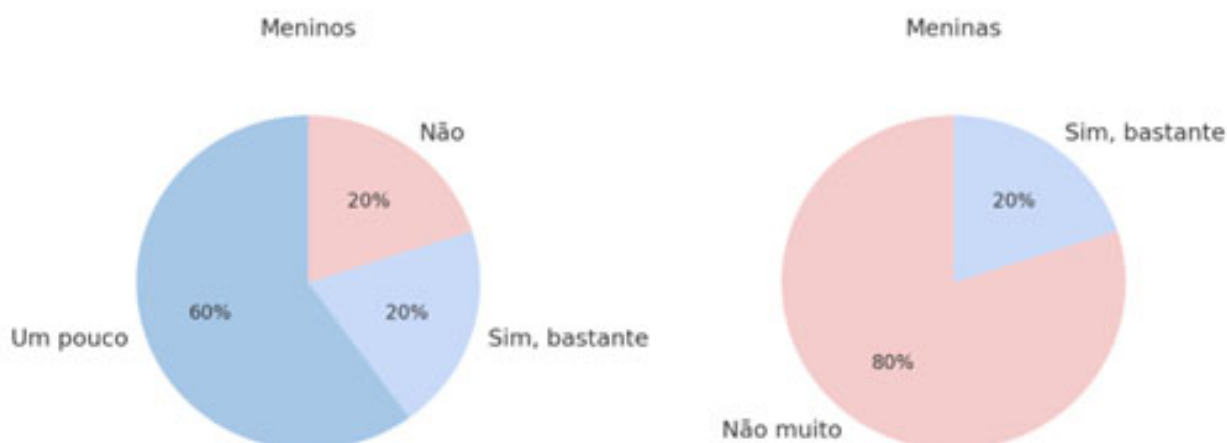
Fonte: Elaboração da autora (2025).

Questão 9: Competências socioemocionais desenvolvidas (8º C)

Entre os estudantes do 8º C, as competências mais citadas são empatia, autoconhecimento e responsabilidade. Essas competências são consideradas fundamentais pela literatura contemporânea e reforçam o papel do Projeto de Vida na construção de uma educação integral que considera o estudante como sujeito histórico e social.

Gráfico 8 – Contribuição da disciplina para o autoconhecimento (8º B)

Questão 9 - Você sente que essa disciplina contribui para o seu autoconhecimento?



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Questão 13: Metodologias que mais engajam os estudantes (8º C)

Os estudantes do 8º C demonstram maior engajamento em atividades práticas, dinâmicas e rodas de conversa, destacando que tais estratégias tornam as aulas mais atrativas e facilitam o diálogo. Isso indica que metodologias participativas devem continuar sendo priorizadas, pois promovem maior envolvimento e permitem que os estudantes expressem suas percepções e sentimentos.

Gráfico 9 – Atividades preferidas (8º C)

Questão 13 - Qual das atividades abaixo você mais gosta nas aulas de Projeto de Vida?



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Os resultados dialogam com Moran (2018, p. 14), ao evidenciar que metodologias ativas ampliam o engajamento dos estudantes quando estes participam de forma ativa do processo de aprendizagem. Do mesmo modo, corroboram Behrens (2018, p. 72–74), que defende práticas pedagógicas colaborativas e dialógicas como promotoras de aprendizagens significativas. Tal achado também se aproxima da perspectiva freiriana, segundo a qual o diálogo e a escuta constituem elementos centrais de uma prática educativa humanizadora,

capaz de reconhecer os estudantes como sujeitos de sua própria formação (FREIRE, 1996, p. 52). No âmbito do componente curricular Projeto de Vida, essas metodologias assumem papel ainda mais relevante, pois favorecem a construção de sentidos, o autoconhecimento e a reflexão sobre escolhas pessoais e coletivas, articulando dimensões cognitivas e socio-emocionais, conforme defendem Freire (1996, p. 67) e Moll (2012, p. 36). Ao colocar o estudante no centro do processo formativo, o Projeto de Vida concretiza uma aprendizagem significativa e engajada, fortalecendo o protagonismo juvenil e o vínculo com a escola, em consonância com Moran (2018, p. 14).

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou compreender o papel da disciplina Projeto de Vida como componente curricular relevante para o desenvolvimento integral dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciam que o componente se configura como espaço formativo que fortalece o protagonismo juvenil, a autonomia e a reflexão crítica, em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a formação integral, o protagonismo e a tomada de decisão dos estudantes (Brasil, 2018, p. 14).

Ao longo da investigação, observou-se que o Projeto de Vida ultrapassa a função restrita de planejamento de metas futuras, consolidando-se como um território pedagógico de escuta, diálogo e construção de sentido. Tal compreensão dialoga com Freire (1996, p. 67), ao defender que o processo educativo deve promover a autonomia e a consciência crítica dos sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas de suas trajetórias. A criação de espaços de fala e escuta sensível mostrou-se fundamental para o fortalecimento do vínculo com a escola e para o engajamento dos estudantes.

Os dados também indicaram que a disciplina favorece práticas de convivência, cooperação e corresponsabilidade, elementos centrais para o protagonismo juvenil, conforme defendido por Pacheco (2014, p. 42). As estratégias pedagógicas fundamentadas em metodologias ativas como dinâmicas, rodas de conversa e atividades reflexivas revelaram-se eficazes para ampliar o engajamento e desenvolver habilidades socioemocionais, corroborando Moran (2018, p. 14) e Behrens (2018, p. 72–74), que defendem práticas participativas como caminho para aprendizagens significativas.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou desafios para a consolidação do componente curricular, especialmente no que se refere à formação docente específica e ao manejo de temas sensíveis. Tal achado reforça a necessidade de investimentos em formação continuada e apoio institucional, de modo a assegurar maior intencionalidade pedagógica e coerência metodológica às práticas desenvolvidas.

Como desdobramento do estudo, foi elaborado um Guia Pedagógico para a disciplina Projeto de Vida, concebido como produto educacional desta pesquisa, com o objetivo de subsidiar a prática docente por meio de propostas dialógicas, humanizadoras e contextualizadas, alinhadas aos princípios da Educação Integral, conforme defendido por Moll (2012, p. 36).

Conclui-se, portanto, que o Projeto de Vida desempenha papel essencial na formação de sujeitos críticos, empáticos e conscientes de suas trajetórias pessoais e sociais, reafirmando a escola como espaço de transformação humana. Ao promover reflexão, pertencimento e esperança, a disciplina concretiza a perspectiva freiriana de educação como prática humanizadora, entendida como “um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (Freire, 1987, p. 96).

Por fim, destaca-se a relevância da continuidade de pesquisas que aprofundem as interfaces entre Projeto de Vida, formação docente e políticas públicas educacionais, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a integralidade dos estudantes e com a função social da escola pública.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Metodologias inovadoras na educação: repensando a prática docente**. Petrópolis: Vozes, 2018.

BIDARRA, José; FESTAS, Maria. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

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

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **Core SEL Competencies**. Chicago, 2019. Disponível em: <https://casel.org>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CONNELL, Raewyn. **Masculinidades**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

DAMON, William. **The Path to Purpose: Helping Our Children Find Their Calling in Life**. New York: Free Press, 2008.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 1998.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral: uma abordagem contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral e formação humana**. São Paulo: Vozes, 2015.

MOLL, Jaqueline. **Formação humana no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2021.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem inovadora**. São Paulo: Penso, 2018.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: aprender em comunidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PACHECO, José. **A construção do educador autônomo**. Campinas: Papirus, 2019.

UNESCO. **Ensinar e aprender com propósito: juventude e inovação educacional**. Paris: UNESCO, 2020.

SUSTENTABILIDADE CAMINHOS PARA UM FUTURO EQUILIBRADO

SUSTAINABILITY: PATHWAYS TO A BALANCED FUTURE

DOI: 10.29327/5797489.1-4

Edina Rodrigues dos Santos¹

Elaine Vieira Teixeira²

Lucilene Alves Maciel Oliveira³

Marcelle Silva de Oliveira Lima⁴

Micheline Valéria Araújo Viana Roque Coelho⁵

José Geraldo Ferreira da Silva⁶

Kátia Teixeira Gonçalves⁷

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

5 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

6 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

7 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo teve por objetivo analisar os fatores que influenciam a falta de engajamento da comunidade escolar nas práticas de separação e descarte correto de resíduos, buscando compreender as percepções, atitudes e motivos que dificultam a adesão às ações de coleta seletiva e cuidado com o meio ambiente. Fundamenta-se nos princípios de Jacobi (2003) e Sachs (2002) e pesquisas recentes (Carvalho, 2022; Lima & Barbosa, 2023; Oliveira & Santos, 2021) que compreendem a educação ambiental como um instrumento essencial para promover a conscientização ecológica e a mudança de comportamento, contribuindo para o fortalecimento de valores sustentáveis e para a corresponsabilidade social. O estudo foi realizado no município de Ponto Belo (ES), com abordagem qualitativa, junto a responsáveis por alunos de uma escola municipal, utilizando um questionário com questões objetivas. Os dados obtidos foram sistematizados e analisados de forma interpretativa. Os resultados revelaram que, embora a maioria reconheça a importância da coleta seletiva e possua conhecimento sobre o tema, apenas uma parcela adota a prática de forma regular. Entre as principais barreiras identificadas estão a falta de tempo, a ausência de coleta seletiva em alguns bairros e a carência de informações sobre o descarte adequado. Conclui-se que a efetiva implementação da coleta seletiva depende não apenas da infraestrutura e do apoio do poder público, mas também de ações contínuas de educação ambiental que fortaleçam a conscientização e o envolvimento da comunidade escolar e familiar.

Palavras-chave: Coleta seletiva, sustentabilidade, resíduos sólidos.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the factors influencing the lack of engagement of the school community in the practices of separating and properly disposing of waste, seeking to understand the perceptions, attitudes, and reasons that hinder adherence to selective collection actions and care for the environment. It is based on the principles of Jacobi (2003) and Sachs (2002) and recent research (Carvalho, 2022; Lima & Barbosa, 2023; Oliveira & Santos, 2021) that understand environmental education as an essential instrument to promote ecological awareness and behavioral change, contributing to the strengthening of sustainable values and social co-responsibility. The study was conducted in the municipality of Ponto Belo (ES), using a qualitative approach, with parents/guardians of students from a municipal school, using a questionnaire with objective questions. The data obtained were systematized and analyzed interpretively. The results revealed that, although the majority recognize the importance of selective collection and have knowledge about the subject, only a portion adopts the practice regularly. Among the main barriers identified are lack of time, the absence of selective collection in some neighborhoods, and a lack of information about proper disposal. It is concluded that the effective implementation of selective collection depends not only on infrastructure and support from public authorities, but also on continuous environmental education actions that strengthen awareness and involvement of the school and family community.

Keywords: Selective collection, sustainability, solid waste.

1. INTRODUÇÃO

A crescente degradação ambiental e o aumento da geração de resíduos sólidos configuram-se como um dos grandes desafios da sociedade contemporânea. O desenvolvimento econômico e o avanço tecnológico, embora proporcionem melhorias na qualidade de vida, também contribuem para a intensificação do consumo e, conseqüentemente, para o acúmulo de lixo urbano. Nesse contexto, torna-se imprescindível adotar práticas de gestão sustentável que reduzam os impactos ambientais e promovam o uso racional dos recursos naturais.

A coleta seletiva surge como uma das principais estratégias de mitigação desses impactos, uma vez que permite o reaproveitamento de materiais recicláveis e a diminuição do volume de resíduos destinados a aterros sanitários ou lixões. Além de contribuir para a preservação ambiental, essa prática fortalece o trabalho das cooperativas de catadores e fomenta a economia circular, promovendo benefícios sociais e econômicos para a comunidade.

No entanto, observou-se que, no município de Ponto Belo (ES), a coleta seletiva ainda enfrenta desafios significativos, como a carência de infraestrutura adequada, a limitação de políticas públicas voltadas à gestão de resíduos e, sobretudo, a falta de conscientização da população quanto à importância da separação correta do lixo. Essa realidade também se manifesta no ambiente escolar, onde a educação ambiental, embora prevista nas diretrizes curriculares, nem sempre se concretiza em ações efetivas de sensibilização e mudança de comportamento.

A pesquisa desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de Ponto Belo teve como propósito compreender essa realidade local e refletir sobre as práticas de educação ambiental relacionadas à coleta seletiva. A produção excessiva de lixo e o descarte inadequado de resíduos configuram-se como desafios urgentes, e a escola, como espaço formador de cidadãos, possui papel fundamental na promoção de atitudes sustentáveis e no fortalecimento da consciência ecológica.

Dessa forma, o presente artigo busca contribuir para a reflexão sobre o papel da comunidade escolar no fortalecimento da coleta seletiva e das práticas de sustentabilidade. Tem como objetivo geral analisar os fatores que influenciam a falta de engajamento da comunidade escolar nas práticas de separação e descarte correto de resíduos, buscando compreender as percepções, atitudes e motivos que dificultam a adesão às ações de coleta seletiva e cuidado com o meio ambiente.

Como objetivos específicos, propõe-se:

- Identificar os principais fatores que dificultam a adesão às práticas de separação de resíduos;
- Identificar as percepções e atitudes dos pais e responsáveis em relação à coleta seletiva e ao cuidado com o meio ambiente;
- Identificar os motivos pelos quais as orientações e informações repassadas durante as ações educativas não resultaram em engajamento efetivo da comunidade escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O crescimento das cidades e o aumento do consumo têm feito com que a quantidade de lixo produzido pelas pessoas cresça cada vez mais. Esse cenário traz um grande desafio: o que fazer com tantos resíduos e como dar a eles um destino correto? Para enfrentar essa questão, foi criada no Brasil a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305/2010), que propõe uma forma mais responsável de lidar com o lixo. Ela incentiva governos, empresas e cidadãos a trabalharem juntos para reduzir, reutilizar e reciclar o que é jogado fora.

Dentro dessa política, a coleta seletiva tem um papel muito importante. Ela consiste em separar o lixo ainda em casa, na escola ou no trabalho, separando, por exemplo, o que pode ser reciclado (papel, plástico, vidro e metal) do que não pode. De acordo com Jacobi e Besen (2011), a coleta seletiva não é só uma questão ambiental, mas também educativa, pois ajuda as pessoas a compreenderem o impacto de suas ações no planeta e a desenvolverem um senso de responsabilidade com o meio ambiente.

A sustentabilidade tem se consolidado como um dos principais desafios da sociedade contemporânea, especialmente diante do aumento da produção de resíduos sólidos e da degradação ambiental associada ao consumo excessivo e à má gestão do lixo urbano. Segundo Sachs (2002), a sustentabilidade deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões ambiental, social, econômica e cultural, depende de ações integradas que conciliem desenvolvimento e preservação dos recursos naturais. Nesse sentido, a educação ambiental exerce papel essencial ao promover a conscientização e a mudança de comportamento em prol de práticas sustentáveis (JACOBI, 2003). Pesquisas atualizadas indicam problemas semelhantes: Oliveira e Santos (2021) reforçam que a mudança de hábitos ambientais exige ações educativas contínuas; Carvalho (2022) destaca que a escola é um espaço decisivo para transformar práticas cotidianas; Lima e Barbosa (2023) apontam que projetos permanentes ampliam significativamente a adesão à separação de resíduos.

A coleta seletiva, conforme definido pela Lei nº 12.305/2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), é um instrumento fundamental para a gestão adequada dos resíduos. Essa lei estabelece como princípios a responsabilidade compartilhada pelo ciclo de vida dos produtos e a redução na geração de resíduos, priorizando a reutilização e a reciclagem (BRASIL, 2010). Dessa forma, a separação correta dos materiais recicláveis constitui uma estratégia prática de sustentabilidade, contribuindo tanto para a diminuição do impacto ambiental quanto para a geração de trabalho e renda aos catadores e cooperativas (CAVALCANTE; LIMA, 2019).

Entretanto, a implementação efetiva da coleta seletiva enfrenta diversos desafios, entre eles a falta de infraestrutura pública adequada e a ausência de hábitos sustentáveis consolidados na população (LIMA; ROCHA, 2020). Estudos apontam que o sucesso desse processo depende diretamente da participação comunitária e do engajamento coletivo, o que reforça a importância de políticas educativas permanentes (JACOBI; BESEN, 2011). Também, Silva e

Machado (2017) destacam que muitas cidades enfrentam dificuldades, como a falta de estrutura adequada, poucos recursos financeiros e pouca participação da população. Isso é ainda mais comum em municípios pequenos, onde o poder público muitas vezes precisa lidar com limitações orçamentárias e operacionais. Nesse contexto, a escola se destaca como espaço privilegiado de formação cidadão e de disseminação de valores ecológicos, contribuindo para o desenvolvimento da consciência ambiental desde a infância (REIGOTA, 2017).

Além disso, a prática da coleta seletiva no ambiente escolar representa uma oportunidade de aprendizagem significativa, uma vez que relaciona teoria e prática e estimula o protagonismo dos estudantes e de suas famílias. De acordo com Loureiro (2012), a educação ambiental crítica deve promover reflexões sobre o consumo, a responsabilidade social e as relações entre ser humano e natureza. Assim, o envolvimento da comunidade escolar em ações de coleta seletiva ultrapassa o caráter pontual e assume um papel transformador, promovendo a construção de uma cultura de sustentabilidade e corresponsabilidade socioambiental.

No Espírito Santo, a Política Estadual de Resíduos Sólidos (Lei nº 9.264/2009) orienta os municípios a criarem seus próprios planos de gestão do lixo. Esses planos buscam estimular a reciclagem, a inclusão social de catadores e o desenvolvimento de ações de educação ambiental. Mesmo assim, dados do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2022) mostram que muitas cidades capixabas ainda não conseguiram implantar completamente a coleta seletiva, principalmente as de pequeno porte, como Ponto Belo.

A conscientização das pessoas é um dos pontos mais importantes para que a coleta seletiva funcione bem. Barbosa e Brito (2019) afirmam que quando a população entende o valor da separação do lixo e participa ativamente, os resultados são muito melhores. A educação ambiental, nesse sentido, ajuda a formar cidadãos mais conscientes, que percebem que pequenas atitudes diárias, como separar o lixo corretamente, podem causar grandes mudanças no futuro.

Dessa forma, estudar a coleta seletiva em Ponto Belo (ES) é uma forma de entender como políticas públicas e ações comunitárias podem se unir para construir uma cidade mais limpa, sustentável e preocupada com o futuro. É também uma oportunidade de refletir sobre o papel de cada morador na preservação do meio ambiente e na busca por uma melhor qualidade de vida.

3. METODOLOGIA

A pesquisa apresenta natureza descritiva e exploratória, com abordagem quantitativa. Os dados foram coletados em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Ponto Belo (ES). Participaram do estudo 36 responsáveis por alunos do 5º ano do ensino fundamental. O objetivo foi conhecer as percepções e práticas das famílias sobre coleta seletiva e sustentabilidade.

Para coletar as informações, foi utilizado um questionário impresso, contendo 11 perguntas objetivas (de múltipla escolha). Os questionários foram entregues aos alunos, que levaram para casa para que os familiares respondessem. Depois de preenchidos, os alunos devolveram o material na escola, e os pesquisadores recolheram todos os questionários para análise.

As respostas foram organizadas e contadas manualmente, e os resultados foram apresentados em números para facilitar a compreensão dos dados, buscando entender as ideias principais mencionadas pelos participantes.

O questionário passou por uma revisão entre os pesquisadores, para garantir que as perguntas estivessem claras e adequadas ao tema do estudo. Todo o processo foi realizado de forma ética, respeitando o anonimato e a confidencialidade das pessoas que participaram, sem identificação individual.

A metodologia adotada possibilitou um olhar mais próximo da realidade das famílias, permitindo compreender como os responsáveis percebem e praticam ações voltadas à preservação ambiental e à coleta seletiva no cotidiano. Assim, o método utilizado foi fundamental para obter dados simples, porém significativos, que servirão de base para as reflexões e discussões sobre os resultados.

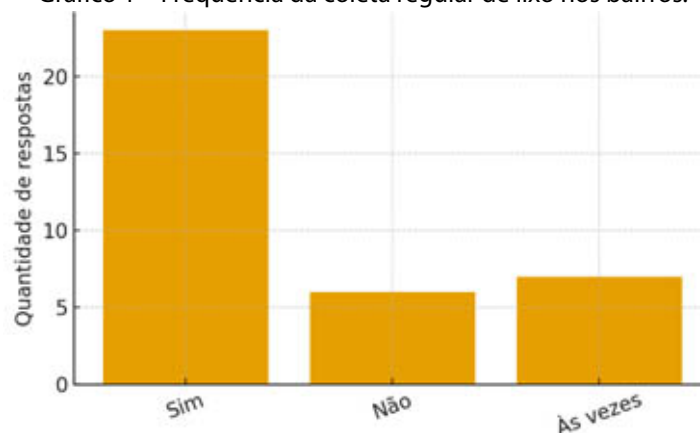
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise revelou resultados relevantes e surpreendentes, os quais possibilitaram avaliar com maior profundidade o nível de conhecimento dos familiares sobre práticas de coleta seletiva, bem como identificar o grau de engajamento e participação das famílias na separação dos resíduos recicláveis.

Os achados indicam a existência de barreiras e dificuldades específicas que comprometem a efetividade da coleta seletiva no âmbito familiar, além de evidenciar aspectos relacionados à conscientização ambiental e à educação para o consumo sustentável. Conforme demonstrado no gráfico 1 intitulado “Há coleta regular de lixo?”, observa-se que, embora a maioria das famílias reporte a existência de coleta regular, uma parcela significativa enfrenta irregularidades ou ausência desse serviço.

Dessa forma, a pesquisa contribui para a compreensão das dinâmicas familiares no contexto da gestão de resíduos sólidos e sugere a necessidade de estratégias educativas mais eficazes para promover o envolvimento ativo da comunidade escolar e de seus familiares nas práticas ambientais sustentáveis.

Gráfico 1 – Frequência da coleta regular de lixo nos bairros.

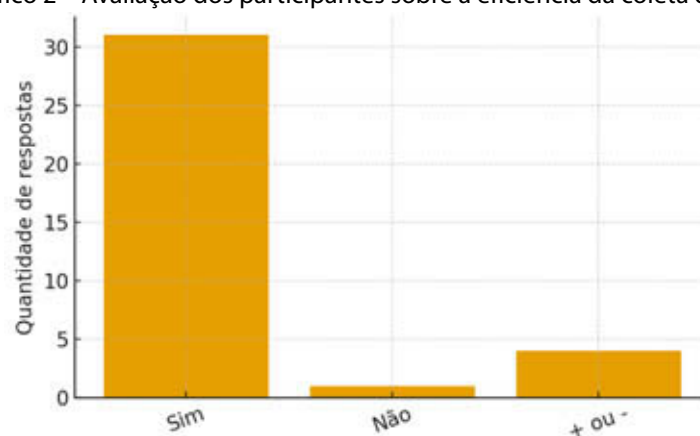


Fonte: Os autores (2025).

Conforme os dados, observa-se que a maioria significativa dos participantes (n=23) respondeu afirmativamente, indicando que há coleta regular de lixo em suas residências. Por outro lado, 7 respondentes afirmaram que a coleta ocorre apenas eventualmente, ou seja, “às vezes”. Um grupo menor, composto por 6 indivíduos, indicou a ausência de coleta regular no local onde residem.

Esses resultados apontam para uma predominância da regularidade na coleta de lixo entre as famílias pesquisadas, o que pode indicar uma infraestrutura de serviços municipais relativamente estabelecida. Contudo, o fato de aproximadamente um terço dos respondentes não contar com coleta regular seja por ausência ou irregularidade evidencia possíveis lacunas no sistema de coleta pública, o que pode impactar negativamente na gestão adequada dos resíduos sólidos e nas práticas de reciclagem. Em seguida, os familiares dos estudantes, responderam a segunda questão, conforme apresentada no gráfico 2.

Gráfico 2 – Avaliação dos participantes sobre a eficiência da coleta de lixo



Fonte: Os autores (2025).

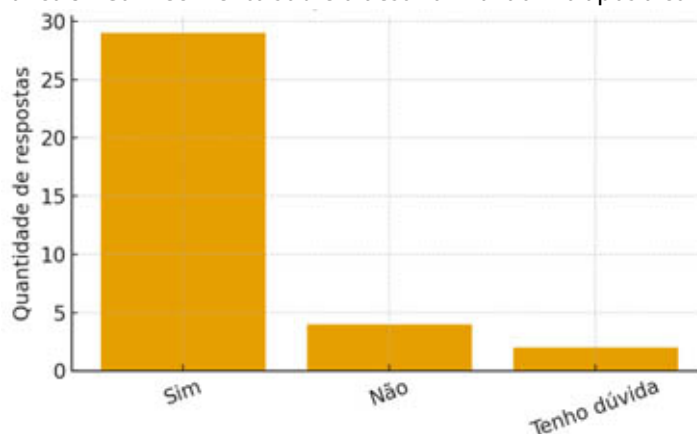
O Gráfico 2 revela que a grande maioria dos participantes (31 respostas) reconhece a eficiência da coleta de lixo, conforme indicado pela resposta "Sim". Apenas uma pessoa respondeu "Não", demonstrando discordância em relação à eficiência. Além disso, quatro participantes

apresentaram uma resposta intermediária, "mais ou menos", indicando alguma dúvida ou avaliação parcial. Esses resultados indicam que a eficiência da coleta de lixo é amplamente reconhecida entre os respondentes, com baixa resistência e poucas dúvidas. A predominância das respostas afirmativas sugere que a coleta de lixo é vista como eficiente pela maioria do grupo pesquisado.

Na sequência, os familiares dos estudantes responderam à terceira pergunta da pesquisa, cujos resultados estão representados no Gráfico 3.

A questão buscava entender se os familiares têm clareza sobre o destino do lixo após a coleta, refletindo o nível de conhecimento e conscientização da comunidade em relação à gestão dos resíduos sólidos e seu impacto ambiental.

Gráfico 3 - Conhecimento sobre o destino final do lixo após a coleta.



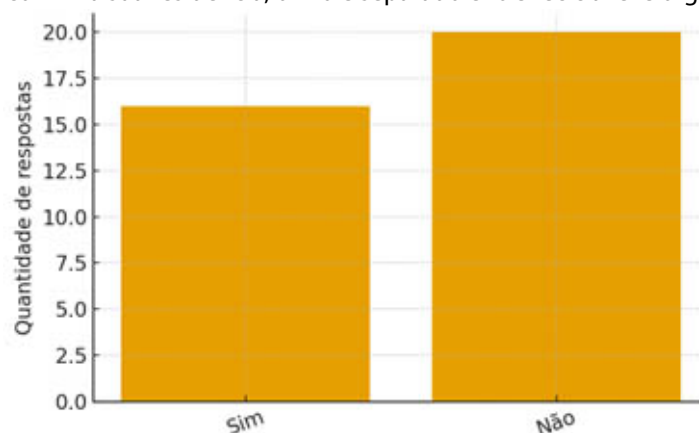
Fonte: Os autores (2025).

O gráfico mostra as respostas dadas à pergunta sobre se sabem para onde o lixo é levado após a coleta. A maioria, composta por 29 pessoas, respondeu “Sim”, indicando que possuem conhecimento sobre o destino do lixo após a coleta. Isso demonstra um bom entendimento geral sobre a importância da correta gestão dos resíduos. Quatro indivíduos responderam “Não”, revelando que desconhecem para onde o lixo é levado. Esse grupo evidencia que ainda há falta de informação para algumas pessoas. Duas pessoas indicaram ter dúvida, mostrando que parte do grupo não tem certeza sobre esse tema. Esses resultados indicam que, embora a maioria tenha conhecimento claro sobre o destino do lixo, ainda existe uma parcela que não sabe ou tem dúvidas. Isso destaca a necessidade de continuar promovendo educação e informação para que todos compreendam melhor a importância do manejo correto dos resíduos sólidos.

Após isso, os familiares dos estudantes responderam à quarta pergunta, conforme mostrado no Gráfico 4.

O objetivo da questão foi identificar se as famílias adotam práticas de separação de resíduos, que são fundamentais para a gestão ambiental correta e o incentivo à reciclagem.

Gráfico 4 - Na sua residência, o lixo é separado entre reciclável e orgânico?



Fonte: Os autores (2025).

Os resultados mostram que a maioria dos respondentes (20 pessoas) não separa o lixo reciclável do orgânico, o que aponta para uma baixa adesão a práticas de sustentabilidade dentro das residências. Esse dado evidencia a necessidade de ampliar o diálogo sobre educação ambiental, reforçando a importância da separação dos resíduos como parte de uma rotina doméstica responsável. Por outro lado, 16 pessoas afirmaram realizar essa separação, o que demonstra que existe um grupo já consciente e engajado com questões ambientais. Esse número, embora menor do que o de respostas negativas, mostra que há uma base sobre a qual é possível trabalhar para expandir o conhecimento e influenciar outras famílias.

Em seguida, os responsáveis dos estudantes responderam à quinta pergunta. A imagem apresenta um gráfico que mostra as razões pelas quais os participantes da pesquisa não separaram resíduos recicláveis.

Gráfico 5: Fatores que impedem a separação de resíduos.



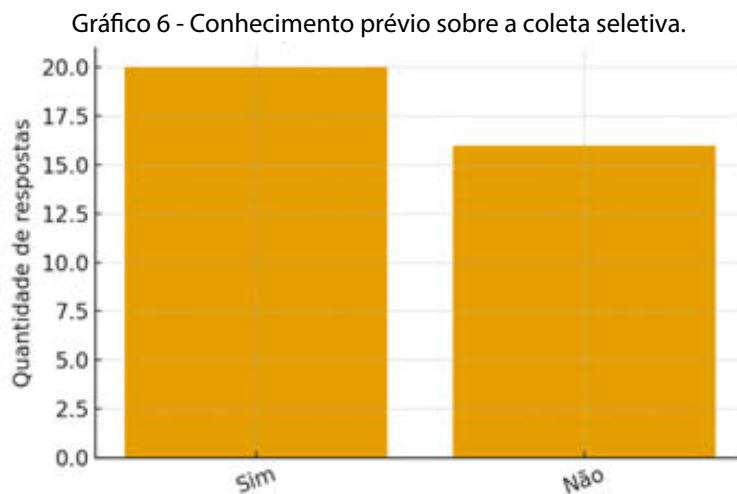
Fonte: Os autores (2025).

Conforme apresentado no gráfico 5, observa-se que o principal motivo apontado pelos participantes para não realizar a separação dos resíduos sólidos foi a falta de tempo, mencionada por 10 respondentes. Esse resultado indica que a rotina corrida e a di-

ficuldade de incluir novos hábitos no dia a dia acabam reduzindo a adesão à prática da separação de materiais recicláveis. O segundo fator mais citado foi a ausência de coleta seletiva, mencionada por 5 participantes, o que demonstra que a falta de infraestrutura pública adequada também impede a realização dessa prática. Já a falta de informação, relatada por 4 respondentes, revela que parte da população ainda não possui conhecimento suficiente sobre como realizar a separação correta dos resíduos ou sobre a importância dessa ação para o meio ambiente.

Na etapa seguinte da pesquisa, os familiares os responsáveis responderam à sexta questão, e os resultados obtidos podem ser observados no Gráfico 6.

O gráfico apresenta os resultados sobre o conhecimento prévio dos participantes a respeito da coleta seletiva, mostrando a quantidade de pessoas que afirmaram já ter ouvido falar e aquelas que nunca ouviram falar sobre o tema.



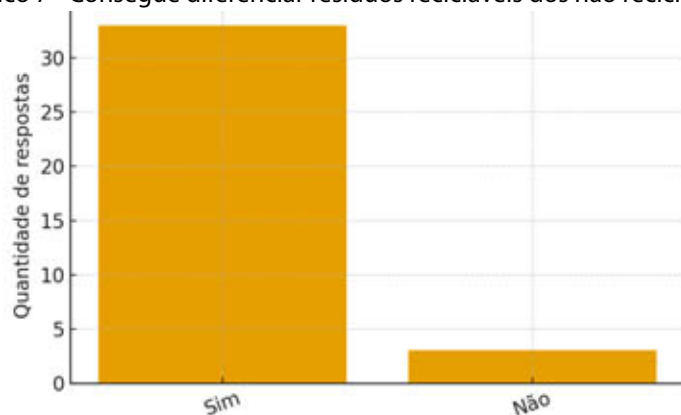
Fonte: Os autores (2025).

Verifica-se que a maioria dos participantes respondeu “Sim”, correspondendo a aproximadamente 20 pessoas, enquanto cerca de 16 afirmaram “Não”. Além disso, os resultados sugerem que o nível de conhecimento sobre a coleta seletiva influencia diretamente o comportamento ambiental dos participantes. Aqueles que afirmam conhecer o tema tendem a demonstrar maior predisposição para adotar práticas sustentáveis, como a separação correta dos resíduos e o reaproveitamento de materiais recicláveis.

Por outro lado, o desconhecimento pode estar relacionado à ausência de hábitos ecológicos no cotidiano, o que reforça a importância de ações educativas contínuas que aproximem teoria e prática, incentivando a participação efetiva da comunidade em programas de coleta seletiva.

Posteriormente, apresenta-se o Gráfico 7, que demonstra as respostas obtidas dos responsáveis.

Gráfico 7 - Consegue diferenciar resíduos recicláveis dos não recicláveis?

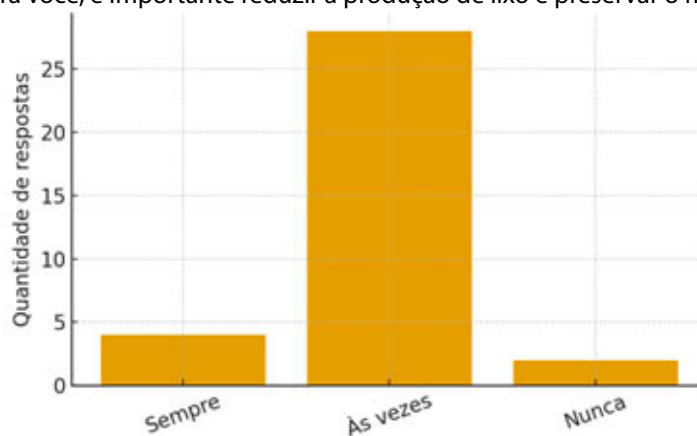


Fonte: Os autores (2025).

O gráfico apresenta as respostas à questão “Consegue diferenciar resíduos recicláveis dos não recicláveis?”. A maioria dos participantes (33) respondeu “Sim”, enquanto apenas 3 responderam “Não”. Os resultados indicam que grande parte dos respondentes possui conhecimento sobre a identificação de resíduos recicláveis, evidenciando um nível satisfatório de conscientização ambiental. Apesar do baixo número de respostas negativas, ainda é importante manter ações educativas, garantindo que todos compreendam a separação correta dos materiais e sua relevância para o meio ambiente.

Prontamente, os responsáveis responderam à oitava pergunta. O gráfico mostra com que frequência os participantes reaproveitam ou destinam corretamente os resíduos.

Gráfico 8 - Para você, é importante reduzir a produção de lixo e preservar o meio ambiente?

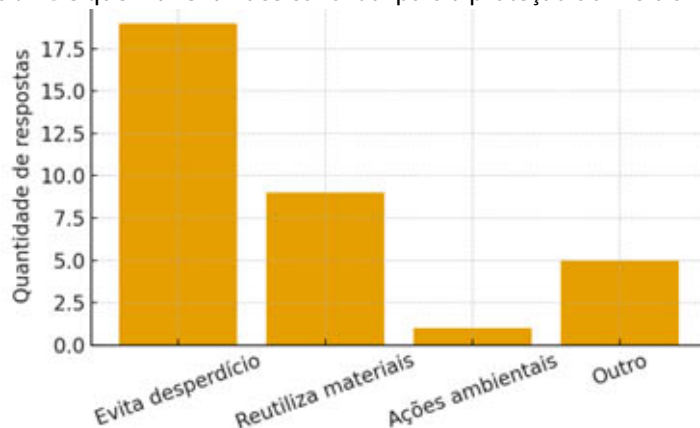


Fonte: Os autores (2025).

Observa-se que a maioria dos respondentes (aproximadamente 28 pessoas) marcou ‘Às vezes’, sugerindo que a prática de reaproveitamento ou descarte correto não é constante. Um número menor de participantes (cerca de 4) respondeu ‘Sempre’, enquanto apenas 2 assinalaram ‘Nunca’. Esses resultados indicam que, embora haja alguma preocupação com o reaproveitamento e a destinação adequada dos resíduos, a prática ainda carece de consistência. A predominância de respostas intermediárias evidencia a necessidade de ações educativas e de conscientização

mais efetivas, com o objetivo de promover hábitos regulares e sistemáticos de gestão correta dos resíduos, contribuindo para a sustentabilidade ambiental. A pesquisa prosseguiu com a nona questão dirigida aos responsáveis, cujos resultados podem ser vistos no Gráfico 9.

Gráfico 9 - De que maneira você contribui para a proteção do meio ambiente?

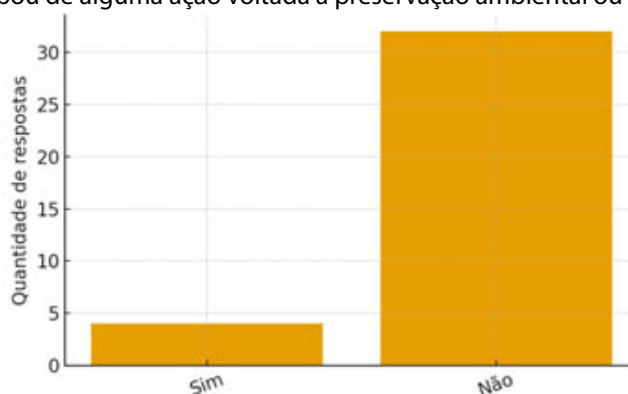


Fonte: Os autores (2025).

Os resultados evidenciam que a maioria dos entrevistados (aproximadamente 19 indivíduos) adota a prática de evitar desperdício, demonstrando consciência em relação à utilização responsável dos recursos. Em seguida, 9 participantes relataram reutilizar materiais, indicando a adoção de estratégias de aproveitamento e economia de recursos. Apenas 1 participante mencionou a realização direta de ações ambientais, enquanto 5 responderam “Outro”, referindo-se a práticas diversas não contempladas nas categorias anteriores.

Por fim, os responsáveis pelos estudantes responderam a última questão, cujos resultados estão ilustrados no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Já participou de alguma ação voltada à preservação ambiental ou à limpeza comunitária?



Fonte: Os autores (2025).

Constata-se que a maioria dos participantes, aproximadamente 32 indivíduos, respondeu “Não”, enquanto apenas 4 assinalaram “Sim”. Tais resultados sugerem que a participação dos familiares em campanhas ambientais ainda é limitada, evidenciando a necessidade de ações que promovam maior engajamento e conscientização sobre a preservação do meio ambiente.

A análise dos resultados permite estabelecer uma relação direta com o referencial teórico apresentado. Observa-se que os dados confirmam as reflexões de Jacobi e Besen (2011), ao demonstrarem que a efetividade da coleta seletiva depende tanto da infraestrutura pública quanto da conscientização social. A baixa adesão à separação de resíduos, evidenciada pela pesquisa, também corrobora o que Silva e Machado (2017) identificaram em estudos sobre os desafios municipais na implementação de políticas de gestão de resíduos sólidos, sobretudo em cidades de pequeno porte.

Além disso, a pouca participação dos familiares em ações ambientais reforça a necessidade, apontada por Loureiro (2012), de promover uma educação ambiental crítica e contínua, capaz de envolver a comunidade e despertar o protagonismo dos cidadãos. Dessa forma, os resultados reafirmam que a educação ambiental não deve ser pontual, mas permanente, articulando escola, família e poder público em prol da sustentabilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleta seletiva constitui uma prática essencial para a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento social. A pesquisa realizada em Ponto Belo (ES) evidenciou que, embora a maioria da população reconheça a importância de cuidar do meio ambiente, a adoção sistemática de práticas de separação de resíduos ainda é limitada.

Os dados indicam que barreiras como falta de tempo, ausência de coleta regular em alguns bairros e insuficiência de informações sobre o descarte correto dificultam o engajamento das famílias. Além disso, constatou-se que a participação em ações comunitárias e educativas voltadas à preservação ambiental é restrita, evidenciando a necessidade de estratégias que aproximem conhecimento e prática.

Este estudo reforça a importância do papel da escola e da família na formação de hábitos sustentáveis, destacando que a educação ambiental deve integrar a rotina diária das famílias e não se limitar a ações pontuais. A análise dos resultados oferece subsídios para a implementação de estratégias educativas mais eficazes, capazes de estimular a prática contínua da separação de resíduos, fortalecer a corresponsabilidade socioambiental e contribuir para a construção de um futuro mais equilibrado e sustentável.

Como continuidade deste estudo, recomenda-se o desenvolvimento de projetos permanentes de educação ambiental em parceria com órgãos públicos e a ampliação das ações de sensibilização junto à comunidade escolar, possibilitando novas pesquisas que avaliem o impacto dessas iniciativas no comportamento ambiental das famílias.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.; BRITO, R. Educação Ambiental e práticas comunitárias. **Revista Verde**, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605/1998 e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 03 ago. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 08 dez 2025.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Plano Nacional de Resíduos Sólidos – Atualização 2023**. Brasília: MMA, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mma>. Acesso em: 10 out. 2025.
- CARVALHO, T. Educação ambiental crítica e participação escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, 2022.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 10. ed. São Paulo: Gaia, 2022.
- IBGE. **Atlas do Saneamento: Gestão de Resíduos Sólidos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- JACOBI, P. R.; BESEN, G. R. Gestão de resíduos sólidos em São Paulo: desafios da sustentabilidade. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 71, 2011.
- LIMA, A.; BARBOSA, T. Sustentabilidade e Educação Ambiental na escola pública. **Revista Ecopedagógica**, 2023.
- LOUREIRO, C. **Educação Ambiental Crítica**. Cortez, 2012.
- OLIVEIRA, L.; SANTOS, M. Políticas públicas e resíduos sólidos no Brasil. **Revista Ambiente & Sociedade**, 2021.
- PONTO BELO – ES. **Política Municipal de Saneamento Básico (PMSB)**. Disponível em: <https://mrae.es.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2025.
- SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Garamond, 2002.
- SILVA, A. C.; MACHADO, R. S. Gestão municipal de resíduos sólidos e desafios da coleta seletiva no Brasil. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 9, n. 2, 2017.

EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR: UM ESTUDO ESTATÍSTICO A PARTIR DE DADOS EDUCACIONAIS

SCHOOL DROPOUT AND ABSENTEEISM:
A STATISTICAL STUDY BASED ON EDUCATIONAL DATA

DOI: 10.29327/5797489.1-5

Elaine Vieira Teixeira¹
Marcus Antonius da Costa Nunes²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A evasão escolar é um dos principais desafios do sistema educacional brasileiro, repercutindo desigualdades sociais, econômicas e estruturais historicamente consolidadas. Esse estudo busca analisar esse fenômeno de evasão escolar no Brasil, levando em consideração determinantes socioeconômicos, panorama estatístico recente e estratégias adotadas para seu combate. A metodologia se baseia em pesquisa bibliográfica e documental, com análise de dados estatísticos de fontes oficiais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de artigos e revistas sobre a temática. Os resultados mostram que, apesar dos avanços na universalização à educação, altos índices de abandono escolar ainda são evidentes, sobretudo entre jovens em situação de vulnerabilidade social, pretos e pardos, mulheres e indivíduos inseridos precocemente no mercado de trabalho. Alguns fatores como necessidade de trabalhar, desinteresse pelos estudos, gravidez na adolescência, desigualdades raciais e de gênero impactam diretamente a permanência escolar. Com isso, o enfrentamento da evasão escolar exige políticas públicas integradas, ações institucionais contínuas e o fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão da trajetória educacional.

Palavras-chave: Evasão escolar. IBGE. Educação escolar.

ABSTRACT

School dropout is one of the main challenges facing the Brazilian education system, reflecting historically consolidated social, economic, and structural inequalities. This study seeks to analyze this phenomenon of school dropout in Brazil, taking into account socioeconomic determinants, recent statistical data, and strategies adopted to combat it. The methodology is based on bibliographic and documentary research, with analysis of statistical data from official sources such as the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), as well as articles and journals on the subject. The results show that, despite advances in universal access to education, high rates of school dropout are still evident, especially among young people in situations of social vulnerability, Black and mixed-race individuals, women, and individuals who enter the labor market prematurely. Factors such as the need to work, disinterest in studies, teenage pregnancy, and racial and gender inequalities directly impact school retention. Therefore, tackling school dropout requires integrated public policies, continuous institutional actions, and strengthening the bond between school, family, and community, in order to ensure not only access but also retention and completion of the educational journey.

Keywords: School dropout. IBGE. School education.

1. INTRODUÇÃO

Se entende por evasão escolar a interrupção da trajetória educacional do estudante, quando ele deixa de comparecer às atividades escolares no decorrer do período letivo, caracterizando como abandono dos estudos (Ferreira; Oliveira, 2020).

No Brasil, a evasão e o abandono escolar se caracterizam como eventos complexos e variáveis, que são de grande desafio para pesquisadores e aos Poderes Executivo e Legislativo ao formular políticas públicas eficazes (Ramos, 2021).

De acordo Silva Filho e Araújo (2017), a problemática necessita de uma definição única e consensual e, devido esse fator, há uma divergência e dificuldade de entender o assunto. A evasão escolar é descrita como dinâmica e cumulativa, marcada pela saída do estudante do ambiente escolar e, muitas vezes, sem seu retorno ao sistema educacional.

Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 prevê o direito à educação a todos os cidadãos ao estabelecer que: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 205).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu Art. 2º destaca que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º)

Apesar disso, o acesso universal do ensino e o fim do abandono ainda não foram alcançados, uma vez que está diretamente ligado às desigualdades sociais históricas fortemente persistentes no país o que se reflete em um sistema educacional fragilizado e com altos índices de saída escolar, principalmente entre populações vulneráveis (Silva Filho e Araújo, 2017).

A formação social do indivíduo é multifatorial, contudo, não se pode negar que o ambiente escolar e o que ele contribui para essa formação é de extremo valor para a sociedade. O processo de desenvolvimento social constitui a construção de competências que possibilitam as pessoas conquistarem relações sociais saudáveis nos diferentes contextos de convivência. Assim, sabe-se que essas competências são conquistadas através de assimilação de valores, normas e práticas sociais, principalmente durante a infância e adolescência, um período no qual a escola possui um papel essencial. No ambiente educacional, os alunos aprendem a se comunicar, trabalhar em equipe, estabelecer vínculos com professores e colegas, vivenciando experiências que contribuem para a formação da identidade social e emocional (Rodrigues, 2024).

Ainda de acordo Rodrigues (2024) a educação escolar possui um papel primordial na mediação do desenvolvimento social do indivíduo, na medida em que promove interações sis-

temáticas em diferentes contextos escolares, tanto em atividades curriculares quanto nas ações complementares. Além disso, a participação dos alunos em práticas pedagógicas, culturais e esportivas favorece o aperfeiçoamento de capacitações socioemocionais, como cooperação, empatia e respeito, criando um cidadão mais preparado para viver em sociedade.

1.1. Justificativa do tema

A evasão e o abandono escolar se caracterizam por serem problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, refletindo significativamente no desenvolvimento social, econômico e educacional do Brasil. Apesar de já existirem avanços sociais e tecnológicos, o sistema ainda é deficitário, fazendo-se necessário a adoção de novas medidas para combater a problemática (Ferreira; Oliveira, 2020).

Nesse sentido, é necessário que estudos analisem os fatores associados à evasão escolar considerando determinantes socioeconômicos, desigualdades sociais, raciais e de gênero, além da inserção precoce no mercado de trabalho.

Assim, esse trabalho se justifica pela relevância social e acadêmica de aprofundar o debate sobre evasão escolar no país.

1.2. Delimitação do tema

O estudo presente delimita-se à análise da evasão e do abandono escolar no Brasil, com enfoque na educação básico, considerando dados estatísticos do IBGE e OCDE. A análise concentra-se na população jovem e adulta, principalmente o grupo etário de 14 a 29 anos. Serão consideradas publicações recentes, dos últimos 10 anos, bem como a Constituição Federal.

1.3. Problema da pesquisa

A evasão escolar afeta significativamente o sistema educacional brasileiro. Por mais que haja diversos fatores, muitos são significativos para a problemática. Assim, o estudo levanta a seguinte questão: Quais são os principais fatores socioeconômicos, raciais e de gênero associados à evasão e ao abandono escolar no Brasil, à luz dos dados estatísticos recentes do IBGE e da OCDE, e de que forma essas desigualdades influenciam a permanência e a conclusão da educação básica?

1.4. Hipótese

De acordo Rodrigues (2024) o indivíduo se desenvolve socialmente baseado também na educação escolar que recebe, através de interações sociais em diferentes contextos.

Considerando isso, é inegável que o ambiente educacional desenvolve um papel de extrema importância na formação do cidadão. Supõe-se que embora já tenha avanços na universalização do acesso à educação, muitos indivíduos ainda renunciam à vida acadêmica.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo Geral

- Analisar dados estatísticos sobre evasão escolar no Brasil.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Estudar o panorama estatístico recente;
- Definir as possíveis causas da evasão escolar;
- Analisar dados de fontes oficiais;
- Propor soluções para o combate à evasão escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Panorama estatístico nacional recente

O sistema educacional básico no Brasil estrutura-se em distintos níveis, abrangendo a educação infantil, marcada pelos primeiros anos do ensino fundamental que é realizado do primeiro ao quinto ano, os anos finais desse mesmo ensino, caracterizados pelo período do sexto a nono ano e ao Ensino Médio. Dados divulgados pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), no contexto do Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais, mostram que uma porção da população brasileira jovem adulta, na faixa etária de 25 a 34 anos, não concluiu a última etapa da educação básica (Ensino Médio), destacando os desafios persistentes relacionados à permanência e à conclusão da escolaridade no país (OCDE, 2017).

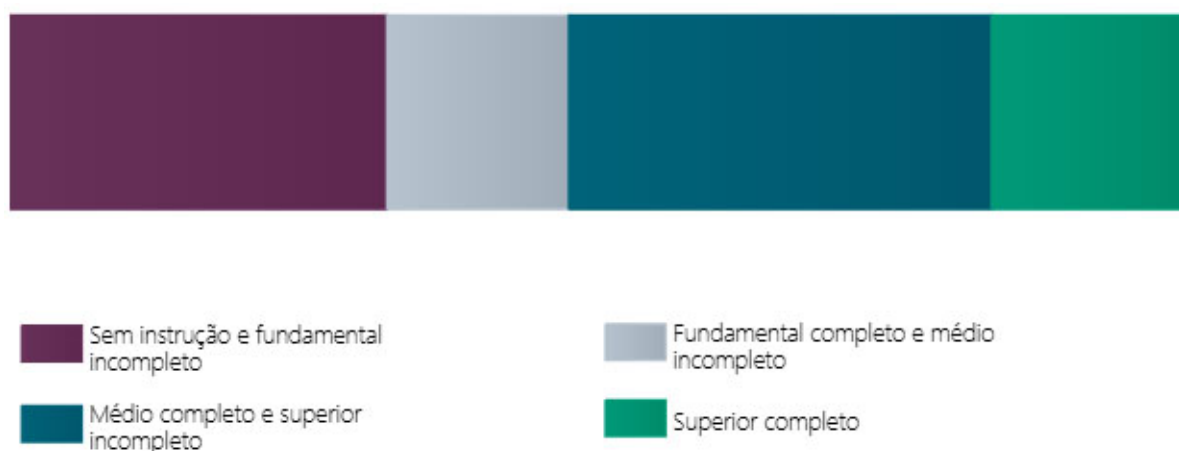
De acordo com os Resultados preliminares da amostra do Censo Demográfico 2022 (IBGE), há uma parcela significativa de pessoas com 18 anos ou mais com baixos níveis de escolarização (Figura 1), especialmente entre aqueles sem instrução ou com ensino fundamental incompleto. Essa amostra evidencia desigualdades sociais históricas no país, associadas a fatores diversos, como limitação de ambientes educacionais em diversas regiões, necessidade de se inserir precocemente no mercado de trabalho, gravidez na adolescência e condições socioeconômicas desfavoráveis (IBGE, 2022).

De acordo gráfico e tabela do IBGE (2022), 31,98% das pessoas com 18 anos ou mais de idade não têm instrução e o ensino fundamental é incompleto, 15,42% possuem fundamental completo e médio incompleto, 35,84% possuem ensino médio completo e ensino superior incompleto e, apenas 16,75% possuem ensino superior completo (IBGE, 2022).

Tabela 1 - Distribuição do nível de instrução da população brasileira com 18 anos ou mais - Censo 2022	
Sem instrução e fundamental incompleto	31,98%
Fundamental completo e médio incompleto	15,42%
Médio completo e superior incompleto	35,84%
Superior completo	16,75%

Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

Figura 1 – Distribuição do nível de instrução da população brasileira com 18 anos ou mais – Censo 2022



Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

Além disso, pessoas com fundamental completo, mas que não finalizaram o ensino médio, também é um grupo muito importante a ser analisado, pois a evasão escolar nessa fase pode ser fruto não só das consequências já citadas, como também na negligência por parte dos pais em orientar os filhos na trajetória acadêmica. Esse cenário sugere dificuldades na permanência escolar, sobretudo durante a transição entre etapas de ensino, fase frequentemente marcada pelo aumento da evasão (IBGE, 2022).

Apesar disso, o gráfico mostra um outro grupo relevante, que são aqueles que finalizaram a educação básica, mas não iniciaram a educação superior, indicando um avanço na universalização do ensino médio nas últimas décadas. Por fim, os adultos com ensino superior completo, embora menor em comparação aos demais, marca uma expansão gradual do acesso ao ensino superior, resultante de programas de financiamento estudantil e ações afirmativas (IBGE, 2022).

2.2. Frequência escolar na infância e adolescência

Apesar de haver um alto índice de evasão escolar no país, dados do IBGE mostram que, em 2024, mais da metade da população brasileira, que possui 25 anos ou mais, já finalizaram a educação básica obrigatória, com um contingente de 56%, melhor resultado da série histórica, desde 2016, quando esse percentual chegava apenas em 46,2% (IBGE, 2025).

No ano de 2024, constatou-se que 94,5% das crianças entre 6 e 14 anos estavam matriculadas no ensino fundamental, que é a etapa adequada para essa faixa etária. Esse percentual possui uma discreta redução em comparação com o ano anterior (2023), no qual o índice era de 94,6% (IBGE, 2025).

Já na faixa etária de 15 a 17 anos, os alunos que frequentavam ou haviam concluído o ensino médio representam um total de 76,7%, com o crescimento de 1,7 em relação ao ano anterior. Frequência escolar na infância e adolescência. Mesmo com um discreto avanço, o índice ainda está distante da meta de 85% estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para esse grupo etário, evidenciando desafios na transição e permanência dos estudantes nessa etapa de ensino (IBGE, 2025).

O IBGE (2025) mostra ainda que, a taxa de escolarização de jovens de 18 a 24 anos, chegou a 31,2% no ano de 2024, porém, apenas 27,1% estavam matriculados no nível de ensino considerado adequado para a idade, ou seja, no ensino superior. Os demais apresentavam trajetória educacional defasada, refletindo situações de atraso escolar.

2.3. Determinantes socioeconômicos da evasão escolar

As desigualdades raciais são um fator de extrema relevância quando se trata em acesso e permanência escolar. Entre jovens brancos, de 18 a 24 anos, 37,6% estavam estudando, e 37,4% estavam na etapa de ensino considerada adequada à idade. Contudo, entre pretos e pardos, a taxa de escolarização é significativamente menor, com 27,1% e apenas 20,6% presentes no nível educacional correspondente a sua faixa etária (IBGE, 2025).

Os dados do IBGE (2025) também mostram que cerca de 70% dos jovens pretos ou pardos não frequentavam a escola e não concluíram a etapa educacional que estavam inseridos, enquanto essa estatística relacionada a jovens brancos é muito menor (56,2%).

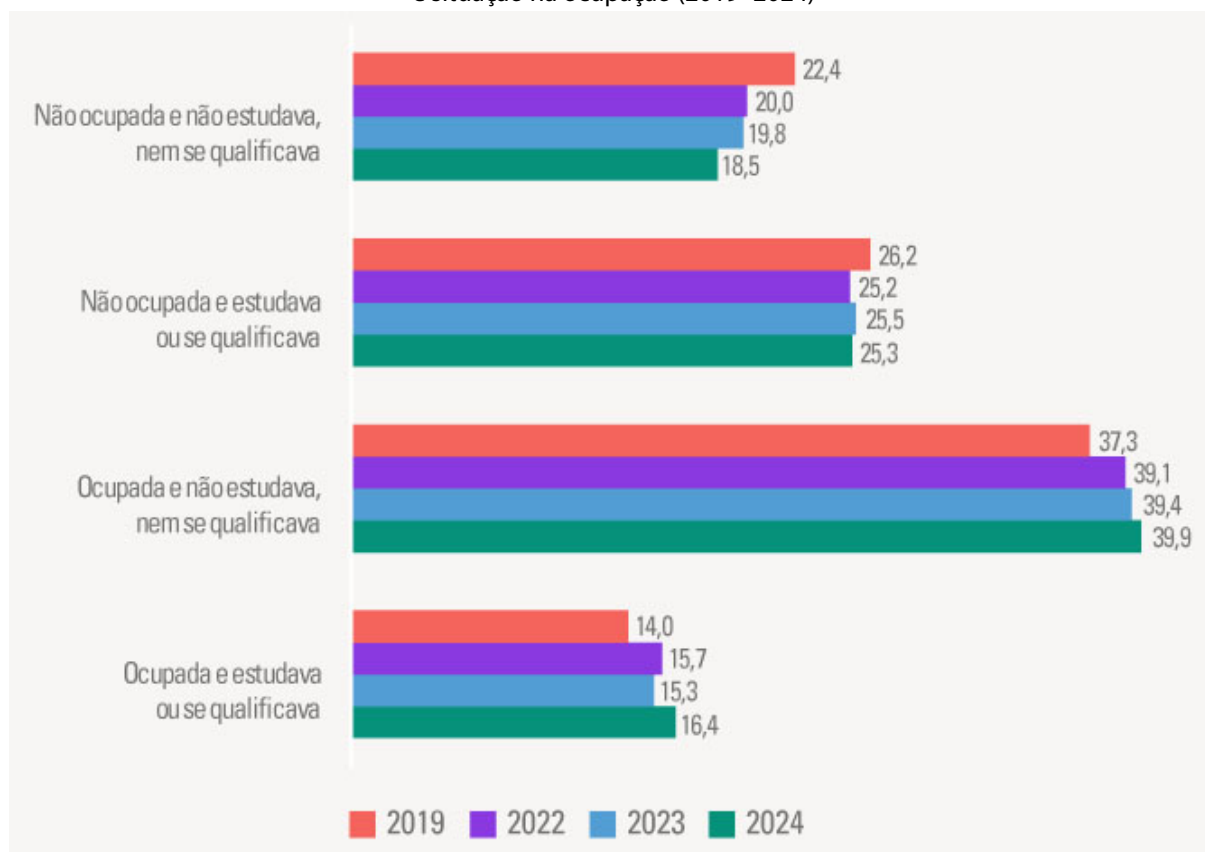
No ano de 2024, cerca de 8,7 milhões de jovens na faixa etária de 14 a 29 anos não haviam concluído o ensino médio, seja por abandono escolar ou por nunca sequer terem ingressado nessa etapa. Desse percentual, 59,1% eram compostas por homens e 72,5% por mulheres, evidenciando a sobreposição de desigualdade. A entrada para o ensino

médio ocorre geralmente aos 15 anos e é quando a taxa de evasão escolar aumenta consideravelmente. Esse fenômeno pode estar associado tanto à percepção reduzida sobre a relevância do ensino médio quanto à necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho (IBGE, 2025).

Segundo IBGE (2025), um dos principais fatores para evasão escolar entre jovens de 14 a 29 anos é a necessidade de trabalhar, sendo mencionada por 42% dos entrevistados. A falta de interesse pelos estudos apareceu como o segundo fator mais frequente. Para os homens, o trabalho remunerado destacou-se como o fator principal de abandono escolar, seguido por desinteresse e problemas de saúde. Já entre as mulheres, mesmo que o trabalho remunerado seja um motivo bastante citado, a gravidez e responsabilidades domésticas surgem como uma vertente extremamente relevante, na medida em que as mulheres assumem esse papel essencial, relevando a persistência de desigualdades de gênero que impactam diretamente a trajetória educacional feminina.

De acordo os dados da PNAD Contínua Educação, no ano de 2024 cerca de 18,5% dos jovens brasileiros entre 15 e 29 anos estavam fora das escolas, no mercado de trabalho e programas de qualificação profissional. O mais recorrente é entre mulheres e pessoas pretas ou pardas, reforçando a desigualdade estrutural. (IBGE, 2024).

Figura 2 - Distribuição das pessoas de 15 a 29 anos segundo condição de estudo e situação na ocupação (2019–2024)



Fonte: Adaptado de IBGE (2025).

O perfil da juventude brasileira adquiriu mudanças graduais entre 2019 e 2024. Observa-se redução contínua na proporção de jovens que não estavam ocupados, não estudavam, e nem participavam de qualquer forma de qualificação. Esse grupo, que representava 22,4% no ano de 2019 reduziu para 18,5% em 2024, mostrando uma tendência de diminuição da exclusão educacional e produtiva, ainda que o contingente permaneça expressivo (IBGE, 2025).

Em contraponto, verifica-se um crescimento do grupo de jovens ocupados que não estudavam e nem se qualificavam. Essa camada saiu de 37,3% em 2019 para 39,9% em 2024. Isso se dá devido inserção mais precoce no mercado de trabalho, ocasionalmente desvinculada de processos formativos, que podem limitar oportunidades futuras de crescimento profissional e educacional (IBGE, 2025).

As categorias intermediárias apresentam uma certa estabilidade ao longo do tempo analisado. A proporção de jovens não ocupados que estudavam ou se qualificavam manteve-se próxima de um quarto do total, oscilando levemente entre 26,2% em 2019 e 25,3% em 2024. No entanto, o grupo que conciliava trabalho com estudo ou qualificação apresentou discreto crescimento, passando de 14,0% em 2019 para 16,4% em 2024, o que sinaliza avanços na conciliação entre inserção produtiva e formação educacional (IBGE, 2025).

2.4. Combate à evasão escolar

Um dos principais desafios para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, é a evasão escolar dos estudantes. Muitos foram os avanços tecnológicos e científicos das últimas décadas, contudo o sistema ainda é deficitário. Nesse sentido, políticas públicas e ações institucionais têm buscado melhora organizacional, na gestão e infraestrutura das redes de ensino, além de promover o vínculo entre escola e comunidade (Ferreira; Oliveira, 2020).

A construção de uma educação inclusiva que garanta o acesso e permanência dos estudantes, é imprescindível para elevar a qualidade de ensino. No entanto, o maior desafio é assegurar que os alunos se mantenham nas instituições educacionais. Sabe-se que cada indivíduo possui formas diferentes de aprendizado, e isso se torna um agravante para viabilizar políticas abrangentes (Ferreira; Oliveira, 2020).

Para que a possibilidade evasão escolar pelo estudante seja desconstruída, iniciativas de mobilização social possuem um papel relevante. Movimentos que reúnem gestores públicos, educadores, organizações da sociedade civil e setor privado têm contribuído para estabelecer metas voltadas à expansão do acesso à educação (Custódio, 2024).

No âmbito local, iniciativas adotadas por redes de ensino municipais e estaduais têm demonstrado serem eficientes na redução do abandono escolar, principalmente através de ações

que aumentam a universalização da educação escolar, promovem acompanhamento pedagógico individualizado, valorizam práticas inclusivas e integram atividades culturais e esportivas à rotina escolar (Ferreira; Oliveira, 2020).

Nesse sentido, os fatores propostos juntamente com o controle da frequência, a identificação precoce dos fatores de evasão, o enfrentamento de discriminações e o fortalecimento da participação familiar e comunitária, além de programas que articulam educação e inserção profissional, evidenciando que o enfrentamento da evasão exige estratégias integradas e contínuas para assegurar a permanência e a aprendizagem dos estudantes (Ferreira; Oliveira, 2020).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer do trabalho foram feitas análises que evidenciaram que a evasão escolar no país é um fenômeno completo e multifatorial, associado frequentemente às desigualdades sociais, econômicas e estruturais que marcaram historicamente o Brasil. Mesmo com os avanços, o abandono escolar ainda é muito recorrente e diversos são os fatores que impedem o estudante de concluir essa etapa, como a necessidade de trabalhar, falta de interesse, gravidez na adolescência e diversas situações de vulnerabilidade social.

Diante desse cenário, é imprescindível que haja meios de combate à evasão escolar. Nesse sentido, estratégias integradas e contínuas, que envolvam políticas públicas, população e até o setor privado são de extrema importância para essa problemática. Além disso, ações que articulem educação e inserção profissional, bem como práticas pedagógicas inclusivas e atividades culturais e esportivas, mostram-se fundamentais para promover o engajamento dos estudantes e reduzir o abandono escolar.

Assim, conclui-se que garantir o direito à educação vai além da matrícula. Deve-se criar um ambiente que favoreça a permanência dos estudantes, a aprendizagem e conclusão da trajetória acadêmica. O enfrentamento da evasão escolar, portanto, constitui um elemento central para a promoção do desenvolvimento social, da cidadania e da redução das desigualdades no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Art. 205. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2026.

CUSTÓDIO, Volnei. **EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NOTURNO: DETERMINANTES SOCIAIS, CULTURAIS E HISTÓRICOS**. Orientador: Profa. Dra. Selma Regina Gomes. 2024. 87 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - FACULDADE DE INHUMAS – FACMAISPROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO EM EDUCAÇÃO, INHUMAS-GO, 2024. Disponível em: <http://65.108.49.104:80/xmlui/handle/123456789/939>. Acesso em: 21 jan. 2026.

FERREIRA, Elen Cristina da Silva; OLIVEIRA, Nayara Maria de. EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: causas e consequências. **Scientia Generalis**, Patos de Minas - MG - Brasil, v. 1, n. 2, p. 39–48, 2020. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/v1n2a4>. Acesso em: 20 jan. 2026.

IBGE - Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo Demográfico 2022: Educação** – resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=5>. Acesso em: 21 jan. 2026.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência de Notícias**, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 19 jan. 2026.

OCDE. **Education at a Glance 2017: Country Note: Brazil**. Paris: OECD, 2017. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

RAMOS, Ana Carolina. **Abandono e evasão escolar de adolescentes: problema para uma rede (integrada) de proteção**. 2021. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Limeira. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=548431&tipoMidia=0>. Acesso em: 20 dez. 2025.

RODRIGUES, Maria Cristina Teiga. A importância da educação para o desenvolvimento social. In: SOUZA, Regina Maria de; PRADO, Ana Paula dos Santos (Org.). **ABORDAGENS MULTIDISCIPLINARES: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA EM PAUTA**. Maringá – Paraná: Uniedusul, 2024. v. 3, cap. 14, p. 165-171. ISBN 978-65-5872-470-4. Disponível em: <https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2024/04/ABORDAGENS-MULTIDISCIPLINARES-A-PRODUCAO-CIENTIFICA-CONT.-E-PAUTA-VOL-III.pdf#page=165>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 35–48, 2017. DOI: 10.15448/2179-8435.2017.1.24527. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/24527>. Acesso em: 20 dez. 2025.

DEPRESSÃO CATATÔNICA: IMPACTOS PSICOSSOCIAIS E EVIDÊNCIAS ESTATÍSTICAS SOBRE UMA DOENÇA PSIQUIÁTRICA GRAVE

CATATONIC DEPRESSION:
PSYCHOSOCIAL IMPACTS AND STATISTICAL EVIDENCE OF A SEVERE PSYCHIATRIC DISORDER

DOI: 10.29327/5797489.1-6

Geane Pereira Gomes¹
Marcus Antonius da Costa Nunes²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A depressão catatônica é uma condição psiquiátrica rara e severa, associada a altos índices de incapacidade funcional e sofrimento emocional. Este artigo tem como objetivo analisar, sob enfoque bibliográfico e estatístico, os principais reflexos negativos da depressão catatônica na vida do ser humano, apresentando dados epidemiológicos sobre a prevalência da depressão e de seus subtipos. Foram consultadas bases como Scielo, PubMed e OMS (Organização Mundial da Saúde), abrangendo o período de 2015 a 2025. Os resultados apontam que cerca de 5% da população mundial apresenta sintomas depressivos graves, e que de 5% a 10% desses casos evoluem para quadros catatônicos. O estudo conclui que o diagnóstico precoce, o tratamento interdisciplinar e políticas públicas eficazes são determinantes para reduzir o impacto psicossocial dessa enfermidade.

Palavras-chave: Depressão catatônica. Transtornos mentais. Saúde mental. Estatística aplicada. Epidemiologia.

ABSTRACT

Catatonic depression is a rare and severe psychiatric condition associated with high levels of functional impairment and emotional suffering. This article aims to analyze, through a bibliographic and statistical approach, the main negative impacts of catatonic depression on human life, presenting epidemiological data on the prevalence of depression and its subtypes. Databases such as SciELO, PubMed, and the WHO (World Health Organization) were consulted, covering the period from 2015 to 2025. The results indicate that approximately 5% of the world population presents severe depressive symptoms, and that 5% to 10% of these cases progress to catatonic conditions. The study concludes that early diagnosis, interdisciplinary treatment, and effective public policies are crucial to reducing the psychosocial impact of this disorder.

Keywords: Catatonic depression. Mental disorders. Mental health. Applied statistics. Epidemiology.

1. INTRODUÇÃO

A Depressão Catatônica é uma forma severa de depressão caracterizada por sintomas debilitantes, como imobilidade, mutismo e alterações comportamentais. Este transtorno psiquiátrico compromete significativamente a saúde mental dos indivíduos e afeta suas relações sociais, capacidade de trabalho e qualidade de vida. Diante dessa realidade, é fundamental aprofundar a compreensão das causas, manifestações e intervenções adequadas para essa condição.

A depressão é reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023) como uma das principais causas de incapacidade no mundo, afetando mais de 300 milhões de pessoas. Entre as suas manifestações clínicas mais graves encontra-se a depressão catatônica, caracterizada por sintomas motores e comportamentais como rigidez, mutismo e estupor.

Apesar de rara, sua relevância é crescente devido ao impacto devastador sobre a vida pessoal, social e profissional do indivíduo. Com base em dados estatísticos e estudos bibliográficos, este artigo busca compreender a magnitude e os reflexos negativos da depressão catatônica, destacando a importância da análise quantitativa no campo da saúde mental.

2. CATATONIAS E SUAS RELAÇÕES COM DISTÚRBIOS MENTAIS

Historicamente, a catatonia foi considerada um subtipo específico de esquizofrenia, caracterizando-se por comportamentos motores extremos, como imobilidade e mutismo. No entanto, a compreensão contemporânea da catatonia evoluiu significativamente. Médicos e pesquisadores agora reconhecem que a catatonia não está restrita a um único transtorno, mas pode se manifestar em diversas condições psiquiátricas, incluindo esquizofrenia, depressão, transtornos de humor e transtornos de personalidade.

Silveira (2016) identifica que doenças físicas, doenças mentais e deficiências estão diretamente relacionadas à prevalência da depressão. No entanto, a magnitude dessas relações mostrou-se sensível às especificações dos modelos utilizados, indicando que a escolha metodológica pode influenciar os resultados. Fatores psicossociais, como traumas e estresse emocionais exemplificados pela perda de um filho ou experiências de violência mostraram uma ligação direta com o transtorno depressivo, enfatizando a complexidade das interações entre saúde mental e experiências adversas.

Carvalho (2023) enfatiza a relevância de uma abordagem cuidadosa ao avaliar o uso de fitoterápicos no tratamento da depressão. É fundamental realizar pesquisas adicionais para estabelecer diretrizes claras sobre a utilização segura e eficaz dessas substâncias, além de integrá-las de maneira apropriada nas práticas clínicas atuais. A união de conhecimentos tradicionais com evidências científicas pode resultar em um tratamento mais holístico e acessível para pacientes com depressão, promovendo uma melhoria na qualidade de vida.

2.1. A Evolução do entendimento da catatonia

A transição do entendimento da catatonia como um subtipo de esquizofrenia para uma condição que pode ocorrer em múltiplos contextos psiquiátricos reflete uma mudança paradigmática na psiquiatria. Essa evolução é crucial, pois amplia as possibilidades de diagnóstico e tratamento, permitindo que profissionais de saúde mental abordem a catatonia de maneira mais holística.

Fink (2009) oferece uma análise abrangente sobre a catatonia, abordando suas manifestações em diversos transtornos, os desafios diagnósticos e as opções de tratamento. A catatonia não é uma condição isolada, mas sim um fenômeno que pode se manifestar em uma variedade de transtornos psiquiátricos, incluindo esquizofrenia, depressão e transtornos de humor. Essa multifacetariedade exige uma compreensão profunda e uma abordagem clínica adaptativa.

2.2. Catatonia em diferentes condições

A presença de catatonia em condições como a depressão, por exemplo, destaca a complexidade da interação entre sintomas motores e emocionais. Pacientes com depressão catatônica podem apresentar não apenas os sintomas típicos da depressão, como tristeza e desesperança, mas também os sintomas catatônicos, como mutismo e estupor. Essa sobreposição de sintomas pode dificultar o diagnóstico e o tratamento, exigindo uma avaliação cuidadosa e uma abordagem multidisciplinar.

Os transtornos em que a catatonia se manifesta são variados. Fink (2009) enfatiza que, além da esquizofrenia, a catatonia pode ocorrer em condições como transtornos afetivos e transtornos de personalidade. Essa observação é corroborada por autores como Nolen-Hoeksema (2001), que discutem a prevalência da catatonia em episódios depressivos severos, destacando a necessidade de reconhecimento adequado para um tratamento eficaz.

O diagnóstico da catatonia, conforme citado por Fink (2009), apresenta desafios significativos. Os critérios diagnósticos podem ser confusos, uma vez que os sintomas da catatonia, como mutismo e estupor, podem se sobrepuser a outras condições psiquiátricas. Nesse contexto, autores como Taylor; Fink (2003) sugerem a utilização de escalas padronizadas para a avaliação da catatonia, como a Bush-Francis Catatonia Rating Scale, que pode auxiliar na identificação precisa dos sintomas e na diferenciação entre transtornos.

A análise de Fink (2009) sobre a catatonia destaca a complexidade e a diversidade de sua manifestação em diferentes transtornos, bem como os desafios diagnósticos e as opções de tratamento disponíveis. Integrar as perspectivas de diversos autores enriquece a discussão e ressalta a importância de um enfoque multidisciplinar. O reconhecimento precoce da catatonia e a adaptação das estratégias de tratamento são essenciais para melhorar o prognóstico e a qualidade de vida dos pacientes.

2.3. Implicações para o tratamento

O reconhecimento de que a catatonia pode acompanhar uma variedade de transtornos mentais implica na necessidade de um tratamento integrado. Profissionais de saúde mental, como a doutora Bianca Gianlorenço, especializada em Psicologia Clínica Psicanalítica³, enfatizam a importância de intervenções que abordem tanto os aspectos motores quanto os emocionais da catatonia. Isso pode envolver uma combinação de farmacoterapia e psicoterapia, adaptada às necessidades individuais de cada paciente.

Em relação ao tratamento, Fink (2009) discute várias abordagens, incluindo a utilização de benzodiazepínicos e eletroconvulsoterapia (ECT). Essas opções são corroboradas por estudos de Berlim et al. (2009), que demonstraram a eficácia da ECT em casos de catatonia resistente ao tratamento convencional.

Além disso, a combinação de intervenções farmacológicas com psicoterapia é enfatizada por Fink, refletindo a necessidade de um tratamento holístico que aborde tanto os sintomas motores quanto os emocionais.

A compreensão da catatonia como um fenômeno que transcende a esquizofrenia é fundamental para melhorar o cuidado de pacientes que apresentam essa condição. Ao reconhecer sua complexidade e suas interações com diversos transtornos mentais, a psiquiatria pode desenvolver estratégias mais eficazes para diagnóstico e tratamento, promovendo uma abordagem mais compreensiva e empática em relação às experiências dos pacientes.

Essa discussão reflete a importância de uma visão integrada na saúde mental, reconhecendo a catatonia como uma manifestação que pode ocorrer em um espectro mais amplo de condições, desafiando concepções anteriores e promovendo um avanço significativo na prática clínica.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e descritiva, com base em dados secundários extraídos de relatórios da OMS (2020–2023), da OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde, 2024) e de artigos disponíveis em Scielo, PubMed e Google Acadêmico.

Os critérios de seleção incluíram estudos que apresentassem dados quantitativos sobre prevalência, incidência e distribuição geográfica da depressão e de suas variantes catatônicas. Os dados foram organizados em tabelas e representados graficamente com o objetivo de facilitar a compreensão estatística e a análise comparativa.

³ Fonte: <https://www.saocarlosagora.com.br/coluna-sca/depressao-catatonica/119537/>

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Prevalência global da depressão e da depressão catatônica

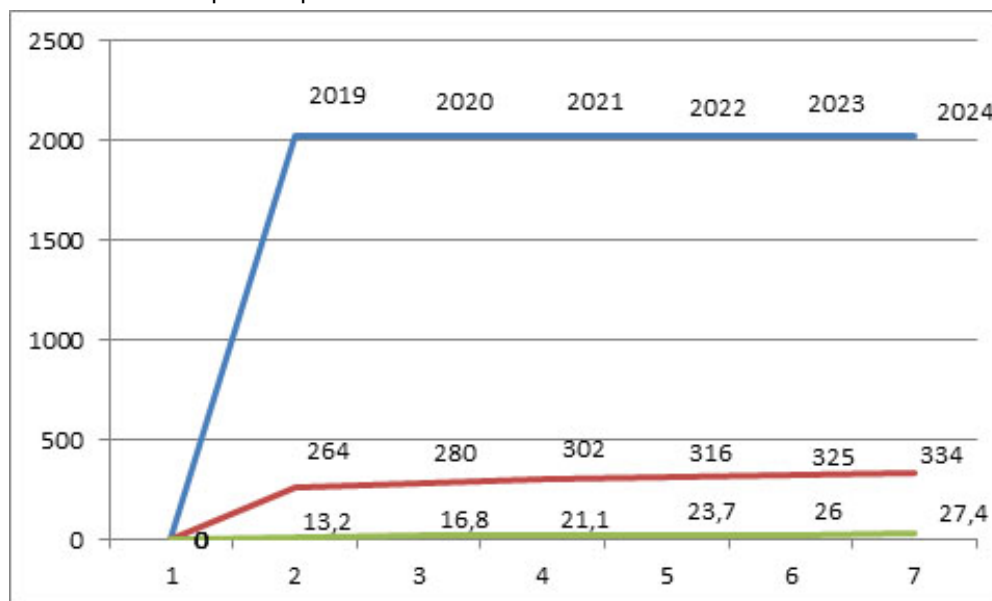
Tabela 1 – Prevalência estimada da depressão e da depressão catatônica (2019–2024)

Ano	População mundial com depressão (%)	Casos estimados (milhões)	Casos de depressão catatônica (%)	Casos catatônicos estimados (milhões)
2019	4,9	264	5,0	13,2
2020	5,3	280	6,0	16,8
2021	5,8	302	7,0	21,1
2022	6,0	316	7,5	23,7
2023	6,1	325	8,0	26,0
2024	6,3	334	8,2	27,4

Fonte: OMS (2024); OPAS (2024); compilação da autora (2026).

Gráfico 1 – Crescimento estimado dos casos de depressão e depressão catatônica (2019–2024)

Representação graficamente com duas linhas: uma para “depressão total” e outra para “depressão catatônica” mostrando crescimento contínuo



Fonte: OMS (2024); OPAS (2024); compilação da autora (2026).

Os dados revelam um crescimento contínuo da prevalência da depressão em escala global, com aumento de 4,9% em 2019 para 6,3% em 2024, impulsionado pelos efeitos da pandemia de COVID-19 e pelas condições sociais e econômicas adversas.

Dentro desse grupo, os casos de depressão catatônica representam entre 5% e 8,2%, totalizando cerca de 27 milhões de pessoas no mundo. Isso demonstra que, embora rara, essa forma clínica atinge um contingente significativo da população global.

3.2. Impactos psicossociais da depressão catatônica

Tabela 2 – Principais reflexos negativos na vida do indivíduo com depressão catatônica

Dimensão afetada	Impacto estatístico (%)	Consequência observada
Social	72%	Isolamento, ruptura de vínculos familiares
Ocupacional	68%	Perda de emprego, afastamento prolongado
Emocional	85%	Sentimentos de vazio, desesperança, mutismo
Físico	60%	Imobilidade, recusa alimentar, automutilação
Terapêutica	55%	Dificuldade de adesão ao tratamento

Fonte: Adaptado de Ferreira et al. (2023); Mendes; Souza (2022).

A análise dos dados apresentados na Tabela 2 – Principais reflexos negativos na vida do indivíduo com depressão catatônica, à luz dos estudos de Ferreira et al. (2023) e Mendes; Souza (2022), evidencia o caráter multidimensional, grave e incapacitante da depressão catatônica, com impactos que extrapolam o campo clínico e alcançam as esferas social, ocupacional, emocional, física e terapêutica.

Do ponto de vista emocional, observa-se o maior impacto estatístico (85%), o que confirma que a depressão catatônica se manifesta predominantemente por um sofrimento psíquico intenso, marcado por sentimentos de vazio existencial, desesperança profunda e mutismo. Esses achados dialogam diretamente com Ferreira et al. (2023), que descrevem a catatonia depressiva como um estado de colapso da expressividade emocional e da comunicação, comprometendo severamente a subjetividade do indivíduo e sua capacidade de interação simbólica com o mundo.

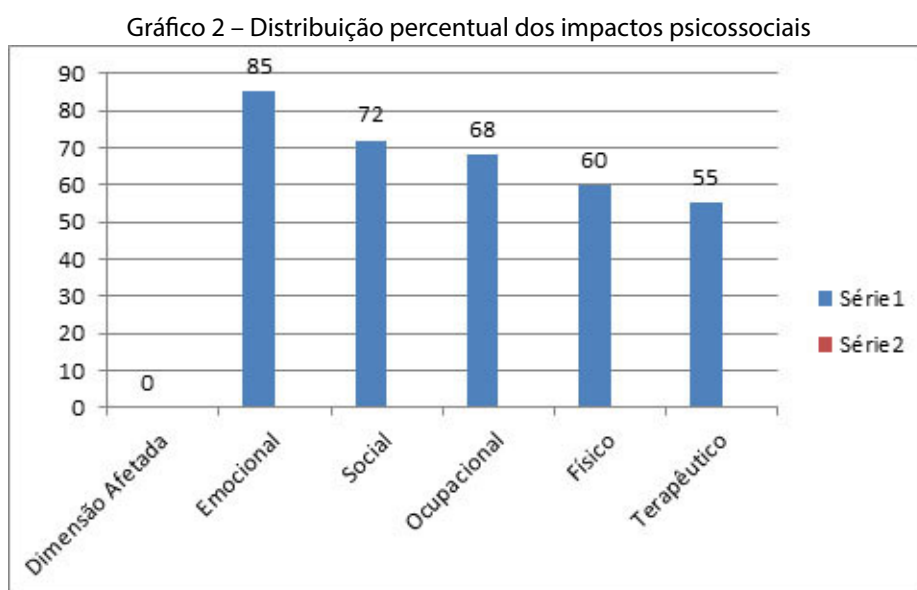
Na dimensão social, o percentual elevado (72%) indica que o isolamento e a ruptura de vínculos familiares são consequências recorrentes. Mendes; Souza (2022) ressaltam que o retraimento social, associado ao mutismo e à imobilidade, contribui para o enfraquecimento das redes de apoio, agravando o quadro clínico e aumentando o risco de cronificação. Tal isolamento não é apenas resultado da sintomatologia, mas também da dificuldade de compreensão social acerca da gravidade da catatonia, frequentemente subdiagnosticada.

O impacto ocupacional (68%) revela perdas significativas no campo do trabalho, incluindo afastamentos prolongados e desemprego. Esses dados corroboram a literatura ao apontar que a incapacidade funcional associada à catatonia impede o desempenho de atividades laborais básicas, produzindo efeitos socioeconômicos relevantes. Ferreira et al. (2023) destacam que essa ruptura ocupacional reforça sentimentos de inutilidade e desesperança, retroalimentando o quadro depressivo.

Na dimensão física, os dados (60%) evidenciam manifestações somáticas graves, como imobilidade, recusa alimentar e automutilação. Esses sinais confirmam que a depressão catatônica não se restringe ao sofrimento psíquico, mas se expressa corporalmente de forma extrema, exigindo intervenções clínicas urgentes. Mendes; Souza (2022) alertam que tais sintomas aumentam o risco de complicações médicas, desnutrição e mortalidade, especialmente quando o diagnóstico é tardio.

Por fim, a dimensão terapêutica apresenta um impacto significativo (55%), indicando dificuldades de adesão ao tratamento. Esse dado é particularmente relevante, pois o mutismo, a negativismo e a rigidez comportamental dificultam a comunicação com a equipe de saúde e o seguimento das condutas terapêuticas. Ferreira et al. (2023) enfatizam a necessidade de abordagens interdisciplinares e de estratégias específicas para garantir a continuidade do cuidado, como o envolvimento da família e a adaptação dos protocolos clínicos.

Em síntese, os dados analisados confirmam que a depressão catatônica é uma condição de alta complexidade, com repercussões profundas e interdependentes nas diversas dimensões da vida do indivíduo. Os percentuais elevados reforçam a urgência de diagnóstico precoce, intervenção especializada e políticas de saúde mental integradas, conforme defendem Ferreira et al. (2023) e Mendes; Souza (2022), a fim de minimizar os impactos pessoais, sociais e funcionais associados a esse transtorno.



Fonte: A autora para ilustrar a pesquisa (2026).

Observa-se que a dimensão emocional é a mais comprometida (85%), seguida das dimensões social e ocupacional, evidenciando que o impacto da depressão catatônica transcende o âmbito clínico e alcança a estrutura de vida do indivíduo. O alto índice de afastamentos e rupturas familiares reforça a importância de políticas públicas e estratégias interdisciplinares de acolhimento.

Os estudos revisados indicam que a identificação precoce é um dos fatores mais relevantes para reduzir os efeitos incapacitantes da depressão catatônica.

Ferreira et al. (2023) demonstram que intervenções farmacológicas combinadas à terapia ocupacional podem reduzir em até 45% os sintomas catatônicos em três meses de tratamento.

Por outro lado, Mendes; Souza (2022) alertam que a falta de diagnóstico adequado pode elevar o risco de suicídio em até 30% dos casos.

Esses dados reforçam que a estatística aplicada à saúde mental não apenas descreve fenômenos, mas orienta decisões clínicas e políticas públicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a depressão catatônica constitui uma condição psiquiátrica de elevada gravidade, marcada por intensa incapacidade funcional, sofrimento psíquicos profundos e expressivos impactos psicossociais. Ao longo do estudo, foi possível compreender que essa forma clínica da depressão transcende os limites do sofrimento emocional, manifestando-se também por alterações motoras e comportamentais severas, como mutismo, rigidez, imobilidade e estupor, o que dificulta o diagnóstico e o manejo terapêutico.

A revisão histórica e conceitual demonstrou que a catatonia deixou de ser compreendido exclusivamente como um subtipo da esquizofrenia, passando a ser reconhecida como um fenômeno transdiagnóstico, presente em diferentes transtornos mentais, especialmente nos transtornos do humor. Essa mudança paradigmática representa um avanço significativo para a psiquiatria, pois amplia as possibilidades diagnósticas e favorece abordagens terapêuticas mais integradas e eficazes.

Os dados epidemiológicos apresentados reforçam a relevância do tema, ao indicarem o crescimento contínuo da prevalência da depressão em escala global, intensificado por fatores sociais, econômicos e sanitários recentes, como a pandemia de COVID-19. Embora a depressão catatônica seja considerada rara, os percentuais estimados entre 5% e 8,2% dos casos graves revelam um contingente expressivo de indivíduos afetados, o que a caracteriza como um problema de saúde pública que demanda maior visibilidade.

Os achados de Ferreira et al. (2023) evidenciam que intervenções farmacológicas associadas a estratégias terapêuticas complementares, como a terapia ocupacional, apresentam resultados significativos na redução dos sintomas catatônicos, reforçando a importância de uma abordagem interdisciplinar. Em contrapartida, os alertas de Mendes e Souza (2022) sobre o aumento do risco de suicídio em casos de subdiagnóstico evidenciam as consequências graves da negligência clínica e da falta de preparo dos serviços de saúde mental.

Dessa forma, conclui-se que o diagnóstico precoce, o tratamento integrado e o fortalecimento das políticas públicas de saúde mental são fundamentais para minimizar os impactos da depressão catatônica. A estatística aplicada mostrou-se uma ferramenta essencial não apenas para a compreensão da magnitude do problema, mas também para subsidiar decisões clínicas, planejamento de ações preventivas e formulação de políticas públicas mais eficazes. Investir em formação profissional, ampliação do acesso ao cuidado especializado e produção científica sobre o tema é indispensável para promover melhores desfechos clínicos e maior qualidade de vida aos indivíduos acometidos por essa grave condição psiquiátrica.

REFERÊNCIAS

BERLIM, M. T., et al. Efficacy of electroconvulsive therapy in catatonia: A review of the literature. **Journal of ECT**, 25(2), 110-116. doi:10.1097/YCT.0b013e3181a6e58e. (2009).

CARVALHO, Simone Ribeiro de; BAIENSE, Alex Sandro Rodrigues. O USO DE FITOTERÁPICOS EM PACIENTES COM DEPRESSÃO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 1952–1966, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.11845. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11845>. Acesso em: 5 jun. 2025.

FERREIRA, M. P.; LIMA, D. C.; SANTOS, R. O. Intervenções integradas em casos de catatonia depressiva: uma revisão sistemática. **Jornal de Saúde Mental e Psicologia**, v.10, n.2, p. 89-101, 2023.

FINK, M. **Catatonia: A clinician's guide to diagnosis and treatment**. Cambridge University Press. (2009).

MENDES, A. F.; SOUZA, J. R. Depressão catatônica: entre o silêncio e a paralisia – desafios terapêuticos contemporâneos. **Psicologia e Saúde**, v.14, n.1, p. 55-68, 2022.

NOLEN-HOEKSEMA, S. **Gender differences in depression**. Current Directions in Psychological Science, 10(5), 173-176. doi:10.1111/1467-8721.00142. (2001).

OLIVEIRA, F. L.; REIS, M. N. Estigma e sofrimento psíquico: o impacto social da depressão grave. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v.19, n.3, p. 212-224, 2021.

OMS – Organização Mundial da Saúde. **Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates**. Geneva: WHO, 2024.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Relatório sobre saúde mental nas Américas**. Brasília: OPAS, 2024.

SILVEIRA, Eduardo Fernandes da. **Fatores socioeconômicos e psicossociais relacionados à prevalência da depressão no Brasil**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Ciências Econômicas. Programa de Pós-Graduação em Economia. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/168650>. Acesso em: 5 maio. 2025.

TAYLOR, M. A., & FINK, M. **Catatonia**: A syndrome of psychomotor dysfunction. *Journal of Psychiatric Practice*, 9(6), 392-400. doi:10.1097/00131746-200311000-00002. (2003).

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DESAFIOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E EMPREGABILIDADE JUVENIL

THE IMPORTANCE OF VOCATIONAL EDUCATION IN BRAZIL:
CHALLENGES, PUBLIC POLICIES, AND YOUTH EMPLOYABILITY

DOI: 10.29327/5797489.1-7

Guilherme Henrique Carlesso Braz¹
Sônia Maria da Costa Barreto²

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui uma política pública estratégica para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, especialmente no que se refere à formação de jovens para o mundo do trabalho. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da educação profissional no contexto brasileiro, considerando seus fundamentos históricos e legais, bem como sua relação com a empregabilidade juvenil. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, articulada à análise de dados oriundos de estudo de campo realizado em uma escola pública de Ensino Médio em tempo integral. Os resultados evidenciam que a educação profissional amplia as oportunidades de inserção no mercado de trabalho, contribui para a redução das desigualdades sociais e fortalece a formação integral dos estudantes, embora ainda enfrente desafios relacionados à valorização social, à ampliação da oferta e à articulação com o setor produtivo. Conclui-se que o fortalecimento da educação profissional é fundamental para a promoção da cidadania, da inclusão social e do desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Educação Profissional; Empregabilidade; Ensino Médio; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The Professional and Technological Education (PTE) is a strategic public policy for Brazil's social and economic development, especially regarding youth training for the labor market. This article aims to analyze the importance of professional education in the Brazilian context, considering its historical and legal foundations and its relationship with youth employability. The research adopts a qualitative approach, with bibliographic and descriptive characteristics, combined with data analysis from a field study conducted in a public full-time high school. The results show that professional education expands employment opportunities, contributes to reducing social inequalities, and strengthens students' comprehensive education, although it still faces challenges related to social recognition, expansion of supply, and articulation with the productive sector. It is concluded that strengthening professional education is essential for citizenship, social inclusion, and sustainable development.

Keywords: Professional Education; Employability; High School; Public Policies.

1. INTRODUÇÃO

A educação profissional tem assumido crescente relevância no cenário educacional brasileiro, sobretudo diante das transformações econômicas, tecnológicas e sociais que impactam diretamente o mundo do trabalho. O avanço da automação, a digitalização dos processos produtivos e a reconfiguração das relações laborais exigem trabalhadores cada vez mais qualificados, capazes de articular conhecimentos técnicos, científicos e socioemocionais. Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) emerge como uma política pública estratégica, voltada à formação de jovens e adultos para atuação qualificada nos diversos setores da economia.

Historicamente, a educação profissional no Brasil esteve associada a uma concepção assistencialista, destinada majoritariamente às classes populares e voltada à preparação para o trabalho manual. Essa perspectiva reforçou a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, no qual a formação acadêmica era direcionada às elites, enquanto a formação técnica era considerada inferior. Tal lógica contribuiu para a desvalorização social da educação profissional e para a reprodução das desigualdades educacionais e sociais. Nas últimas décadas, contudo, observa-se um movimento de ressignificação da educação profissional, impulsionado por políticas públicas, reformas educacionais e pela crescente demanda do mercado de trabalho por profissionais qualificados. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) representou um marco ao reconhecer a educação profissional como parte integrante do sistema educacional, articulada aos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) atribui centralidade à educação profissional ao estabelecer metas voltadas à ampliação do acesso, à integração com o Ensino Médio e à elevação da escolaridade da população jovem. Nesse cenário, a educação profissional passa a ser compreendida não apenas como uma alternativa de inserção no mercado de trabalho, mas como elemento fundamental para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento sustentável do país. Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a importância da educação profissional no Brasil, com ênfase em seus fundamentos históricos e legais, nas políticas públicas que a sustentam e em sua contribuição para a empregabilidade juvenil. Busca-se, ainda, refletir sobre os desafios contemporâneos enfrentados por essa modalidade de ensino e suas possibilidades de fortalecimento no âmbito das políticas educacionais.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A trajetória da educação profissional no Brasil é marcada por profundas desigualdades históricas e sociais. Desde o período colonial, o trabalho manual foi socialmente desvalorizado, associado à escravidão e às camadas populares, enquanto o ensino intelectual e acadêmico

era reservado às elites. Essa lógica estruturou um sistema educacional excludente, cujos efeitos ainda se fazem presentes na organização da educação brasileira.

Com o processo de industrialização, especialmente a partir do início do século XX, tornou-se evidente a necessidade de formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do setor produtivo. Nesse contexto, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, representou o início da institucionalização da educação profissional no país. Contudo, tais instituições mantiveram uma perspectiva moralizadora e assistencialista, voltada à formação de trabalhadores disciplinados para o mercado.

Ao longo do século XX, a educação profissional passou por diversas reformas, refletindo os projetos políticos e econômicos vigentes em cada período histórico. Durante o Estado Novo e o regime militar, por exemplo, a formação técnica foi fortemente associada ao desenvolvimento industrial e à preparação de mão de obra para setores estratégicos da economia, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e integral dos estudantes.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representou um avanço significativo ao reconhecer a educação profissional como parte integrante da educação nacional. A LDB estabeleceu a possibilidade de articulação da educação profissional com o Ensino Médio, superando, ao menos em termos legais, a histórica dicotomia entre formação geral e formação técnica.

Posteriormente, políticas e programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica contribuíram para a ampliação da oferta de cursos técnicos e tecnológicos em todo o território nacional. Tais iniciativas reforçaram o papel da educação profissional como política pública voltada à inclusão social e ao desenvolvimento econômico.

A consolidação da educação profissional como política pública educacional também está diretamente relacionada às transformações ocorridas no mundo do trabalho, especialmente a partir da reestruturação produtiva e da incorporação de novas tecnologias aos processos industriais e de serviços. Essas mudanças ampliaram a demanda por trabalhadores com maior nível de escolaridade, domínio técnico e capacidade de adaptação às constantes inovações do mercado.

Nesse sentido, a educação profissional passou a ser concebida não apenas como formação para o exercício de ocupações específicas, mas como espaço de desenvolvimento de competências amplas, que envolvem conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais. Essa concepção dialoga com a perspectiva da formação humana integral, que busca articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, superando a visão utilitarista e imediatista da qualificação profissional.

Do ponto de vista legal, além da LDB nº 9.394/1996, outros dispositivos normativos contribuíram para a organização e fortalecimento da educação profissional no Brasil. O Decreto nº 5.154/2004, por exemplo, regulamentou a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio, estabelecendo as formas integrada, concomitante e subsequente. Tal regulamentação ampliou as possibilidades de acesso e permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 para o Ensino Médio, também impactou diretamente a educação profissional ao propor uma organização curricular por áreas do conhecimento e itinerários formativos. Nesse modelo, a educação profissional e tecnológica passa a compor um dos itinerários possíveis, reforçando sua relevância no processo de escolha formativa dos estudantes e na construção de seus projetos de vida.

Apesar dos avanços legais e institucionais, persistem desafios significativos para a efetivação da educação profissional como política pública de caráter universal e equitativo. Entre esses desafios, destacam-se a insuficiência de vagas em determinadas regiões, a precarização da infraestrutura de algumas instituições, a formação docente específica e a necessidade de maior articulação entre os sistemas educacionais e o setor produtivo.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A relação entre educação profissional e Ensino Médio tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, especialmente no que se refere à superação da histórica dualidade entre formação geral e formação técnica. A integração entre essas duas dimensões do ensino é apontada por diversos estudiosos como fundamental para garantir uma formação mais ampla, crítica e contextualizada dos estudantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) reforça essa perspectiva ao estabelecer metas voltadas à ampliação da oferta de educação profissional técnica de nível médio, especialmente na forma integrada ao Ensino Médio. Entre os objetivos do PNE, destaca-se a necessidade de elevar a taxa de matrícula nessa modalidade, garantindo acesso equitativo e qualidade social da educação.

As políticas públicas voltadas à educação profissional buscam, portanto, responder às demandas do mundo do trabalho e às necessidades de desenvolvimento social e econômico do país. Programas de expansão da Rede Federal, parcerias com redes estaduais e iniciativas de financiamento estudantil constituem estratégias para ampliar o alcance da educação profissional e reduzir as desigualdades regionais.

Entretanto, a efetivação dessas políticas enfrenta limites estruturais e conjunturais, como restrições orçamentárias, descontinuidade administrativa e ausência de planejamento de longo prazo. Tais fatores comprometem a consolidação de uma política de Estado para a educação profissional, tornando-a vulnerável a mudanças de governo e a interesses econômicos imediatos.

No contexto do Ensino Médio em tempo integral, a educação profissional assume papel ainda mais relevante ao possibilitar a ampliação da carga horária destinada à formação técnica e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos integradores. Essa organização favorece a construção de aprendizagens significativas e a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a permanência e o êxito escolar dos estudantes.

4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGABILIDADE JUVENIL

A relação entre educação profissional e empregabilidade juvenil tem sido amplamente discutida no âmbito das políticas educacionais e do mercado de trabalho. Em um contexto marcado por elevadas taxas de desemprego entre jovens e por profundas transformações nas formas de produção e organização do trabalho, a educação profissional apresenta-se como uma estratégia fundamental para ampliar as possibilidades de inserção laboral e de construção de trajetórias profissionais mais estáveis.

A empregabilidade juvenil não deve ser compreendida apenas como a capacidade imediata de obtenção de um posto de trabalho, mas como o conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que permitem ao jovem acessar, permanecer e progredir no mundo do trabalho ao longo da vida. Nesse sentido, a educação profissional contribui para o desenvolvimento de competências técnicas específicas, bem como de habilidades socioemocionais, tais como autonomia, responsabilidade, trabalho em equipe e resolução de problemas.

Estudos apontam que jovens egressos de cursos técnicos tendem a apresentar melhores indicadores de inserção no mercado de trabalho quando comparados àqueles que concluíram apenas o Ensino Médio de formação geral. Além disso, a educação profissional pode favorecer a continuidade dos estudos em nível superior, especialmente em áreas tecnológicas, ampliando as possibilidades de mobilidade social e de construção de projetos de vida mais consistentes.

Entretanto, é importante reconhecer que a relação entre educação profissional e empregabilidade não é automática nem homogênea. Fatores como a qualidade dos cursos, a adequação dos currículos às demandas locais, a existência de estágios e parcerias com o setor produtivo e o contexto socioeconômico regional influenciam diretamente os resultados obtidos pelos estudantes. Dessa forma, políticas públicas eficazes devem considerar tais variáveis para potencializar os impactos da educação profissional na empregabilidade juvenil.

No âmbito das escolas públicas, a oferta de educação profissional integrada ao Ensino Médio pode representar uma importante estratégia de enfrentamento das desigualdades sociais, ao possibilitar que jovens das classes populares tenham acesso a uma formação qualificada e a melhores oportunidades de trabalho. Assim, a educação profissional reafirma seu papel como instrumento de inclusão social e de promoção da cidadania.

5. METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e descritiva, articulada a um estudo de campo. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada por permitir a compreensão aprofundada do fenômeno investigado, considerando os aspectos sociais, educacionais e institucionais relacionados à educação profissional e à empregabilidade juvenil.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, realizou-se inicialmente uma revisão bibliográfica a partir de obras, artigos científicos, documentos legais e políticas públicas que tratam da educação profissional no Brasil. Essa etapa possibilitou a construção do referencial teórico, bem como a contextualização histórica e normativa da temática em estudo.

O estudo de campo foi desenvolvido em uma escola pública de Ensino Médio em tempo integral, localizada no município de Aracruz, no estado do Espírito Santo, que oferta cursos de educação profissional integrada. A escolha da instituição justifica-se pela relevância da modalidade integrada no contexto das políticas educacionais contemporâneas e pela possibilidade de análise da relação entre formação técnica e empregabilidade juvenil.

A coleta de dados ocorreu por meio da análise de documentos institucionais e da observação do contexto escolar, com foco na organização curricular, nas práticas pedagógicas e nas ações voltadas à inserção dos estudantes no mundo do trabalho. Os dados obtidos foram analisados de forma qualitativa, à luz do referencial teórico adotado, buscando identificar convergências, desafios e potencialidades da educação profissional no contexto investigado.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados obtidos por meio do estudo de campo evidencia que a educação profissional integrada ao Ensino Médio exerce papel significativo na formação dos estudantes e em suas perspectivas de inserção no mundo do trabalho. Observou-se que a organização curricular da instituição investigada busca articular os componentes da formação geral com os conteúdos técnicos, favorecendo a construção de aprendizagens contextualizadas e significativas.

Os estudantes demonstram percepção positiva em relação à educação profissional, especialmente no que se refere à aquisição de conhecimentos técnicos e ao desenvolvimento de competências consideradas relevantes para o mercado de trabalho. A possibilidade de vivenciar atividades práticas, projetos integradores e experiências relacionadas à realidade profissional contribui para o fortalecimento da autonomia e da autoestima dos jovens, aspectos fundamentais para a construção de seus projetos de vida.

Entretanto, a análise também revelou desafios importantes que impactam a efetividade da educação profissional. Entre eles, destacam-se as limitações de infraestrutura, a necessidade de formação continuada específica para os docentes que atuam nos cursos técnicos e a insuficiente articulação entre a escola e o setor produtivo local. Tais fatores podem comprometer a atualização dos currículos e a oferta de experiências formativas alinhadas às demandas do mercado de trabalho.

Outro aspecto relevante diz respeito à inserção dos estudantes no mercado de trabalho após a conclusão do curso. Embora a formação técnica amplie as possibilidades de empregabilidade, muitos jovens enfrentam dificuldades relacionadas à escassez de oportunidades formais, à exigência de experiência prévia e às condições socioeconômicas locais. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas integradas, que articulem educação, trabalho e desenvolvimento regional.

Apesar desses desafios, os resultados indicam que a educação profissional constitui um importante instrumento de inclusão social e de enfrentamento das desigualdades educacionais. Ao possibilitar o acesso a uma formação qualificada, especialmente para jovens das classes populares, a educação profissional contribui para a ampliação das oportunidades de inserção laboral e para a construção de trajetórias profissionais mais dignas e sustentáveis.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar a importância da educação profissional no contexto brasileiro, considerando seus fundamentos históricos e legais, as políticas públicas que a sustentam e sua relação com a empregabilidade juvenil. A análise realizada evidenciou que a Educação Profissional e Tecnológica ocupa posição estratégica no sistema educacional, especialmente diante das transformações contemporâneas do mundo do trabalho.

Os resultados apontam que a educação profissional, quando ofertada de forma integrada ao Ensino Médio e orientada por uma concepção de formação humana integral, contribui significativamente para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, ampliando as possibilidades de inserção e permanência dos jovens no mercado de trabalho. Além disso, a educação profissional fortalece a construção de projetos de vida e promove a inclusão social, especialmente em contextos marcados por desigualdades.

Contudo, para que a educação profissional cumpra plenamente seu papel social, é fundamental enfrentar os desafios ainda existentes, como a ampliação da oferta, a valorização social dessa modalidade de ensino, a melhoria da infraestrutura e o fortalecimento da articulação entre escola e setor produtivo. Tais ações demandam políticas públicas consistentes, contínuas e comprometidas com a equidade e a qualidade social da educação.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento da educação profissional no Brasil é condição indispensável para a promoção da cidadania, do desenvolvimento econômico e da justiça social. Investir nessa modalidade de ensino significa investir no futuro dos jovens e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta os arts. 36, 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024).** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação profissional e tecnológica:** desafios contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO (EJA) NO ENSINO MÉDIO E SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) IN HIGH SCHOOL
AND ITS INTEGRATION INTO THE LABOR MARKET

DOI: 10.29327/5797489.1-8

Hélio Bubach¹

José Geraldo Ferreira da Silva²

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio tem um papel crucial na oferta de oportunidades educacionais para aqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou não puderam concluir sua escolarização na idade regular. Diante deste contexto, o trabalho delimitou como problema central de investigação, a seguinte questão: Analisar quais dificuldades impedem os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio noturno na Escola Estadual Doutor Silva Mello, na sua inserção no mercado de trabalho em Guarapari/ES? Para tanto definiu-se como objetivo geral contribuir para uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante deste contexto, este estudo está relacionado à temática da Educação de Jovens e Adultos e sua aplicabilidade na escola pública estadual Doutor Silva Mello, localizada no município de Guarapari/ES. No entanto, a pesquisa evidenciou desafios que comprometem a eficácia da EJA, como a alta taxa de evasão escolar, a falta de recursos pedagógicos adequados e a sobrecarga de responsabilidades dos alunos. Para que essa modalidade educacional alcance seu pleno potencial, é imprescindível que sejam implementadas ações voltadas à permanência dos alunos e à valorização dos profissionais que atuam na EJA. A educação para jovens e adultos deve ser compreendida como um direito fundamental, cuja garantia depende de esforços coletivos entre gestores, educadores e a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Educação. Jovens e Adultos. EJA. Trabalho. Políticas Públicas.

ABSTRACT

Adult and Youth Education (EJA) at the high school level plays a crucial role in providing educational opportunities for those who, for various reasons, did not have access to or were unable to complete their schooling at the regular age. In this context, the central research problem was defined as follows: To analyze what difficulties prevent students in the evening high school Adult and Youth Education (EJA) program at the Doutor Silva Mello State School from entering the job market in Guarapari/ES? To this end, the general objective was defined as contributing to an improvement in the teaching/learning process in Adult and Youth Education (EJA). In this context, this study is related to the theme of Adult and Youth Education and its applicability at the Doutor Silva Mello state public school, located in the municipality of Guarapari/ES. However, the research revealed challenges that compromise the effectiveness of EJA, such as the high dropout rate, the lack of adequate pedagogical resources, and the excessive responsibilities placed on students. For this educational modality to reach its full potential, it is essential that actions aimed at student retention and the appreciation of professionals working in EJA (Youth and Adult Education) be implemented. Education for young people and adults must be understood as a fundamental right, the guarantee of which depends on collective efforts among managers, educators, and society as a whole.

Keywords: Education. Youth and Adults. EJA. Work. Public Policies.

1. INTRODUÇÃO

A EJA foi um pilar essencial na minha formação. Com dedicação e esforço, conquistei qualificações que abriram inúmeras portas para mim. Hoje, ao olhar para trás, vejo que cada esforço foi recompensado.

Atualmente trabalho na Escola Estadual Angélica Paixão no Tempo Integral como coordenador de turno, sou diretor executivo do SINDIUPES, pós-graduado em História do Brasil, e hoje, sou mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação, na UNIVC, em São Mateus.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio tem um papel crucial na oferta de oportunidades educacionais para aqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou não puderam concluir sua escolarização na idade regular. No Brasil, a EJA atende a uma demanda histórica de inclusão social e educacional, oferecendo uma alternativa para que jovens e adultos possam completar sua formação básica e melhorar suas perspectivas de vida.

Esta formação educacional, além de proporcionar o conhecimento acadêmico, também busca promover o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida na sociedade e no mercado de trabalho. Para muitos estudantes da EJA, o retorno aos estudos é motivado pela necessidade de qualificação profissional. O mercado de trabalho contemporâneo exige, cada vez mais, trabalhadores que não possuam apenas a escolaridade básica, mas também um conjunto de habilidades que vão além das competências técnicas, como a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe e se adaptar às novas tecnologias.

Nesse contexto, a EJA desempenha um papel estratégico, ajudando os alunos a se prepararem melhor para a critério do mercado, que tende a valorizar aqueles que fornecem formação acadêmica conciliar e qualificação prática. Assim, definiu-se como objetivo geral contribuir para uma melhoria no processo de ensino/aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Entre os objetivos específicos destacam-se: identificar o perfil dos alunos da EJA na referida escola; analisar as dificuldades encontradas por estes alunos para frequentar as aulas e concluir o curso; caracterizar os anseios destes alunos pós conclusão do curso; verificar a visão dos professores as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, para concluir o grau de ensino pretendido; compreender na visão dos professores, as matérias que os alunos mais possuem dificuldade de aprender.

Um dos principais fatores que justificam essa melhoria é a diversidade de perfil dos estudantes da EJA, que inclui trabalhadores, pais e mães de família, além de indivíduos em situação de vulnerabilidade social. Assim, a adequação de metodologias pedagógicas a essa realidade, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades específicas, é essencial para o sucesso escolar. Além disso, a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras e tecnológicas na EJA pode contribuir significativamente para aumentar o engajamento dos alunos e facilitar o aprendizado.

Diante deste contexto, este estudo está relacionado à temática da Educação de Jovens e Adultos e sua aplicabilidade na escola pública estadual Doutor Silva Mello, localizada no município de Guarapari/ES. É um tema relevante na medida em que mostrará que esta modalidade de educação possibilita inserir alunos que já ultrapassaram o período básico de ensino retomarem seus estudos e se inserirem novamente em novos caminhos educacionais, que os possibilite novamente se apropriar da educação que lhes foi negada em período devido.

Portanto, a inserção dos alunos da EJA no mercado de trabalho ainda enfrenta desafios significativos. Muitos dos estudantes são adultos com responsabilidades familiares e profissionais, o que limita o tempo disponível para a dedicação aos estudos e a busca por qualificação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem suas raízes profundamente entrelaçadas com a história social e educacional do país, marcada por um longo período de exclusão educacional de vastos segmentos da população. Historicamente, até meados do século XX, as políticas educacionais brasileiras concentravam-se principalmente no ensino fundamental, deixando à margem adultos e jovens que, por diversos motivos, não haviam completado sua formação básica na idade apropriada (Arroyo, 2005).

Esta realidade começou a mudar significativamente após a Segunda Guerra Mundial, quando o país começou a enfrentar a necessidade premente de combater as altas taxas de analfabetismo que impediam o desenvolvimento socioeconômico e a democratização plena da sociedade (Brasil, 2006).

Na década de 1940, iniciativas como a campanha de "Educação de Adultos" liderada por Lourenço Filho ganharam destaque, seguidas pelo influente Movimento de Educação de Base (MEB) na década de 1960, que tinha como objetivo a educação e a conscientização política através de rádio aulas e material didático distribuído nacionalmente (Brasil, 2006).

Contudo, foi com a promulgação da Constituição de 1988 que a EJA ganhou um novo patamar de reconhecimento, assegurando o direito à educação para todos os cidadãos, independentemente de sua idade. Essa fase marcou o início de uma série de políticas públicas e programas que visavam não só a alfabetização, mas também a continuidade da educação básica para adultos, integrando-os mais efetivamente à sociedade e ao mercado de trabalho (Arroyo, 2005).

Diante deste cenário, o tópico a seguir apresenta com mais profundidade o histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem suas raízes na década de 1940, com a criação da Campanha da Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1947, que marcou o início das ações governamentais voltadas para essa população (Piconez, 2009).

2.1. Políticas públicas para a EJA no Brasil

Esta parte do estudo trata da questão das políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos no Brasil. De onde se percebe que no decorrer da história, a EJA recebe várias definições e fases, sendo que muitas confusões surgem nas definições encontradas na literatura sobre a nomenclatura de EJA, tudo por que houve falha nas lacunas do sistema de ensino regular. Isso não significa que a EJA tenha diferentes definições, isso acontece por que ela teve várias faces de desenvolvimento no decorrer do tempo percorrido na tentativa de corrigir tal problema e falha no sistema de escolarização (Haddad, 1997).

Mesmo sabendo dessas falhas e dos problemas existentes, não existia preocupação com a educação de jovens e adultos, continuava da mesma forma, apenas um estudo teórico ou prático sem nenhuma transformação social, econômica, sem compreender que era mister erradicar o analfabetismo e não o analfabeto. Isso tudo ocorreu devido os processos e as práticas formais e informais para que se ampliassem os conhecimentos básicos, as competências técnicas, profissionais e habilidades socioculturais deixadas pelo sistema educacional regular. Nessa perspectiva, a ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova (Laffin, 2011).

De acordo com Haddad, Di Pierro (2020, p. 4),

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com concurso dos meios de informação e comunicação à distância.

Concorda-se com o que dizem os autores o universo dos sujeitos da EJA é plural e suas práticas formativas, e por mais que se tente construir a história desses sujeitos, com certeza levaria ao fracasso, na EJA é composta de sujeitos sociais e aborda os processos sistemáticos e organizados de formação geral das pessoas que são os jovens e adultos no Brasil (Gadotti, 2008).

Contudo, a consciência da necessidade de trabalho das classes populares, e a necessidade de estabelecer uma preparação emergencial para o suprimento dessa necessidade, acabam por colocar na preparação para o trabalho o eixo principal da ação educativa, e, no mercado de trabalho, o horizonte ao qual ela se dirige. Isso, ao lado de transformar a educação escolar em uma central de treinamento de recursos humanos para o universo empresarial, acaba por inibir as funções educativas ligadas ao desenvolvimento cultural, político e intelectual (Arroyo, 2005).

Nesse cenário, é importante destacar que os adultos já não apresentavam desempenho satisfatório no mercado de trabalho devido muitos deles não ter frequentado uma escola, ou mesmo por terem sido excluídos do sistema de estudo, ou que tiveram de se afastar, ou mesmo por falta dele (Arroyo, 2005).

Com relação aos jovens e adultos da classe proletária, esses permaneciam sem domínio de conhecimento, sem saber, sem apropriação, o que os deixavam às margens, do lado de fora da proposta de uma educação mais específica e instruída baseada no conhecimento para o mundo do saber tecnológico e da prática social. Contudo, esses sujeitos precisavam ingressar no novo modelo de trabalho e o padrão de educação que eles tinham acesso não atendia as exigências do mercado (Laffin, 2011).

Apesar das campanhas para erradicar o analfabetismo, que não era bem visto, contudo existia, e estava presente na camada da sociedade, e era considerado um mal e uma doença nacional, o sujeito iletrado não era bem visto, era considerado como ignorante, sem condições, eram oprimidos e excluídos da vida em sociedade, não podiam exercer a cidadania (Rodrigues, Fortunato, 2014).

A partir do momento que viu os altos índices de analfabetismo no país, percebeu-se que era importante que fosse criado um fundo destinado à educação para esses adultos ditos analfabetos. Foi aí que o governo focou em campanhas de educação e lançou a 1ª campanha de adultos, onde falava em alfabetização para os adultos analfabetos em três meses (Paiva, Oliveira, 2009).

De acordo com Ribeiro, Silva, Silva (2016, p. 23), essa campanha foi criada por dois motivos: “[...] o primeiro era o momento pós-guerra que o mundo vivia e o segundo momento foi o fim do Estado Novo, que trouxe o processo de redemocratização, baseado nos interesses de aumento de eleitores no País”. É importante destacar que a partir daí muitas campanhas e programas para conter o analfabetismo no Brasil foram criados, por exemplo, o Programa Nacional de alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, apoiado pelo estado onde teve como participante o ilustre educador Paulo Freire.

Nesse espaço temporal, grandes conquistas foram implantadas por Freire, onde investiu na construção do conhecimento, através de projetos sociais, investiu também na formação dos profissionais, na infraestrutura, na permanência dos sujeitos nas escolas, e na cidade de São Paulo desenvolveu o melhor projeto de formação de professores, dessa forma mudou o cenário da escola. Neste mesmo ano foi ainda criado o Conselho Federal de Educação que substituiu o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos estaduais de Educação, e dando continuidade aos seus projetos criou-se também o Plano Nacional de Educação, o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no seu próprio método (Paiva, Oliveira, 2009).

Paulo Freire atacava o autoritarismo e a hierarquias, ia contra a ordem do poder dominante, da lógica do lucro, dos ricos, valoriza o homem e a natureza, e com isso o medo das elites agravava quanto mais crescia a aceitação de sua metodologia, então ele passa a ser visto como

ameaça à ordem. Após o golpe militar em 1964 e devido um desfalque que aconteceu no trabalho de alfabetização, Freire é exilado, mas continua seu trabalho de educação de adultos no Chile e em países africanos, no Brasil o governo passa a assumir os programas de alfabetização assistencialista e conservadores (Freire, 2017).

Nesse cenário, o governo Militar passa a assumir o controle da educação de adultos e com isso foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para erradicar o analfabetismo, que tinha como objetivos e interesses para atender a ditadura militar, os políticos, propriamente os interesses do estado autoritário (Freire, 2008).

Contudo, a EJA passa somente a ser reconhecida como modalidade de ensino na década de 40, onde o país celebra um novo pacto social através da Constituição Federal, que coloca novos direitos, em todas as suas dimensões. Neste momento a Educação de Jovens e Adultos, ao menos na letra da lei, passa a ser um direito finalmente adquirido. Durante essa trajetória a educação de adultos passa por transformações e iniciativas que possibilitaram os avanços significativos. A década de 40 foi considerada um período áureo para educação de adultos (Tokarnia, 2020).

Adentrando a década de 1990, nos encontramos com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994)³, onde as políticas eram mais com influências neoliberal, voltadas para o mercado, para as privatizações, descentralizações. Neste governo houve uma demanda muito grande de jovens e adultos querendo permanência, oportunidades no mercado de trabalho, mas o Governo FHC não investiu nessa classe de sujeitos apesar da demanda e exigências de escolaridade para tal acesso ao mercado, o que fez foi priorizar a oferta de Ensino Fundamental às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos (Arroyo, 2005).

Segundo Frigotto (2003, p. 240):

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financeiro rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras, Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. (...) A educação não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.

Esse cenário se estendeu para o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que foi marcado com várias campanhas como, por exemplo: Pro jovem (PBA) Programa Brasil Alfabetizado, PROEJA. O programa Brasil Alfabetizador em 2003 financiado pelo MEC, que eram voltadas para a escolarização do público da EJA dentro dessa modalidade de ensino que faz parte da educação básica e que deveria ser voltada para a classe de trabalhadores, onde se pre-

³ Mandato Presidencial de 01 de janeiro de 1995 - 01 de janeiro de 2003.

tendia universalizar o direito à educação, e pôr fim ao analfabetismo na sociedade do país, tal educação não era somente para alfabetizar os sujeitos, servia para ajudar a contribuir na capacitação profissional incluindo esses indivíduos no contexto social, assim contribuindo para o exercício da cidadania no país, com fins voltados para a eliminação do analfabetismo e uma formação técnica para os jovens e adultos não escolarizados (Tokarnia, 2020).

Ainda nesse governo, houve um fortalecimento da Rede Federal de Educação, onde se ampliou oferta de vagas, qualificação dos profissionais, muitos outros investimentos e extensões na qualidade do ensino, mas por outro lado foram apenas medidas superficiais com objetivo de minimizar as consequências das opções político-econômicas da classe dominante (Freire, Beto, 1998).

Diante de tantos programas para erradicar o analfabetismo no Brasil, a EJA ainda é vista como uma educação de menor valor, contrariando o direito subjetivo a educação, onde o caráter de uma política pública compensatória continua presente nas políticas educacionais brasileiras, a EJA tem que ultrapassar a condição de campanhas e programas emergenciais para que se fortaleça e se crie uma identidade coletiva e democrática (Ribeiro, Silva, Silva, 2016).

Portanto, ao estudar a história da educação no Brasil, percebe-se que foi a partir de desenvolvimento industrial que a educação de adultos teve valorização, progressão, domínio da linguagem falada e escrita, visando o controle sobre as técnicas de produção, como instrumento de ascensão social; é como se fosse um meio de progresso para o país, para a ampliação da base de votos, mas tudo com seus interesses próprios voltados para as políticas públicas (Paiva, Oliveira, 2009).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco na consolidação desse direito, garantindo a oferta obrigatória e gratuita da educação básica para aqueles que não tiveram acesso a ela no período regular. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, especificou as diretrizes para a implementação da EJA, destacando-a como uma modalidade da educação básica, e ressaltando sua importância tanto para a correção de fluxos escolares quanto para a educação continuada (Rêses, Silveira, Pereira, 2017).

A legislação brasileira evoluiu para incluir diversas outras normativas que apoiam a execução e expansão da EJA. Por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelece metas claras para a elevação da escolaridade média da população e a redução das desigualdades educacionais, incluindo esforços específicos na educação de jovens e adultos (Ghiraldelli Junior, 2008).

Portanto, o tópico a seguir irá mostrar que essas leis e planos são complementados por políticas de financiamento como o FUNDEB, que assegura recursos para a manutenção e desenvolvimento da EJA. Juntas, estas normativas criam um ambiente propício para que os governos federal, estaduais e municipais possam implementar programas eficazes de EJA, visando melhorar a qualidade de vida e as oportunidades para milhões de brasileiros.

2.2. O Educador e o processo do ensino-aprendizagem na EJA

O processo educativo, deverá embasar-se na didática e entender que as teorias são elaboradas para explicar de forma sistemática, determinados fenômenos e a ele cabe o discernimento na sua aplicação, para que se estabeleçam parâmetros entre o real e o ideal, entre a teoria e a prática. Além disto, deve fornecer elementos para o professor de EJA deve analisar criticamente sua prática pedagógica, visto que ação e reflexão compõem um todo inseparável, pois a separação entre a teoria e a prática, entre o “que fazer” e o “como fazer” conduz a distorções complexas na prática educacional.

De acordo com Ribeiro, Oliveira (2020) a capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social.

Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as su-gestões que outros fazem e se aproveitam das conclusões destes debates. Assim sendo, percebe-se uma necessidade clara de um aperfeiçoamento e uma capacidade mais críticas do educador diante da realidade que lhe apresenta (Paiva, Oliveira, 2009).

O educador deve valorizar sobre tudo sua bagagem cultural e social para a partir destes prismas se tornar um agente social transformador da realidade. Contudo, é preciso considerar a importância dos elementos socioculturais na constituição das características da idade adulta. Ou seja, as experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais contribuem para promover constantemente situações de aprendizagem e do desenvolvimento psicológico (Paiva, Oliveira, 2009).

Nessa perspectiva, é fundamental perceber quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significados, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o para uma intervenção significativa na sua realidade. Pois, é através da história de vida é que se pode analisar o processo de escolarização dos alunos da EJA, através do contexto social, das experiências de vidas desses sujeitos, tanto professores e educandos vêm traçando objetivos para que esse processo de aprendizagem seja construído (Arroyo, 2005).

Nesse sendo, Piconez (2009, p.50) pontua que:

[...] importa trazer para a sala de aula as vivências do aluno, colhidas em seu meio ambiente e que estão relacionadas com os conteúdos escolares. Poder-se-ia, dessa forma, enriquecer os meios didáticos usualmente empregados, além de atingir a tão almejada valorização e priorização do aluno. Isso tem mostrado que a qualidade de ensino pode trazer no seu bojo a melhoria da autoestima do aluno, que é mais uma condição para sua efetiva autonomia no processo de aprendizagem.

Para que a aprendizagem seja significativa deve levar em conta o conhecimento que o educando traz consigo, o conhecimento do mundo do qual esse sujeito se encontra inserido, tanto da sua cultura, ideologia, práticas discursivas. Não impondo sobre este indivíduo padrões e conceitos da cultura letrada, mas fazendo que esse adulto participe da cultura letrada reformulando valores, conceitos e atitudes (Arroyo, 2005).

O aluno passa a construir conhecimentos prévios no momento de sua inserção no mundo, quando passa a interagir/mediar com outros seres, onde vai relacionar a informação ao conhecimento que já traz consigo, passando a desenvolver, refletir, justificar suas ideias, compará-las e até descobrir ideias diferentes e ter consciências delas. Pois, agindo dessa forma o educador está respeitando o educando, e contribuindo para que desenvolva neste sujeito uma aprendizagem significativa onde se ampliem e ou/ transformem o conhecimento (Paiva, Oliveira, 2009).

Em se tratando da questão do processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos é importante mencionar o fato de que os alunos dessa modalidade de educação são em sua maioria provenientes de um abandono escolar no período formal da educação. Nesse sentido, Paulo Freire utilizou um método de alfabetização de adultos que era baseado nas palavras geradoras. Utilizava-se de temas geradores e a partir daí relacionava-os com a vivência e a realidade de mundo dos alunos (Paiva, Oliveira, 2009).

Segundo Gadotti (2008, p. 34) “[...] a pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais”.

Assim sendo, nos dizeres de Paulo Freire (2017), a educação deve ser permeada por contextualização do mundo, ou seja, deve-se ensinar a partir da vivência e da realidade do aluno em sua diversidade. Observa-se que a metodologia de ensino desenvolvida por este educador foi inovadora na medida em que ensinava através da palavra mediatizada pelo mundo.

Em se tratando do processo de alfabetização de adultos no Estado do Espírito Santo, acredita-se que Paulo Freire (2017) utiliza do mesmo argumento para alfabetizar, onde deve-se utilizar palavras geradoras para facilitar a compreensão por parte dos alunos. Assim, tendo por base que o Estado do Espírito Santo está atualmente com o pátio da construção civil em plenas obras, nota-se um grande número de profissionais pedreiros e ajudantes que ainda não são alfabetizados. Tomando-se como base a palavra geradora desse universo, tem-se, por exemplo, a palavra “tijolo” e partir daí constroem-se seu conhecimento e sua alfabetização através da reconstrução da realidade que lhe era apresentada (Arroyo, 2005).

É importante destacar que toda a gama de comportamentos que compõem a rotina escolar concorre para educar, formar o caráter, desenvolvem conceitos éticos e políticos, desde a simples composição do horário até a recepção da merenda, passando pela realização de festas,

promoções cívicas, orientações de especialistas. Desta maneira, considera-se que na escola há de ter sempre presente esse fato extremamente importante, para o qual é preciso compreender o papel do educador nas dimensões assinaladas para que se alcance o objetivo central da educação, a formação integral dos alunos (Arroyo, 2005).

O que se observa é que o processo de aprendizagem é intrinsecamente complexo e multifacetado, exigindo do professor um papel crítico não apenas como instrutor, mas como um facilitador que guia e estimula o desenvolvimento intelectual e emocional de seus alunos. Nesse contexto, o educador deve criar um ambiente propício ao aprendizado, onde os estudantes se sintam seguros para explorar ideias, questionar conceitos e aplicar conhecimentos de maneira prática (Galvão, Di Pierro, 2007).

É essencial que o professor atue reconhecendo as diferentes habilidades, estilos de aprendizagem e ritmos individuais, promovendo uma educação inclusiva e adaptada às necessidades de cada aluno. Além disso, o educador deve estimular o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, elementos fundamentais para que o aluno possa não apenas absorver informações, mas transformá-las em conhecimento aplicável, preparando-o para os desafios do mundo contemporâneo (Paiva, Oliveira, 2009).

3. METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa para abordar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil exige uma abordagem multidisciplinar e sensível às particularidades deste segmento educacional. Considerando a diversidade do público da EJA, que inclui diferentes faixas etárias, backgrounds culturais e experiências de vida, os métodos de pesquisa devem ser flexíveis e adaptativos, capazes de capturar as nuances de suas necessidades e expectativas educacionais. Segundo Vergara (2004, P. 48):

A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revista, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma.

Utilizar-se-á também a pesquisa de campo através de trabalhos de investigação pedagógica, ao longo do curso, bem como a aplicação dos conceitos adquiridos através das disciplinas afins. Gil (2008, p. 55) afirma que:

Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir desta amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos.

Foram considerados todos os relatos de experiências de profissionais da área de educação, bem como aplicação de questionários a serem realizados com os educandos.

Alunos de uma escola da Rede Pública Estadual de ensino de Guarapari/ES que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. A amostragem se dará através da seleção de um percentual de 95% dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na referida instituição, sendo que correspondem a 105 alunos a serem selecionados aleatoriamente. Semiestruturada seguindo um relatório pré-estabelecido, flexível, para o surgimento de questões que se tornem relevantes.

Em relação aos professores foram entrevistados 16 profissionais de educação que atuam na Educação de Jovens e Adultos no município. A pesquisa foi realizada com alunos regularmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola Pública Estadual Doutor Silva Mello em Guarapari/ES. Após realização da pesquisa foi procedida a análise e interpretação dos dados. Os mesmos após coletados foram distribuídos uniformemente e analisados conforme sequência do estudo. Foram considerados como critérios de inclusão, os alunos matriculados na EJA, com idade superior a 18 anos de idade.

A coleta de dados se deu através de questionários aplicados aos educandos, e professores e pedagogo. As informações foram coletadas e armazenadas de forma que os questionários não conterão informações que possam identificar o participante da pesquisa. Os alunos que aceitarem participar da pesquisa assinarão o termo TCLE.

Realizada a aplicação dos questionários, utilizou-se da técnica estatística para tabulação e análise dos dados. Assim, aplicar-se-á o cálculo da frequência estatística (fim) e de porcentagem (%) na tabulação dos dados. Após realização da pesquisa foi procedida a análise e interpretação dos dados. Os mesmos após coletados serão distribuídos uniformemente e analisados conforme sequência do estudo e posteriormente será redigido o relatório final estruturando em capítulos.

4. RESULTADO E DISCUSSÕES

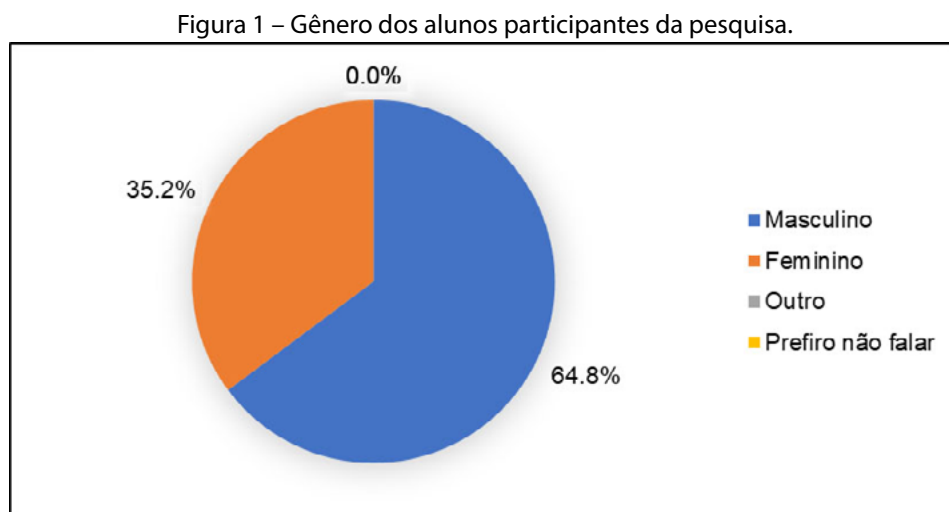
4.1. Resultados

A seguir será apresentado o questionário realizado junto aos alunos de uma escola da Rede Pública Estadual de ensino de Guarapari/ES que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. A amostragem se deu através da seleção de um percentual de 95% dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na referida instituição, sendo que correspondem a 105 alunos que foram selecionados aleatoriamente.

Utilizou-se um questionário semiestruturado, seguindo um relatório pré-estabelecido, flexível, para o surgimento de questões que se tornem relevantes.

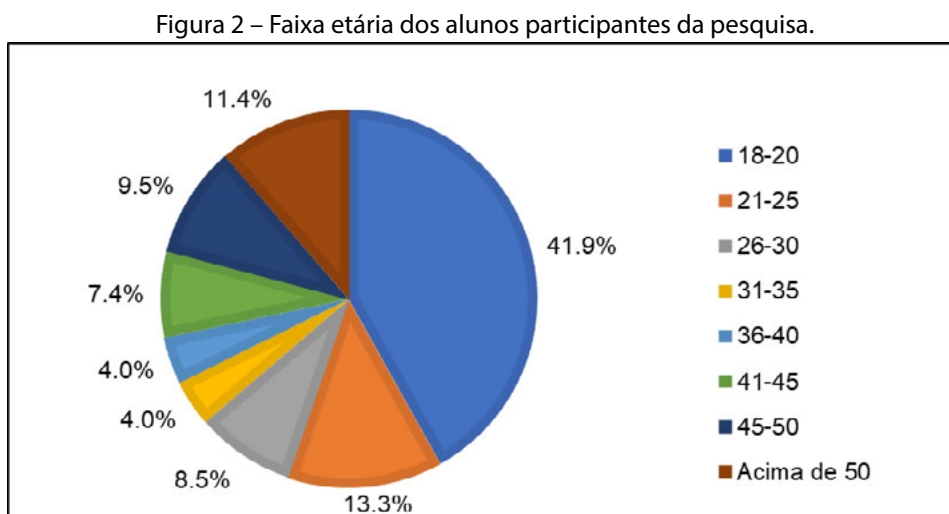
4.1.1. Resultados da Entrevista com Alunos

A Figura 1 apresenta a distribuição de gênero dos respondentes. Observa-se que a maioria é do gênero masculino, representando 64,8% da amostra. Já 35,2% dos participantes se identificam como feminino.



Fonte: Dados do autor. 2025.

Observando o gráfico percebeu-se um predomínio da participação masculina na EJA do Ensino Médio, contrastando com as mulheres, com sua menor representatividade na escola e na inserção no mercado de trabalho. De acordo com Lima, Neves e Lopes (2020), ao contrário das respostas das entrevistas, existe uma predominância das mulheres na EJA, relacionada à busca por uma segunda oportunidade educacional, muitas vezes interrompida por responsabilidades familiares ou pela entrada precoce no mercado informal. No entanto, essa maior escolarização feminina não se traduz automaticamente em melhores condições de empregabilidade, uma vez que as mulheres ainda enfrentam dificuldades estruturais para sua inclusão plena no mundo do trabalho, como a precarização dos postos ocupados e a desigualdade salarial (Ipea, 2022).

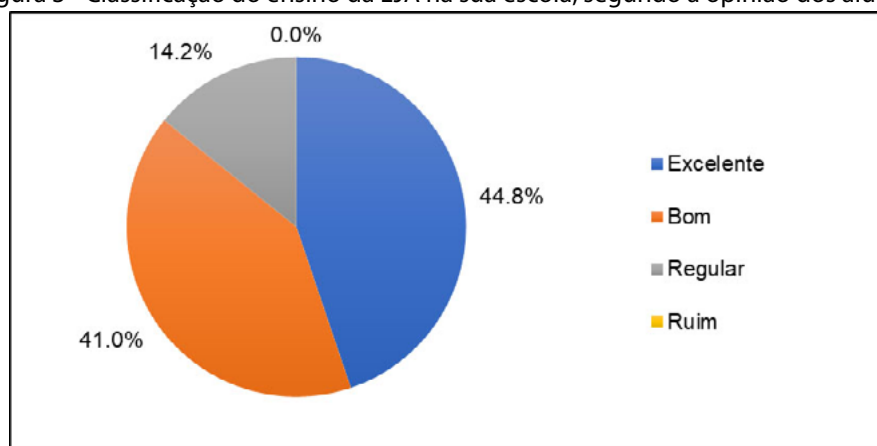


Fonte: Dados do autor. 2025.

A Figura 2 apresenta a distribuição etária dos entrevistados. Observa-se que a maioria (41,9%) tem entre 18 e 20 anos, seguida por 13,3% na faixa de 21 a 25 anos. Além disso, 11,4% dos participantes possuem mais de 51 anos, enquanto 9,5% estão entre 46 e 50 anos.

A ideia de que a EJA tem se consolidado como uma estratégia de retorno à escolarização para adultos que tiveram sua trajetória educacional interrompida, muitas vezes por necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho. Segundo Ribeiro e Oliveira (2020), fatores como pobreza, trabalho infantil e exclusão social têm historicamente afastado jovens e adultos da escola, sendo a EJA um espaço de reabilitação desses direitos educacionais.

Figura 3 - Classificação do ensino da EJA na sua escola, segundo a opinião dos alunos.



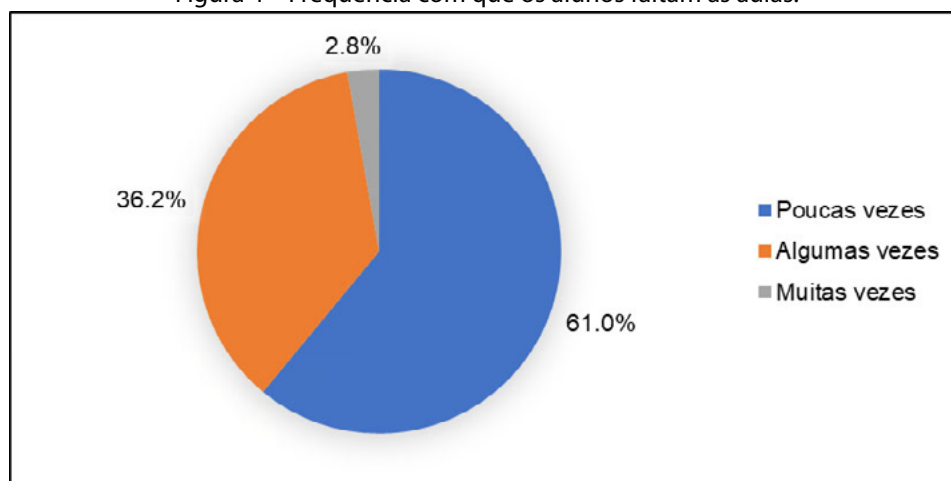
Fonte: Dados do autor. 2025.

A Figura 3 apresenta a percepção dos entrevistados sobre o ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em sua escola. A maioria (44,8%) avaliou o ensino como excelente, enquanto 41,0% consideram bom. Já as avaliações regulares, 14,2% e ruim foi indicado pelos alunos, indicando que poucos entrevistados têm uma visão negativa do ensino da EJA.

A análise do gráfico referente à percepção dos estudantes da EJA sobre o ensino ofertado em sua escola revela que a maioria avalia positivamente a qualidade das aulas, destacando o comprometimento dos docentes, a relevância dos conteúdos e a flexibilidade metodológica. Essa avaliação está diretamente relacionada à valorização do percurso educacional como via de qualificação para o mercado de trabalho. Segundo Paiva (2022), a EJA deve ser pensada como uma política pública que articule formação escolar, reconhecimento de saberes e oportunidades de inserção profissional. Quando os alunos reconhecem sentido no que aprendem, especialmente em disciplinas ligadas à cidadania, tecnologia e mundo do trabalho, a escola passa a ser vista como um espaço estratégico de superação das desigualdades.

A Figura 4 apresenta a frequência de faltas dos alunos às aulas. A maioria dos entrevistados 61,0% afirmou faltar poucas vezes, enquanto 36,2% relataram faltar algumas vezes. Apenas uma pequena parcela (2,8%) indicou faltar muitas vezes, evidenciado pela faixa cinza quase imperceptível na figura.

Figura 4 – Frequência com que os alunos faltam às aulas.

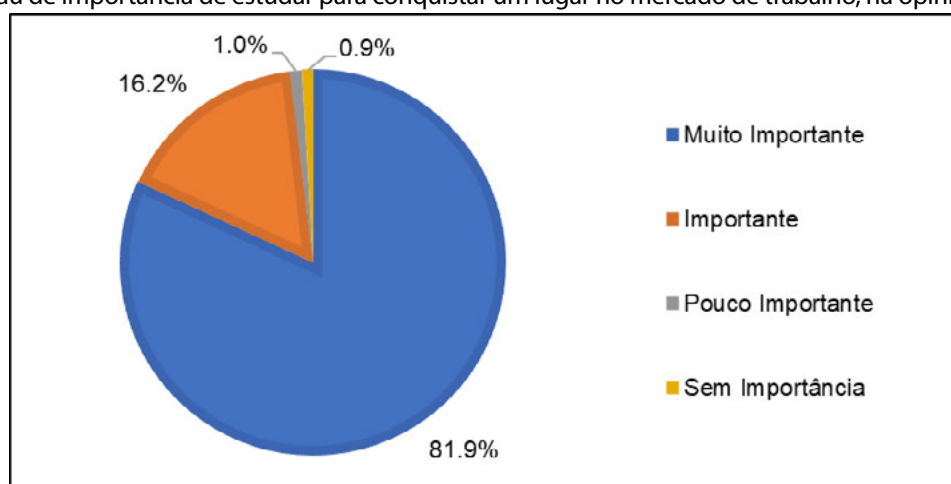


Fonte: Dados do autor. 2025.

Em relação a este gráfico que trata da frequência de faltas dos alunos da EJA no Ensino Médio aponta que uma parcela significativa dos estudantes se ausenta das aulas com regularidade, o que reflete diretamente os desafios enfrentados por esse público na conciliação entre estudo, trabalho e vida familiar. Segundo Arroyo (2017), a trajetória dos sujeitos da EJA é marcada por múltiplas vulnerabilidades sociais que impactam sua permanência e aproveitamento escolar.

A Figura 5 revela que a grande maioria dos entrevistados (81,9%) considera muito importante estudar para conquistar um lugar no mercado de trabalho, enquanto 16,2% acreditam ser importante. Apenas uma pequena parcela (1,9%) atribui pouca ou nenhuma importância aos estudos nesse contexto.

Figura 5 - Grau de importância de estudar para conquistar um lugar no mercado de trabalho, na opinião dos alunos.



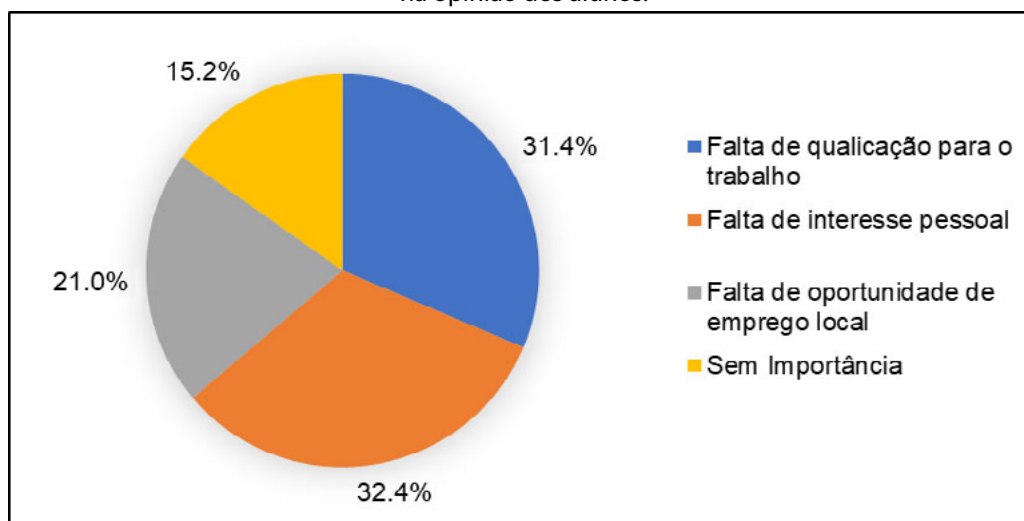
Fonte: Dados do autor. 2025.

Ao se tratar do gráfico acima, revela que a grande maioria dos alunos da EJA no Ensino Médio reconhece a importância dos estudos como ferramenta fundamental para conquistar um espaço no mercado de trabalho. Essa percepção reflete uma valorização da educação

enquanto meio de ascensão social e construção de oportunidades, especialmente em contextos marcados pela exclusão escolar anterior. Segundo Freire (2021), a EJA representa não apenas uma chance de retomar a trajetória educacional, mas também uma estratégia de reintegração social e profissional.

A Figura 6 apresenta os fatores que dificultam a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Observa-se que a maior parte dos respondentes (32,4%) aponta a falta de interesse pessoal como principal obstáculo. Em seguida, 31,4% atribuem essa dificuldade à falta de qualificação para o trabalho. Além disso, 21,0% consideram a falta de oportunidade de emprego local como um fator impeditivo, enquanto 15,2% acreditam que a falta de experiência é o principal desafio.

Figura 6 - Fatores que impedem os jovens de obter um lugar no mercado de trabalho, na opinião dos alunos.

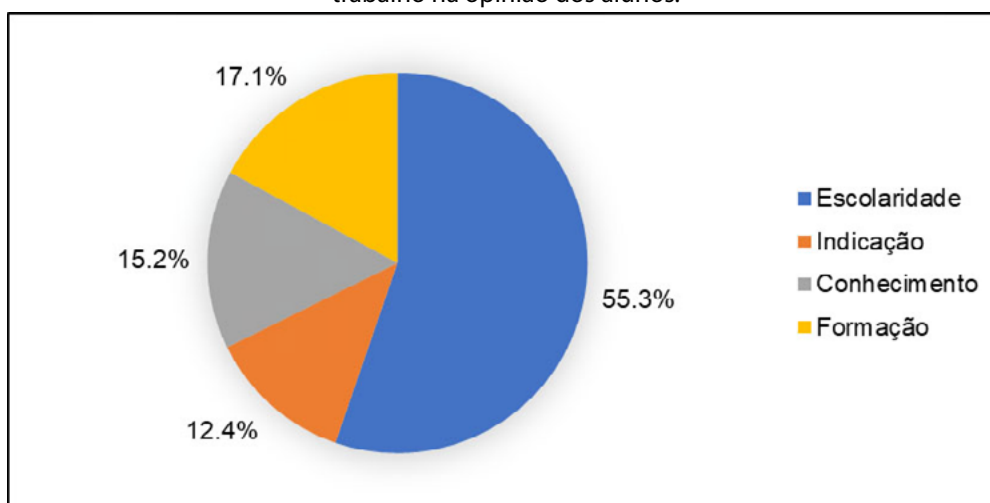


Fonte: Dados do autor. 2025.

A análise do gráfico mostra que os alunos da EJA no Ensino Médio identificam a falta de qualificação profissional, a baixa escolaridade e a ausência de experiência como os principais fatores que dificultam a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Essa percepção revela uma compreensão crítica das barreiras estruturais que afetam especialmente as populações em situação de vulnerabilidade social. De acordo com Costa, Silva e Andrade (2021), o mercado de trabalho contemporâneo exige cada vez mais certificações formais, habilidades técnicas e competências socioemocionais, o que marginaliza aqueles que não tiveram acesso à educação de qualidade em tempo oportuno.

A Figura 7 apresenta as principais dificuldades enfrentadas pelos jovens ao buscar uma vaga no mercado de trabalho. O fator mais citado foi a escolaridade, com 55,3% dos respondentes apontando esse aspecto como um obstáculo.

Figura 7 - Dificuldades que enfrentam ou enfrentou na hora de ser selecionado para uma vaga no mercado de trabalho na opinião dos alunos.

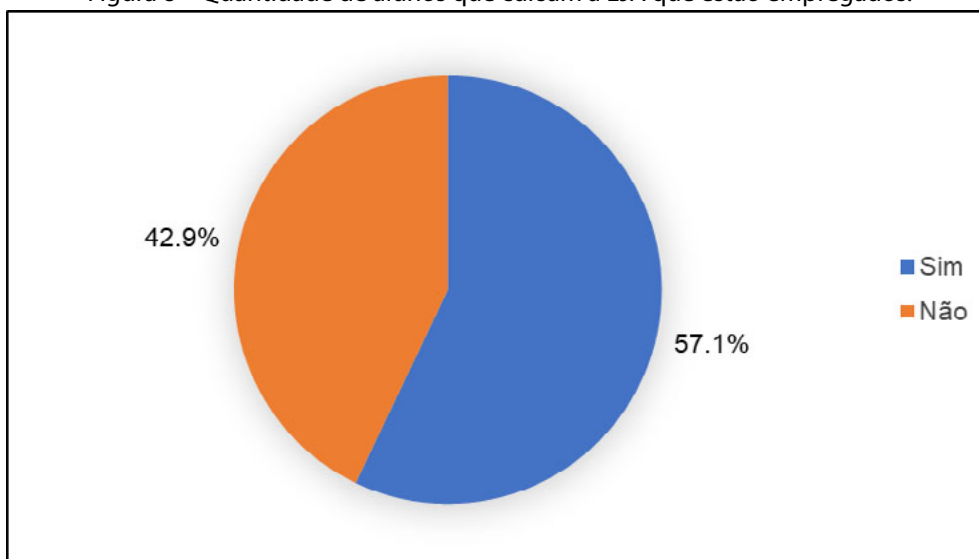


Fonte: Dados do autor. 2025.

O gráfico revela que as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA na hora de serem selecionados para vagas de trabalho incluem a exigência de escolaridade mínima, falta de experiência profissional e ausência de qualificação técnica. Esses dados refletem a realidade de muitos estudantes que, por conta de trajetórias escolares interrompidas e responsabilidades precoces, não conseguiram desenvolver os requisitos frequentemente exigidos pelo mercado formal. Segundo Di Pierro (2020), a exclusão histórica dos jovens e adultos da educação básica formal gera um ciclo de desvantagens que se reflete diretamente na dificuldade de acesso a empregos de melhor qualidade.

A Figura 8 apresenta a situação de emprego dos respondentes no momento da pesquisa. Observa-se que a maioria (57,1%) declarou estar empregada, enquanto 42,9% afirmaram não estar trabalhando no momento.

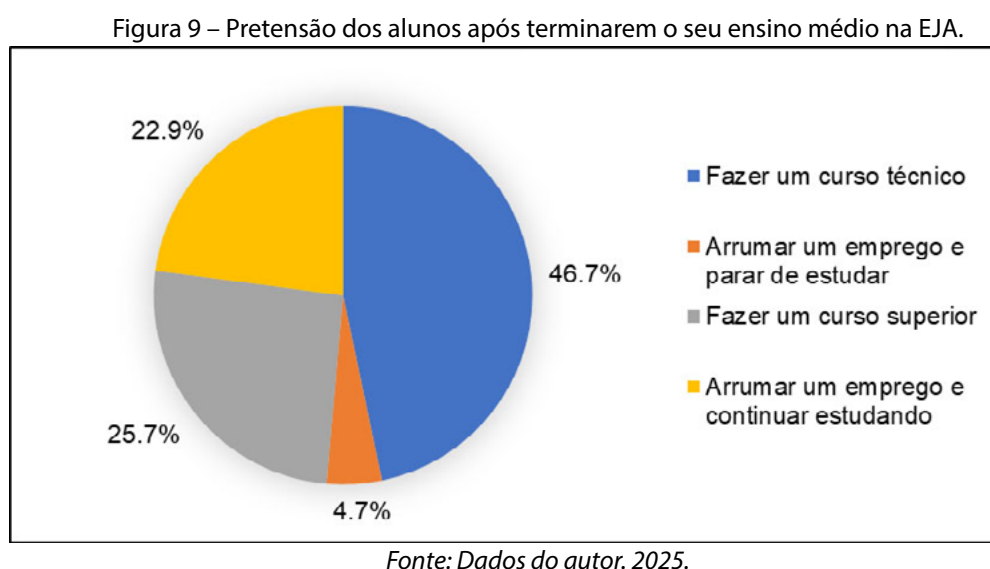
Figura 8 – Quantidade de alunos que cursam a EJA que estão empregados.



Fonte: Dados do autor. 2025.

Em relação a este gráfico, constatou-se que uma parcela significativa dos alunos da EJA no Ensino Médio encontra-se atualmente fora do mercado de trabalho, o que evidencia a vulnerabilidade social e econômica desses sujeitos. Essa realidade está ligada a múltiplos fatores, como baixa escolaridade, falta de qualificação profissional e dificuldades de conciliar estudo e trabalho, especialmente em contextos de precarização das relações laborais. Segundo Oliveira (2019), o desemprego entre estudantes da EJA não apenas reflete a exclusão histórica vivida por essa população, mas também reforça os desafios enfrentados para garantir a permanência e o êxito escolar.

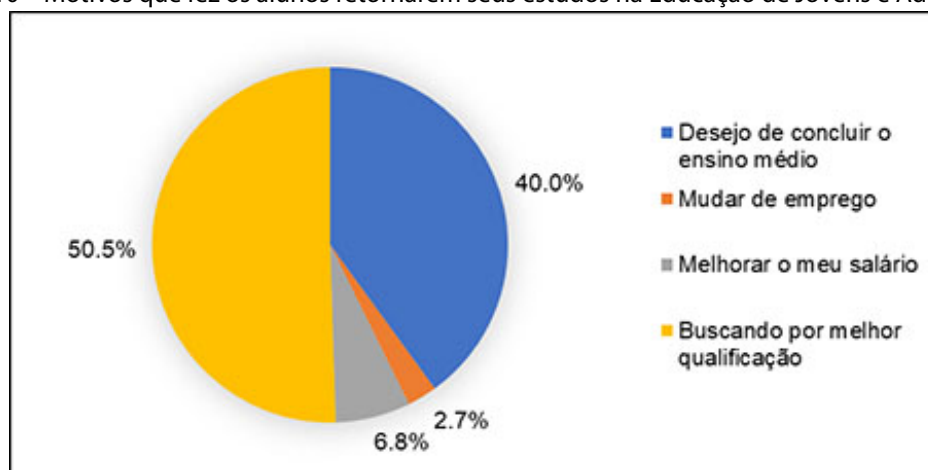
A Figura 9 mostra que a maior parte dos entrevistados (47%) pretende fazer um curso técnico após concluir o ensino médio na EJA. Outros 25,7% desejam ingressar em um curso superior, enquanto 22,9% planejam arrumar um emprego e continuar estudando. Apenas uma pequena parcela pretende apenas trabalhar sem seguir nos estudos.



A análise do gráfico indica que a maioria dos alunos da EJA no Ensino Médio almeja, ao concluir os estudos, ingressar no mercado de trabalho ou conquistar melhores oportunidades profissionais, enquanto outros demonstram interesse em continuar os estudos em cursos técnicos ou no ensino superior. Essa diversidade de expectativas revela a importância que os estudantes da EJA atribuem à escolarização como ferramenta de transformação social e mobilidade econômica. Segundo Di Pierro (2020), os sujeitos da EJA carregam consigo um histórico de interrupções escolares e desigualdades sociais, mas também constroem projetos de vida marcados pela resiliência e pelo desejo de reintegração produtiva.

A Figura 10 revela que a principal motivação para retomar os estudos na EJA foi a busca por melhor qualificação, apontada por 50,5% dos entrevistados. Outros 40,0% mencionaram o desejo de concluir o ensino médio, enquanto uma parcela menor indicou a necessidade de mudar de emprego ou melhorar o salário.

Figura 10 – Motivos que fez os alunos retornarem seus estudos na Educação de Jovens e Adultos-EJA.



Fonte: Dados do autor. 2025.

O gráfico revela que as principais motivações dos alunos para retomar os estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio estão relacionadas ao desejo de conquistar melhores oportunidades no mercado de trabalho, concluir a escolarização interrompida e servir de exemplo para familiares. Esses dados confirmam que a EJA representa, para muitos, uma possibilidade de reconstrução de trajetórias pessoais e profissionais, especialmente diante de um cenário marcado pela exclusão educacional e pela instabilidade laboral. De acordo com Santos (2016), a EJA é um espaço onde os sujeitos buscam a recuperação de direitos historicamente negados, incluindo a qualificação para o trabalho.

Apesar do interesse em concluir a educação básica, os alunos apontaram desafios significativos, como a dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho, a falta de apoio familiar e problemas financeiros. Essas dificuldades são reforçadas por pesquisas de Soares (2020), que indicam que a evasão escolar na EJA está diretamente ligada a fatores socioeconômicos e à sobrecarga de responsabilidades.

Quando questionados sobre suas expectativas em relação ao futuro, alunos afirmaram que pretendem continuar os estudos, seja por meio do ensino técnico ou superior, por sua vez, outros alunos, indicaram que desejam concluir o ensino médio para melhorar suas oportunidades profissionais sem intenção de seguir adiante. Esse dado reforça a relevância da EJA como instrumento de mobilidade social, conforme discutido por Haddad e Di Pierro (2020), que apontam a necessidade de políticas públicas voltadas para a permanência e progressão desses estudantes no sistema educacional.

Os resultados desta pesquisa demonstram que a EJA desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e no resgate do direito à educação, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. No entanto, desafios como a conciliação entre estudo e trabalho, dificuldades financeiras e a necessidade de maior suporte pedagógico ainda representam obstáculos para muitos alunos.

4.1.2. Resultado das Entrevistas com Professores

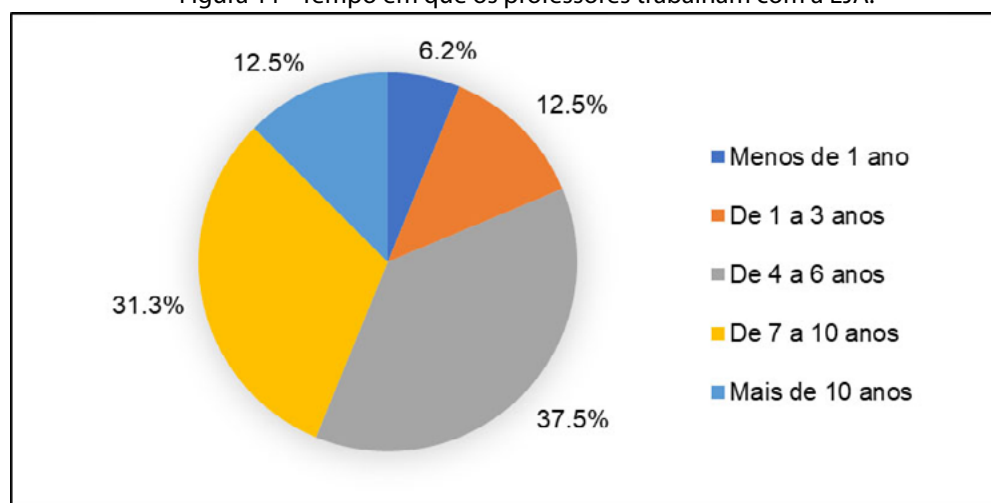
A seguir será apresentado o questionário realizado junto aos professores de uma escola da Rede Pública Estadual de ensino de Guarapari/ES que ministram aulas na Educação de Jovens e Adultos. A amostragem se deu através da seleção de 16 professores da escola, que foram selecionados aleatoriamente. Utilizou-se um questionário semiestruturado, seguindo um relatório pré-estabelecido, flexível, para o surgimento de questões que se tornem relevantes.

Quanto à Figura 11, notou-se que 37,5% dos entrevistados trabalham de 4 a 6 anos na EJA; 31,3% de 7 a 10 anos; 12,5% respectivamente de 1 a 3 anos e mais de 10 anos.

Os dados indicam que a maior parte dos entrevistados (37,8%) tem uma experiência intermediária, trabalhando de 4 a 6 anos na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Isso sugere que muitos profissionais já passaram do período inicial de adaptação e provavelmente têm uma boa familiaridade com as especificidades desse tipo de ensino.

Além disso, 31,3% dos entrevistados têm uma experiência mais longa, entre 7 e 10 anos, o que demonstra uma parcela significativa de profissionais bastante experientes, que podem contribuir com práticas consolidadas e conhecimento aprofundado sobre as demandas da EJA.

Figura 11 - Tempo em que os professores trabalham com a EJA.



Fonte: Dados do autor. 2025.

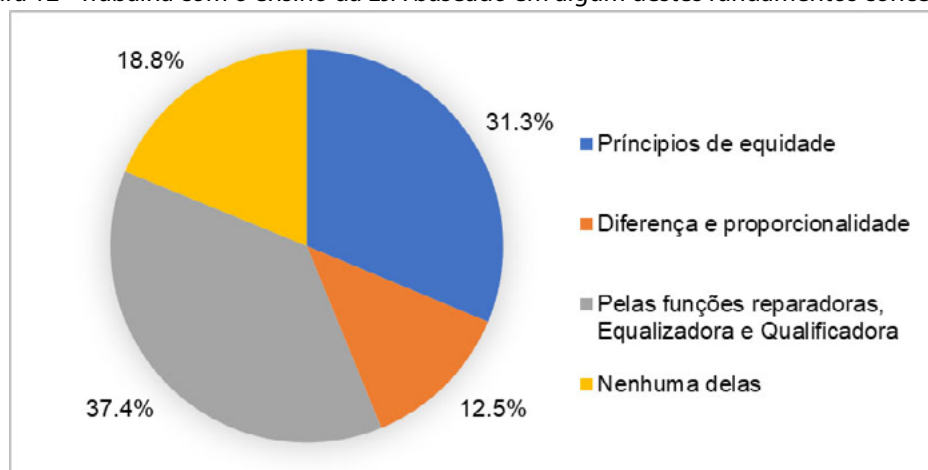
Por outro lado, 12,5% têm pouca experiência, de 1 a 3 anos, o que pode indicar um grupo de profissionais mais novos na área, ainda em processo de aprendizado e adaptação às particularidades do ensino para jovens e adultos.

Finalmente também 12,5% possuem mais de 10 anos de experiência, representando um grupo de veteranos que provavelmente acumulam grande expertise e podem atuar como mentores ou referências para os colegas. Portanto, a distribuição mostra um equilíbrio interessante entre profissionais iniciantes, intermediários e experientes, o que pode favorecer a troca de conhecimentos e práticas dentro da EJA, além de indicar um corpo docente relativamente es-

tável, com boa continuidade no trabalho. Esse cenário é positivo para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas a essa modalidade educacional.

A Figura 12 questionou se trabalha com o ensino da EJA baseado em algum destes fundamentos conceituais, as respostas evidenciaram que: 37,4% pelas funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras; 31,3% princípios de equidade; 18,8% nenhuma delas; 12,5% diferença e proporcionalidade.

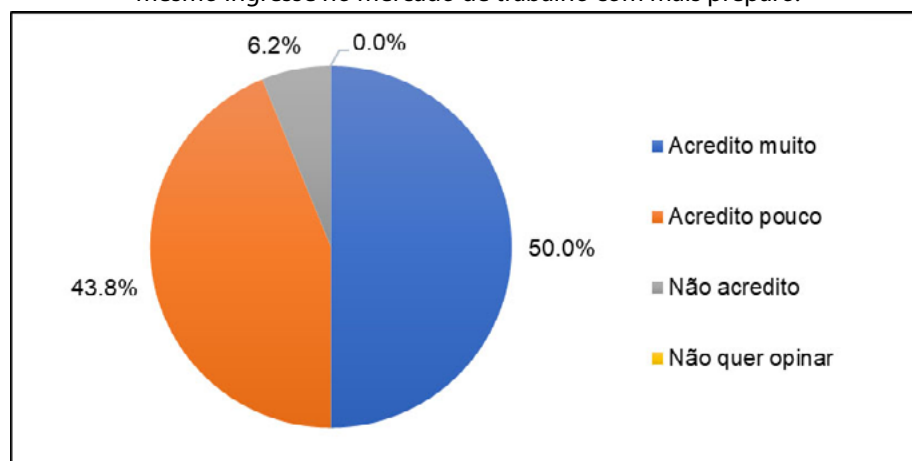
Figura 12 - Trabalha com o ensino da EJA baseado em algum destes fundamentos conceituais.



Fonte: Dados do autor. 2025.

Quando questionou se os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio trabalham com base em algum fundamento conceitual evidencia uma lacuna preocupante: muitos docentes declararam não adotar uma fundamentação pedagógica clara em sua prática. Tal ausência compromete a intencionalidade do ensino e a articulação entre teoria e prática, elementos essenciais para atender às especificidades desse público. Segundo Freire (2021), a EJA deve ser orientada por uma pedagogia libertadora, centrada no diálogo e na problematização da realidade dos educandos, o que exige do professor um sólido embasamento teórico e crítico.

Figura 13 - Acredita que a formação que os alunos têm recebido na EJA no ensino médio contribui para que o mesmo ingresse no mercado de trabalho com mais preparo.



Fonte: Dados do autor. 2025.

A Figura 13 questionou se acredita que a formação que os alunos têm recebido na EJA no ensino médio contribui para que o mesmo ingresse no mercado de trabalho com mais preparo, as respostas foram: 50,0% acredita muito; 43,8% acredita pouco.

Vamos analisar e comparar as respostas dos professores e dos alunos sobre a percepção da qualidade obtida na EJA e sua relação com a preparação para o mercado de trabalho, com base nas informações das figuras 26 e 15.

Nas respostas dos alunos, 50% dos alunos acreditam muito que a formação recebida na EJA no ensino médio contribui para o ingresso no mercado de trabalho com mais preparo. 43,8% acreditam pouco nessa contribuição. Ou seja, a maioria dos alunos tem uma visão um pouco dividida: metade está bastante confiante na contribuição da EJA para sua qualificação, mas quase metade tem dúvidas ou pouca confiança nisso.

Enquanto a respostas dos professores 78,1% Acreditam muito que ao concluir o ensino médio na EJA os alunos estarão mais qualificados para o mercado de trabalho, com melhores oportunidades e salários. 20% acreditam pouco nessa possibilidade. Apenas 1,9% não acreditam. Aqui percebe-se um otimismo maior por parte dos professores em relação à eficácia da EJA para preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Os professores são mais confiantes (78,1%) na contribuição da EJA para a qualificação profissional dos alunos do que os próprios alunos (50%). Isso pode indicar que os professores acreditam no potencial da formação que oferecem, enquanto os alunos, que vivenciam diretamente as dificuldades do mercado, têm uma visão mais cautelosa.

A parcela significativa (43,8%) de alunos que acredita pouco na contribuição da EJA pode refletir a realidade do mercado de trabalho, percepções pessoais sobre suas próprias dificuldades, ou a necessidade de aprimoramento da formação oferecida para que ela seja mais efetiva.

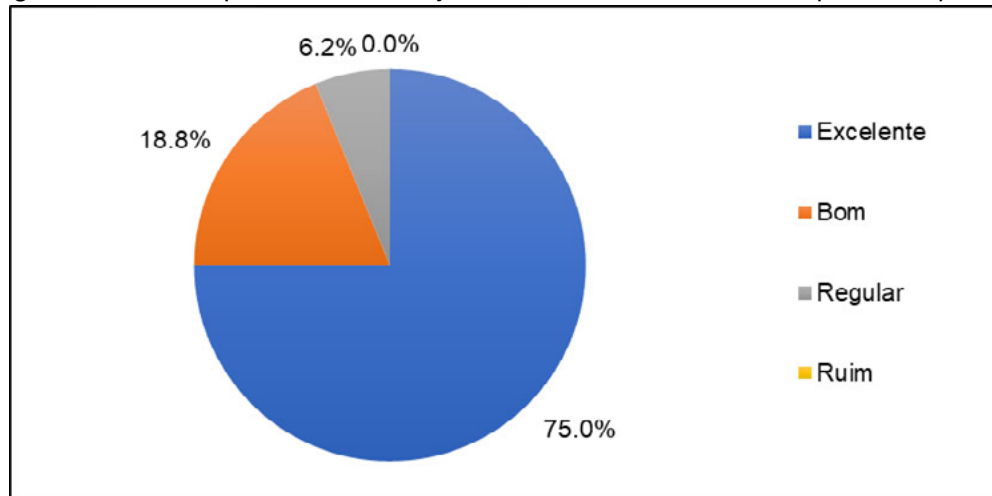
Essa diferença entre as percepções pode ser importante para ajustar estratégias pedagógicas e de orientação profissional, buscando alinhar melhor as expectativas dos alunos com as oportunidades reais do mercado, além de fortalecer o vínculo entre formação e empregabilidade. Os professores demonstram otimismo e confiança na EJA como caminho para qualificação e inserção profissional. Os alunos, apesar de muitos acreditarem no potencial da EJA, mostram uma reserva maior, possivelmente motivada por experiências práticas ou falta de informações sobre o mercado.

Essa discrepância indica a necessidade de ações que aproximem a formação da realidade do mercado, como estágios, parcerias com empresas e orientação profissional mais efetiva. A opinião dos professores sobre se a formação oferecida na EJA – Ensino Médio contribui para preparar os alunos para o mercado de trabalho revela percepções diversas, mas uma tendência crítica significativa. Parte dos docentes acredita que, embora a EJA desempenhe um papel importante na promoção da escolarização e da cidadania, ainda há lacunas no que diz respeito

ao desenvolvimento de competências técnicas e profissionais. Segundo Di Pierro (2020), a EJA enfrenta desafios históricos relacionados à desvalorização institucional e à falta de articulação entre o currículo escolar e as exigências do mundo do trabalho.

Quando perguntados na Figura 14 qual a sua visão da Educação de Jovens e Adultos- EJA, as respostas foram: 75,0% bom; e 18,8% excelente; 6,2% regular.

Figura 14 - Visão da qualidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA na opinião dos professores.



Fonte: Dados do autor. 2025.

Fazendo uma comparação das respostas dos professores com as respostas dos alunos sobre a satisfação com o ensino da EJA, utilizando as informações das figuras 27 e 116, observamos que: 75% dos professores avaliam a EJA como bom; 18,8% consideram a EJA excelente e 6,2% classificam como regular. Não há menção a avaliações negativas (ruim/péssimo), o que indica uma visão majoritariamente positiva. 97,4% dos alunos atribuíram notas entre 6 e 10 para o curso da EJA, ou seja, uma avaliação muito positiva e alta satisfação; Apenas 2,6% deram notas 4 e 5 (média-baixa). Nenhum aluno deu notas entre 1 e 3, indicando que a insatisfação é praticamente inexistente.

Tanto professores quanto alunos demonstram uma percepção positiva da EJA. Os alunos apresentam uma satisfação ainda mais elevada, com quase totalidade dando notas altas (6 a 10).

Os professores, embora também positivos, apresentam uma avaliação um pouco mais moderada, com a maioria classificando como "bom" e uma menor parcela como "excelente". A avaliação dos alunos é mais entusiástica, com 97,4% dando notas altas. Já os professores, mesmo em sua maioria positiva, mantêm uma avaliação mais equilibrada, com 75% dizendo "bom" e 18,8% "excelente", o que pode refletir uma visão crítica baseada na experiência de gestão e conhecimento das limitações do sistema.

Nenhum grupo apresentou avaliações negativas significativas, o que indica que a EJA é vista como um programa eficaz e satisfatório tanto para quem ensina quanto para quem aprende. A alta satisfação dos alunos pode indicar que o curso atende às expectativas e necessidades

deles. A avaliação dos professores, embora positiva, sugere que ainda há espaço para melhorias, pois a maioria vê o ensino como "bom" e não "excelente" (Haddad, Di Pietro, 2020).

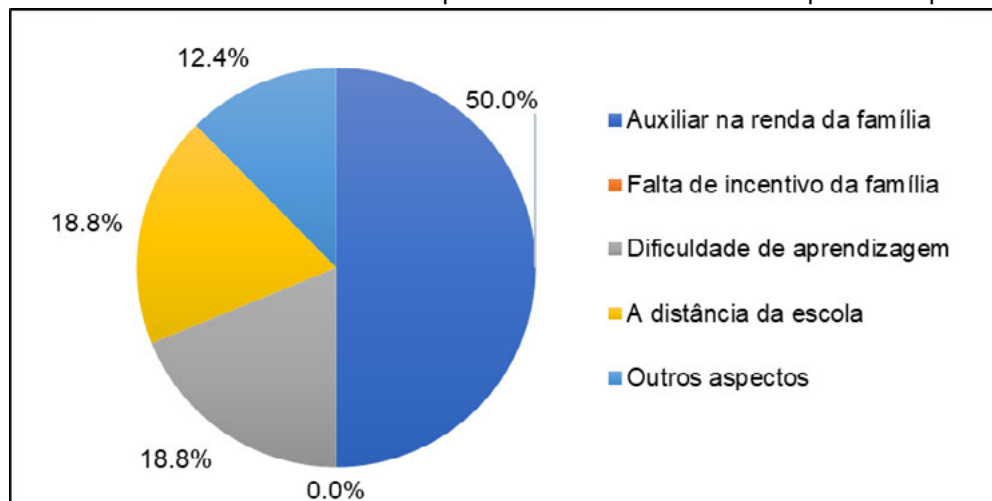
Esta diferença pode ser um ponto de partida para discutir melhorias no currículo, metodologias ou infraestrutura, buscando elevar a percepção dos professores para um nível mais próximo da satisfação dos alunos. A satisfação com o ensino da EJA é alta entre ambos os grupos, mas os alunos demonstram um entusiasmo um pouco maior em relação ao curso. Os professores, com uma visão mais crítica, reconhecem os pontos positivos, mas indicam que ainda há aspectos a melhorar para que a EJA seja considerada excelente em sua totalidade (Freire, 2017).

Quanto à visão dos professores sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio, especialmente em relação à sua contribuição para o ingresso mais preparado dos alunos no mercado de trabalho, revela percepções que, embora positivas em parte, apontam limitações importantes. Muitos docentes reconhecem o papel social da EJA na promoção da escolarização e da autoestima dos estudantes, mas também sinalizam que o modelo educacional vigente ainda não oferece uma formação suficientemente articulada às demandas do mundo do trabalho. Para Di Pierro (2020), a EJA no Brasil tem sido marcada por uma estrutura curricular pouco flexível e pouco conectada às realidades socioeconômicas dos educandos, o que reduz seu potencial emancipador.

Nesse sentido, Brandão e Machado (2021) argumentam que a formação na EJA precisa considerar não apenas os conteúdos formais, mas também as experiências prévias dos alunos e a construção de competências voltadas para a empregabilidade e o empreendedorismo. Assim, embora os professores vejam na EJA uma via importante para a inclusão social, o gráfico demonstra que muitos consideram necessária uma reformulação metodológica e curricular para que essa modalidade de ensino contribua de forma mais efetiva para a inserção dos alunos no mundo do trabalho.

A Figura 15 questionou junto aos profissionais se com sua experiência na Educação de Jovens e Adultos EJA, qual a maior dificuldade do estudante em frequentar as aulas diariamente.

Figura 15 - Dificuldade do estudante em frequentar as aulas diariamente na opinião dos professores.



Fonte: Dados do autor. 2025.

A análise do gráfico que explora a maior dificuldade enfrentada pelos estudantes para frequentar as aulas diariamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela que fatores socioeconômicos, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, são apontados pelos professores como os principais obstáculos. Essa realidade encontra respaldo em estudos como os de Silva e Santos (2023), que destacam que a inserção no mercado de trabalho e as responsabilidades familiares impactam diretamente na assiduidade dos alunos da EJA, gerando altos índices de evasão escolar.

Além disso, Oliveira et al. (2022) ressaltam que a falta de apoio social e condições materiais adequadas agrava a dificuldade de permanência na escola, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Dessa forma, o gráfico reforça a necessidade de políticas educacionais que considerem essas especificidades, promovendo flexibilidade, apoio psicossocial e alternativas pedagógicas que favoreçam a inclusão e a continuidade dos estudos para esse público.

Os professores destacaram que a EJA tem um impacto significativo na vida dos estudantes, promovendo mudanças não apenas na formação acadêmica, mas também na autoestima e na participação social. A conclusão do ensino fundamental ou médio proporciona novas oportunidades de emprego, acesso a cursos técnicos e possibilidade de ingresso no ensino superior. Como apontado por Souza (2020), a educação é um direito fundamental que possibilita a construção de uma sociedade mais equitativa e justa.

Além disso, a EJA contribui para a valorização pessoal dos alunos, permitindo que eles se sintam parte ativa do processo educacional. Os docentes enfatizaram a importância do incentivo contínuo por parte da comunidade escolar, fortalecendo a relação entre professores e estudantes e promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a EJA desempenha um papel crucial na complementação dos estudos dos alunos, proporcionando-lhes novas perspectivas de vida e desenvolvimento profissional. No entanto, a superação dos desafios enfrentados na modalidade requer investimentos em políticas públicas que garantam maior suporte aos estudantes e aos professores.

A valorização da EJA como uma modalidade essencial para a educação inclusiva deve ser fortalecida por meio de iniciativas que favoreçam a permanência e o engajamento dos alunos, consolidando o ensino como um direito inalienável e um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões do estudo mostraram que ao se realizar uma pesquisa junto aos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da Rede Pública Estadual de ensino de Guarapari/ES revelou aspectos essenciais sobre a importância dessa moda-

lidade educacional para a complementação dos estudos pelos alunos. Os docentes destacaram que a EJA desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional, no desenvolvimento da autonomia e na ampliação das oportunidades profissionais dos estudantes.

Os resultados demonstraram que os professores reconhecem a diversidade do público da EJA, composto por jovens e adultos que enfrentam desafios como a necessidade de conciliar trabalho, família e estudos. A educação de jovens e adultos deve ser pautada na valorização dos saberes prévios dos estudantes, respeitando suas trajetórias de vida e promovendo uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, os professores apontaram que metodologias flexíveis e contextualizadas são fundamentais para garantir o engajamento e a permanência dos alunos na escola.

Outro ponto ressaltado na pesquisa foi a relevância da EJA para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes. A educação de adultos não apenas possibilita o acesso a melhores oportunidades de emprego, mas também fortalece a autoestima e a participação cidadã. Os docentes entrevistados relataram experiências de alunos que, após concluírem seus estudos na EJA, conseguiram ingressar no mercado de trabalho ou dar continuidade à formação acadêmica em cursos técnicos e superiores.

No entanto, a pesquisa também evidenciou desafios que comprometem a eficácia da EJA, como a alta taxa de evasão escolar, a falta de recursos pedagógicos adequados e a sobrecarga de responsabilidades dos alunos. Para minimizar esses obstáculos, os professores sugeriram políticas públicas que garantam maior suporte aos estudantes, como programas de incentivo financeiro, oferta de materiais didáticos específicos e ampliação da formação continuada para os docentes da EJA.

Diante do exposto, conclui-se que a Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel crucial na complementação dos estudos e na transformação social dos indivíduos que nela ingressam. Para que essa modalidade educacional alcance seu pleno potencial, é imprescindível que sejam implementadas ações voltadas à permanência dos alunos e à valorização dos profissionais que atuam na EJA. A educação para jovens e adultos deve ser compreendida como um direito fundamental, cuja garantia depende de esforços coletivos entre gestores, educadores e a sociedade como um todo.

Por fim, a continuidade das pesquisas sobre a EJA é essencial para aprofundar a compreensão sobre seus impactos e desafios, possibilitando a elaboração de estratégias mais eficazes para seu fortalecimento. Dessa forma, será possível consolidar a EJA como uma alternativa educacional de qualidade, garantindo que cada vez mais jovens e adultos tenham a oportunidade de concluir sua formação escolar e ampliar suas perspectivas de vida.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica, p. 19-50. 2005.
- BRANDÃO, Carlos R.; MACHADO, Maria Margarida. **Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho: desafios e possibilidades**. São Paulo: Autêntica, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Coleção Cadernos de EJA**. Brasília, 2006.
- COSTA, Rafael M.; SILVA, Ana C.; ANDRADE, Vinícius T. Juventude, trabalho e desigualdade social no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, v. 42, e023019, 2021.
- DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos e justiça social: desafios e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 33, p. 1131-1148, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 6 ed. São Paulo: Ática. 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: Um cenário possível para o Brasil**, disponível em: acesso em 18 de janeiro de 2008.
- GALVÃO, Ana Maria; DI PIERRO, Maria Clara. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007, Coleção. Preconceitos, vol. 2. 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. Paulo Ghiraldelli JR. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos (1964-1985)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1997.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desigualdades de Gênero no Mercado de Trabalho Brasileiro**. Brasília: IPEA, 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br>. Acesso em 17 maio. 2025.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Livro 1. Florianópolis: NUP – Núcleo de Publicações do CED, 2011.

LIMA, A.F.; NEVES, L. M. LOPES, M. C. Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas de inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n, 81, 2020.

OLIVEIRA, Mariana F. et al. Fatores que influenciam a permanência dos alunos na EJA: uma abordagem multidimensional. **Cadernos de Educação**, v. 38, 2022.

OLIVEIRA, F.C. **Inclusão Educacional: Desafios da Educação Especial no Brasil**. Editora UFES. 2019.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2022.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (org.) **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis RJ: DP et al: Coleção: Pedagogias em Ação, 2009.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**. 7. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVEIRA, Dimitri Assis; PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: análise crítica do Programa Brasil Alfabetizado**. – Brasília: Editora Paralelo 15, 2017.

RIBEIRO, S. A.; OLIVEIRA, D. S. Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação no Brasil: desafios e contradições. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 81, p. 1-19, 2020.

RIBEIRO, Célia Pereira de Lima; SILVA, Cristina Rocha da; SILVA, Suzana Maria de Sena Feitosa. **Educação de jovens e Adultos: um olhar para o retorno dos discentes ao processo de escolarização**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2233/1/CPLR10082016>. Acesso em: 8 out. 2024.

RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro. **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2014.

SANTOS, Daniel Silva. **Educação empreendedora no Projovem Urbano**: uma análise das práticas pedagógicas em Teixeira de Freitas-BA. São Mateus-ES, Faculdade Vale do Cricaré, 2016.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*: a reinvenção necessária. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, R.P.; ALMEIDA, T.C. **Educação e Urbanização**: A Expansão Escolar em Municípios Brasileiros. Editora PUC. 2020.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Jornal Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 2020. Publicado em 15/07/2020, às 10h02min. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em 4 set. 2024.

VERGARA, Sylvia Consant. **Projeto e relatórios e pesquisa em administração**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRODESCENDENTE

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND
THE APPRECIATION OF AFRO-DESCENDANT CULTURE

DOI: 10.29327/5797489.1-9

Lenilson Couto Marinho¹
Marcus Antonius da Costa Nunes²

1 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este estudo analisa a implementação da educação para as relações étnico-raciais e a valorização da cultura afrodescendente nas escolas brasileiras, com base em uma pesquisa bibliográfica e análise estatística de dados recentes do IBGE, INEP e PNAD. Apesar dos avanços legais, como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, persistem desigualdades significativas. Dados de 2023 indicam que apenas 13% da população negra de 25 anos ou mais possui ensino superior completo, comparado a 28% entre brancos. Além disso, o analfabetismo entre negros com 15 anos ou mais é de 7,1%, enquanto entre brancos é de 3,2%. No ensino superior, 34,6% dos ingressantes se declararam pretos ou pardos, e 37,8% dos concluintes também se identificaram dessa forma. Esses dados evidenciam a necessidade de políticas educacionais mais eficazes e práticas pedagógicas que promovam a equidade racial e a valorização da cultura afrodescendente nas escolas.

Palavras-chave: Educação Relações Étnico-Raciais. Cultura Afrodescendente. Estatísticas Educacionais. Diversidade.

ABSTRACT

This study analyzes the implementation of education for ethnic-racial relations and the valorization of Afro-descendant culture in Brazilian schools, based on bibliographic research and statistical analysis of recent data from IBGE, INEP, and PNAD. Despite legal advances, such as Law 10.639/2003, which made the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture mandatory, significant inequalities persist. Data from 2023 indicate that only 13% of the Black population aged 25 or older has completed higher education, compared to 28% among whites. Furthermore, illiteracy among Black people aged 15 or older is 7.1%, while among whites it is 3.2%. In higher education, 34.6% of incoming students declared themselves Black or mixed-race, and 37.8% of graduating students also identified as such. These data highlight the need for more effective educational policies and pedagogical practices that promote racial equity and the appreciation of Afro-descendant culture in schools.

Keywords: Education, Ethnic-Racial Relations, Afro-descendant Culture, Educational Statistics, Diversity.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira, historicamente marcada por desigualdades raciais, enfrenta desafios significativos na implementação de políticas que promovam a equidade étnico-racial e a valorização da cultura afrodescendente. A promulgação da Lei 10.639/2003 representou um marco ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, visando combater o racismo e promover a inclusão (BRASIL, 2003).

No entanto, dados recentes revelam que, apesar dos avanços legais, as disparidades educacionais entre negros e brancos persistem. Segundo a PNAD Contínua de 2023, apenas 13% da população negra de 25 anos ou mais possui ensino superior completo, comparado a 28% entre brancos. Além disso, o analfabetismo entre negros com 15 anos ou mais é de 7,1%, enquanto entre brancos é de 3,2%. No ensino superior, 34,6% dos ingressantes se declararam pretos ou pardos, e 37,8% dos concluintes também se identificaram dessa forma. Esses dados indicam que, embora haja um aumento na participação de estudantes negros na educação superior, ainda existem barreiras significativas que limitam o pleno acesso e sucesso acadêmico dessa população. Além disso, a falta de valorização da cultura afrodescendente nas escolas contribui para a perpetuação de estereótipos e a marginalização dessa rica herança cultural.

Este estudo tem como objetivo analisar a implementação da educação para as relações étnico-raciais e a valorização da cultura afrodescendente nas escolas brasileiras, com base em uma pesquisa bibliográfica e análise estatística de dados recentes do IBGE, INEP e PNAD. A pesquisa busca identificar as principais políticas educacionais existentes, avaliar sua eficácia e propor recomendações para promover uma educação mais inclusiva e equitativa (IBGE, 2023).

A sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades sociais e raciais que se refletem em diferentes esferas da vida cotidiana. Na educação, essas disparidades tornam-se evidentes e representam um desafio permanente para a consolidação de uma escola democrática e inclusiva. Promover uma educação antirracista é condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, capaz de valorizar a diversidade cultural e combater as práticas discriminatórias enraizadas historicamente.

Na sociedade brasileira, as desigualdades entre brancos e negros são visíveis no cotidiano. Para além das diferenças econômicas nas quais pessoas pretas e pardas, que compõem o grupo classificado como negro pelo IBGE concentra-se majoritariamente nas faixas de menor rendimento, observa-se a persistência de vulnerabilidades em áreas como educação, saúde e moradia. Essas disparidades revelam um desequilíbrio estrutural na garantia de direitos, resultando em desvantagens sistemáticas para a população negra. Além disso, nota-se sua sub-representação em posições de liderança, como cargos de gestão, magistratura e espaços políticos.

Segundo Munanga (2003), o racismo no Brasil se manifesta de forma estrutural e institucional, sustentando desigualdades históricas que dificultam o acesso equitativo a oportunidades e direitos. Nessa perspectiva, Gomes (2005) ressalta que a superação dessas desigualdades requer uma educação comprometida com a valorização da identidade negra e com a desconstrução dos estereótipos que perpetuam a exclusão social.

Dessa forma, a educação para as relações étnico-raciais emerge como um instrumento transformador, capaz de promover o reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana e de contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e socialmente responsáveis.

2. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

A educação para as relações étnico-raciais surge como uma resposta à histórica desigualdade racial no Brasil, buscando promover a inclusão, combater preconceitos e valorizar a diversidade cultural. Gomes (2005) destaca que a escola deve atuar como espaço de formação crítica, capaz de desenvolver a consciência racial dos alunos e desconstruir estereótipos sociais.

Munanga (2003) reforça que a educação antirracista não é apenas um conteúdo curricular, mas uma prática pedagógica integrada, que exige a revisão de materiais didáticos, a formação docente e políticas públicas efetivas.

Dados estatísticos: Taxa de analfabetismo entre negros com 15 anos ou mais: 7,1%; entre brancos: 3,2% (PNAD 2023) - População negra com ensino superior completo (25 anos): 13%, enquanto brancos: 28% (IBGE, 2023).

Nessa perspectiva, Silva (2001, p. 172) destaca que “os professores precisam estar atentos às africanidades brasileiras, ou seja, ao legado africano e à herança deixada por mulheres e homens escravizados ao povo brasileiro.” É essencial que a formação docente voltada às relações étnico-raciais contemple o vasto patrimônio histórico, material e imaterial, que os povos africanos legaram ao Brasil. Mesmo tendo sido trazidos ao país em condições extremamente penosas, os africanos contribuíram de forma decisiva para a construção e a riqueza das vivências culturais brasileiras.

Com o propósito de incentivar os docentes a fundamentarem suas práticas pedagógicas em uma perspectiva étnico-racial, é necessário, antes de tudo, compreender o conceito de relações étnico-raciais. Nesse sentido, Gomes (2011, p. 3) questiona:

Mas, afinal, o que queremos dizer com o termo ‘relações étnico-raciais’ ao pensarmos em projetos, políticas e práticas voltadas para a implementação da Lei nº 10.639/03, enquanto uma alteração da Lei nº 9394/96 – LDB. São relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural.

A partir dessa conceituação, torna-se imprescindível reconhecer que, embora a sociedade brasileira apresente uma notável diversidade étnica e cultural, ela foi historicamente edificada sob a hegemonia da etnia branca europeia, em detrimento das demais, especialmente as de origem africana e indígena, que integram a formação social do país. Vale ressaltar que aqui se adota o conceito de raça ressignificado pelo Movimento Negro, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

2.1. A cultura afrodescendente e sua valorização no espaço escolar

Valorização da cultura afrodescendente significa reconhecer e integrar a contribuição histórica, artística e social dos povos africanos e afro-brasileiros no currículo escolar. Silva (2012) aponta que a presença da cultura negra nas escolas fortalece a identidade dos alunos e contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

Dados do Censo Escolar 2023 do INEP revelam que, embora 34,6% dos ingressantes em universidades se declarem pretos ou pardos, apenas 37,8% dos concluintes mantêm essa representação, indicando uma desigualdade persistente na conclusão dos cursos (IBGE, 2023).

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2023, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as desigualdades raciais permanecem evidentes no país. Embora pessoas pretas e pardas representassem 55,7% da população brasileira em 2022, esse grupo correspondia a 70,3% da população abaixo da linha da pobreza, enquanto 28,7% eram brancas (IBGE, 2023).

Nos casos de extrema pobreza, a disparidade é ainda maior: 73% eram negros e 26% brancos. Esses dados evidenciam que a construção de uma sociedade mais justa e igualitária exige compreender como as estruturas socioeconômicas reproduzem o racismo, de modo a formular estratégias eficazes de enfrentamento.

No campo educacional, essa desigualdade manifesta-se de forma evidente, e seu enfrentamento é condição essencial para qualquer transformação social significativa. Sem uma educação verdadeiramente antirracista, torna-se impossível construir uma sociedade justa e igualitária.

Compreender a desigualdade racial exige analisar seus fundamentos históricos, suas expressões no sistema educacional brasileiro e as políticas públicas implementadas para combatê-la, bem como as iniciativas desenvolvidas por gestores e instituições escolares comprometidos com a equidade e a valorização da diversidade.

Na sociedade brasileira, as desigualdades entre brancos e negros são evidentes no cotidiano. Para além das diferenças econômicas nas quais pessoas pretas e pardas, que compõem o grupo classificado como negro pelo IBGE concentra-se majoritariamente nas faixas de menor

rendimento, observa-se a persistência de vulnerabilidades em áreas como educação, saúde e moradia. Essas disparidades revelam um desequilíbrio estrutural na garantia de direitos, resultando em desvantagens sistemáticas para a população negra. Além disso, nota-se sua sub-representação em posições de liderança, como cargos de gestão, magistratura e espaços políticos.

Segundo Munanga (2014), o racismo no Brasil se manifesta de forma estrutural e institucional, sustentando desigualdades históricas que dificultam o acesso equitativo a oportunidades e direitos. Nessa perspectiva, Gomes (2020) enfatiza que a superação dessas desigualdades exige uma educação comprometida com a valorização da identidade negra e com a desconstrução dos estereótipos que reforçam a exclusão social.

Gomes (2020) enfatiza a urgência da luta contínua contra o racismo, afirmando que:

Para quem combate o racismo cotidianamente, os tempos sempre foram de incerteza diante da capacidade da sociedade brasileira de rever a si mesma e abandonar o seu racismo. Trata-se de uma sociedade que o esconde sob o discurso da democracia racial, da mestiçagem e da diversidade, mas que o revela publicamente sempre que se intensificam os períodos de avanço da direita e das ondas neoconservadoras e reacionárias momentos em que a própria democracia se vê ameaçada (GOMES, 2020, p. 363).

Dessa forma, reafirmamos nosso compromisso em construir uma nova epistemologia sobre as relações étnico-raciais, rompendo com o legado de tratar essa temática sob a falsa premissa de uma democracia racial — ideia que nega a pluralidade presente na formação histórica e social do Brasil. Defendemos, portanto, o reconhecimento das diferenças como caminho para alcançar uma igualdade na diversidade.

2.2. Marco legal e políticas públicas

A legislação brasileira estabelece o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana, mas a implementação enfrenta desafios: formação docente insuficiente, preconceitos internalizados e falta de materiais adequados. Cavalleiro (2000) aponta que políticas públicas precisam ir além da obrigatoriedade legal, oferecendo suporte pedagógico contínuo..

Programas como o Plano Nacional de Educação para a Igualdade Racial (PNEIR) e ações do MEC buscam promover inclusão e equidade. Entretanto, dados do INEP indicam que, nas escolas públicas, a presença de professores negros ainda é limitada, comprometendo a representatividade e a efetividade da educação antirracista (CAVALLEIRO, 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) afirmam que os indivíduos têm a responsabilidade moral e política de combater o racismo e toda forma de discriminação, atuando, junto aos grupos historicamente marginalizados especialmente os negros, na construção de relações raciais e sociais saudáveis, que promovam o crescimento e a realização de todos como

seres humanos e cidadãos. Ademais, essa responsabilidade se justifica também pelo fato de que muitos ainda usufruem dos benefícios resultantes do trabalho escravizado que sustentou o desenvolvimento do país (BRASIL, 2013).

Desse modo, a “educação das relações étnico-raciais exige a promoção de aprendizagens mútuas entre brancos e negros”, o compartilhamento de saberes, a superação de desconfianças e o compromisso coletivo na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equânime (BRASIL, 2004, p. 14).

Em outro trecho, esse ordenamento jurídico estabelece o objetivo central da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER):

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 31).

Nesse mesmo sentido, Batista (2016, p. 74) reforça a importância de uma educação voltada para as relações étnico-raciais ao afirmar que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem como objetivo divulgar e produzir conhecimentos sobre questões relativas a esses temas, como também promover atitudes educativas nos cidadãos brasileiros de respeito e valorização relativos à pluralidade étnico-racial. Nesse sentido, o que se pretende é propiciar a reeducação de negros e brancos em suas relações, ou seja, proporcionar uma sociedade com melhores relações étnico-raciais.

Considerando que a sociedade brasileira é reconhecidamente multirracial, torna-se urgente investir em uma educação que promova a melhoria das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais que a compõem. Isso é especialmente relevante diante do histórico de dominação e desigualdade que marcou essas relações, resultado da hegemonia de uma minoria branca europeia que, por meio de diversos mecanismos, buscou afirmarem-se como raça superior, desvalorizando e invisibilizando as contribuições e identidades das demais etnias que constituem a nossa sociedade.

2.3. Perspectiva estatística e indicadores educacionais

Indicadores recentes demonstram as desigualdades educacionais por cor/raça: Taxa de analfabetismo (15 anos): Brancos 3,2%, Negros 7,1% (PNAD). Ensino superior completo (25 anos): Brancos 28%, Negros 13% (PNAD). Ingressantes no ensino superior:

Branços 65,4%, Negros 34,6% (INEP). Concluintes do ensino superior: Brancos 62,2%, Negros 37,8% (INEP 2023)³.

As dificuldades históricas de acesso da população negra à educação ajudam a compreender não apenas as diferenças nas taxas de analfabetismo entre pessoas negras de 15 anos ou mais (7,4%) e pessoas brancas na mesma faixa etária (3,4%), mas também as desigualdades raciais que se refletem no mercado de trabalho. Em 2022, 63% da população com 16 anos ou mais participava da força de trabalho. Entre as mulheres, apenas 52% das negras e 54% das brancas estavam inseridas nesse mercado, enquanto entre os homens os índices eram de 75% para negros e 74% para brancos (IBGE, 2023).

De acordo com o relatório Síntese de Indicadores Sociais – IBGE/2023, em 2022 o rendimento-hora médio da população branca ocupada (R\$ 20,00) era 61,4% superior ao da população negra (R\$ 12,40). Quando analisado o nível de instrução, a maior discrepância ocorreu entre pessoas com ensino superior completo, com uma diferença de 37,6%: R\$ 35,30 para brancos e R\$ 25,70 para negros. Esses dados contradizem a crença de que o aumento da escolaridade da população negra seria suficiente para eliminar as desigualdades raciais no país.

Além disso, a informalidade apresentou maior incidência entre pessoas negras: 46,8% das mulheres e 46,6% dos homens negros estavam em ocupações informais, enquanto entre mulheres e homens brancos esses percentuais foram de 34,5% e 33,3%, respectivamente (IBGE, 2023).

No que se refere à capacidade institucional, Munanga (2014) destaca que, dados do Ministério da Igualdade Racial (MIR) indicam que, em janeiro de 2025, todas as unidades da federação participavam do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SENAPIR), em diferentes modalidades de adesão, conforme o grau de institucionalização da política de igualdade racial em cada localidade: 20 estados na modalidade básica e 5 na intermediária. Entre os municípios, 260 aderiram ao sistema, representando 4,67% do total nacional. Segundo Munanga (2014) foi criado pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) e regulamentado pelo Decreto nº 8.136/2013, o SENAPIR atua de forma integrada na implementação de políticas e serviços voltados à promoção da igualdade racial em todo o território brasileiro.

Dados do Relatório Agenda Transversal Igualdade Racial 2025, indicam avanços gerais, mas ainda indicam lacunas por raça/cor⁴: A taxa de escolarização do ensino médio para toda a população cresceu de 71,3 % em 2022 para 74,0 % em 2024. No ensino superior, a proporção passou de 20,1 % em 2022 para 22,1 % em 2024. Porém, entre mulheres não negras a taxa era de 32,4 %, enquanto para mulheres negras era de 20,3 % (BRASIL, 2025).

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023*. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>. Acesso em 03 out 2025.

⁴ Relatório Agenda Transversal Igualdade Racial. 2025 | ano-base | 2024.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica com abordagem qualitativa, quantitativa e descritiva. Foram analisados livros, artigos, teses, documentos oficiais e dados estatísticos do IBGE, INEP e PNAD referentes ao período de 2020 a 2025. Foram incluídos estudos publicados em português, entre 2000 e 2025, com foco na educação étnico-racial e na valorização da cultura afrodescendente.

Qualitativa: análise de livros, artigos, teses e documentos oficiais sobre educação antirracista.

Quantitativa: análise de dados do IBGE, INEP e PNAD (taxas de analfabetismo, escolaridade, ingressantes e concluintes no ensino superior).

3.1. Procedimentos

Levantamento da literatura científica relevante; Coleta de dados secundários atualizados (PNAD 2023, INEP 2023, IBGE 2023); Organização em tabelas e gráficos; Análise descritiva e interpretativa, relacionando dados e teoria.

3.2. Análise de dados

Construção de gráficos de barras e tabelas comparativas para visualizar desigualdades por cor/raça; Comparação entre ingressantes e concluintes do ensino superior, taxa de analfabetismo e presença de docentes negros.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Taxa de analfabetismo

A análise da PNAD Contínua 2023 revela que a população negra brasileira ainda enfrenta maiores dificuldades educacionais, evidenciando a persistência de desigualdades estruturais que atravessam gerações.

O percentual de negros com ensino superior completo permanece significativamente inferior, o que demonstra que, mesmo diante de políticas afirmativas e avanços legais, ainda existem barreiras que limitam o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos por essa população. Esses resultados reforçam a necessidade de fortalecer ações voltadas à equidade racial na educação, com políticas que garantam oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos.

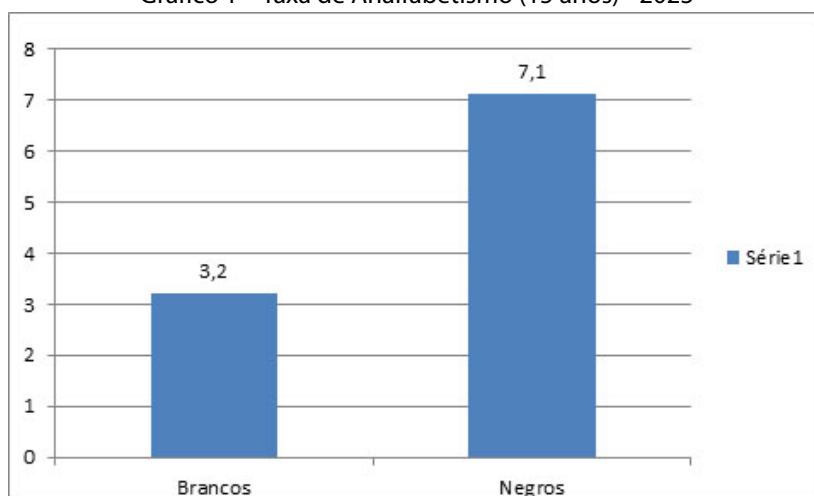
Tabela 1 – Taxa de Analfabetismo (15 anos) – 2023

Cor/Raça	Taxa de Analfabetismo (%)
Brancos	3,2
Negros	7,1

Fonte: Elaborado pelo autor para ilustrar a pesquisa (2025).

Os dados apontam que o analfabetismo entre pessoas negras com 15 anos ou mais é mais que o dobro do registrado entre brancos, refletindo o impacto histórico da exclusão social e do acesso desigual à educação básica de qualidade.

Gráfico 1 – Taxa de Analfabetismo (15 anos) - 2023



Fonte: Elaborado pelo autor para ilustrar a pesquisa (2025).

4.2. Ensino Superior: Ingressantes e concluintes por cor/raça

O aumento proporcional de concluintes negros sugere impacto positivo de políticas afirmativas, mas ainda evidencia desigualdade frente à população branca.

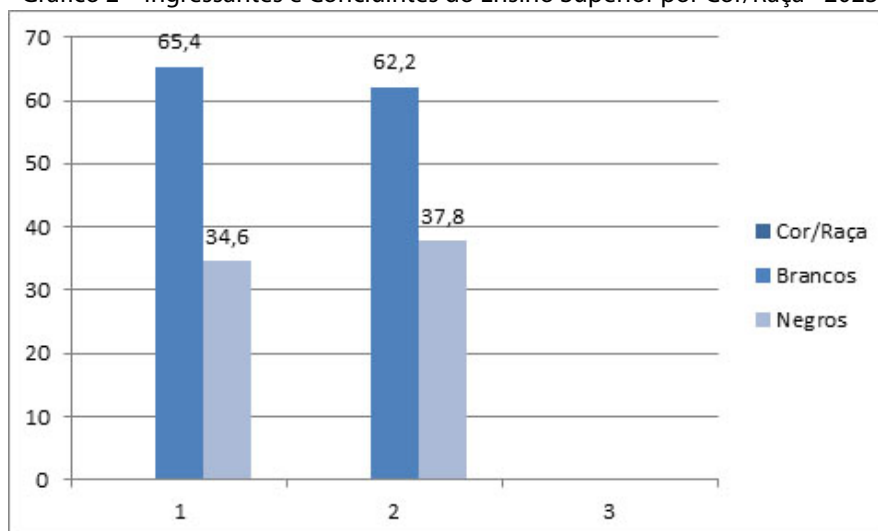
Tabela 2 – Ingressantes e Concluintes do Ensino Superior por Cor/Raça - 2023

Cor/Raça	Ingressantes (%)	Concluintes (%)
Brancos	65,4	62,2
Negros	34,6	37,8

Fonte: Elaborado pelo autor para ilustrar a pesquisa (2025).

O aumento proporcional de concluintes negros no ensino superior indica um avanço significativo decorrente da implementação de políticas afirmativas, como o sistema de cotas e os programas de inclusão social. Esses mecanismos contribuíram para ampliar o acesso da população negra às universidades e promover uma maior diversidade nos espaços acadêmicos. No entanto, apesar desse progresso, os dados ainda revelam uma disparidade considerável quando comparados aos índices da população branca.

Gráfico 2 – Ingressantes e Concluintes do Ensino Superior por Cor/Raça - 2023



Fonte: Elaborado pelo autor para ilustrar a pesquisa (2025).

A diferença nas taxas de conclusão demonstra que os desafios enfrentados pelos estudantes negros vão além do ingresso, envolvendo fatores como desigualdade socioeconômica, falta de apoio institucional, racismo estrutural e dificuldades de permanência. Assim, é necessário fortalecer políticas de acompanhamento e valorização da diversidade para garantir não apenas o acesso, mas também o sucesso e a permanência desses estudantes no ensino superior.

4.3. Presença de professores negros nas escolas públicas

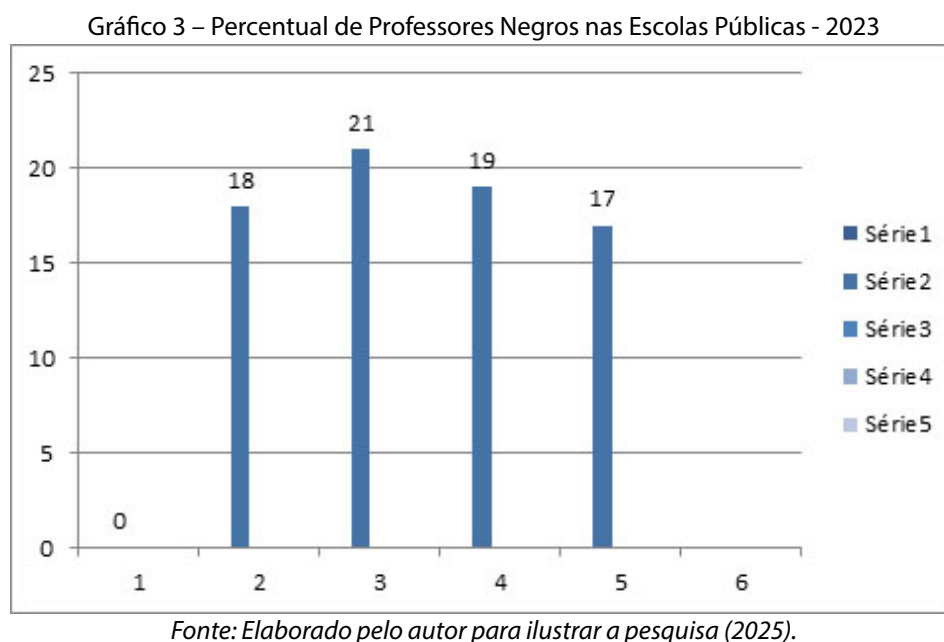
Tabela 3 – Percentual de Professores Negros nas Escolas Públicas - 2023

Nível de Ensino	Percentual de professores negros (%)
Educação Infantil	18
Fundamental I	21
Fundamental II	19
Ensino Médio	17

Fonte: Elaborado pelo autor para ilustrar a pesquisa (2025).

A análise da Tabela Percentual de Professores Negros nas Escolas Públicas evidencia a sub-representação de docentes negros em todos os níveis de ensino da educação básica. Observa-se que a maior presença ocorre nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 21%, seguida pela Educação Infantil (18%), Ensino Fundamental II (19%) e Ensino Médio (17%). Esses números revelam que, embora a população negra constitua mais da metade dos brasileiros, sua participação no magistério público ainda é proporcionalmente inferior.

A presença de professores negros contribui não apenas para o fortalecimento da identidade dos alunos, mas também para a desconstrução de estereótipos e preconceitos ainda enraizados na sociedade. Portanto, ampliar o número de docentes negros em todos os níveis de ensino deve ser uma prioridade nas políticas públicas educacionais, garantindo igualdade de oportunidades na formação, ingresso e progressão na carreira docente, e assegurando que a diversidade racial seja representada de forma justa e significativa no ambiente escolar.



Tal cenário reflete desigualdades históricas de acesso à formação superior e às oportunidades profissionais, bem como a permanência de barreiras estruturais e raciais no campo educacional. A baixa representatividade de professores negros impacta diretamente o ambiente escolar, reduzindo as possibilidades de identificação e valorização da identidade étnico-racial entre os estudantes. Portanto, faz-se necessário investir em políticas de formação e valorização docente que promovam maior inclusão e representatividade nos espaços educativos.

Dessa forma, o estudo reforça que a representatividade docente é um elemento essencial para a efetivação de uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva. A ausência de profissionais negros em proporções equilibradas com a composição racial da população brasileira compromete o papel da escola como espaço de reconhecimento e valorização da diversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que, apesar de avanços legais e políticas afirmativas, persistem desigualdades educacionais para a população negra. A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que as desigualdades étnico-raciais ainda se constituem como um dos principais desafios para a educação brasileira. Apesar dos avanços alcançados por meio de políticas públi-

cas, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, os dados apresentados demonstram que persistem lacunas significativas na garantia de oportunidades igualitárias para a população negra.

Os indicadores do IBGE, INEP e PNAD revelam que as pessoas pretas e pardas continuam a enfrentar maiores taxas de analfabetismo, menor acesso ao ensino superior e baixa representatividade no corpo docente e nos espaços de liderança. Tais evidências reforçam a necessidade de fortalecer políticas educacionais que promovam equidade racial e valorizem a cultura afro-descendente, reconhecendo-a como parte essencial da identidade nacional.

A educação antirracista, nesse contexto, não deve ser compreendida como uma ação pontual, mas como um processo contínuo de construção de saberes e de valorização da diversidade cultural. Dessa maneira, promover uma educação para as relações étnico-raciais é mais do que cumprir uma exigência legal, trata-se de um movimento ético, político e pedagógico em prol da justiça social e do reconhecimento da contribuição histórica e cultural do povo negro na formação do Brasil. Somente por meio dessa perspectiva será possível avançar rumo a uma sociedade verdadeiramente democrática, plural e inclusiva.

A educação brasileira pode se tornar mais justa e inclusiva ao promover equidade racial e valorização da cultura afrodescendente, contribuindo para a construção de uma sociedade plural e democrática.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Neuza Maria Mendes de. **Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas na prática docente**. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento. Secretaria de Orçamento Federal. Secretaria Nacional de Planejamento. **Relatório agenda transversal igualdade racial: ano-base 2024**. Brasília, DF: SOF/MPO, 2025. 87 p. Disponível em: https://www.gov.br/planejamento/pt-br/assuntos/orcamento/paginas/2025_04_30_2209_igualdade-racial. Acesso em: 26 de out de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. INEP. **Censo Escolar e Censo da Educação Superior**, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: **PNAD Contínua Trimestral**, 2023. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/>. Acesso em: 17 de out de 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil**: história, identidade, cidadania. São Paulo: Global, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, José A. **Educação, cultura e identidade afro-brasileira**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades brasileiras e educação: repensando o lugar do negro na escola. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 147–158.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS E ESTATÍSTICOS

PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE BRAZILIAN CONTEXT:
CONCEPTUAL, HISTORICAL, AND STATISTICAL ASPECTS

DOI: 10.29327/5797489.1-10

Lucilene Alves Maciel Oliveira¹
Marcus Antonius da Costa Nunes²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este presente trabalho aborda as pessoas com deficiência a partir de conceitos, tipologias, panorama histórico e social, por meio de dados estatísticos recentes de órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Primeiramente, conceituou-se deficiência de acordo a Organização das Nações Unidas (ONU), no qual destacou suas múltiplas dimensões e desafios enfrentados por esse grupo social, além disso, também citou os avanços históricos, principalmente aqueles promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão. Logo após, são apresentados principais tipos de deficiência e uma análise histórica da percepção social da deficiência, evidenciando a transição do modelo assistencialista para o modelo social, fundamentado nos direitos humanos. Para finalizar, o artigo apresenta panorama estatístico das pessoas com deficiência no país, baseado no Censo 2022 do IBGE, evidenciando desigualdades relacionadas à idade, sexo, escolaridade e condições de inclusão social, reforçando a necessidade de políticas públicas eficazes e inclusivas.

Palavras-chave: Deficiência. IBGE. Brasil.

ABSTRACT

This paper addresses people with disabilities from a conceptual, typological, historical, and social perspective, using recent statistical data from organizations such as the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE). First, disability is defined according to the United Nations (UN), highlighting its multiple dimensions and challenges faced by this social group. It also cites historical advances, particularly those promoted by the Brazilian Inclusion Law. Following this, the main types of disabilities are presented, along with a historical analysis of the social perception of disability, highlighting the transition from an assistance-based model to a social model grounded in human rights. Finally, the article presents a statistical overview of people with disabilities in the country, based on the 2022 IBGE Census, revealing inequalities related to age, sex, education, and conditions of social inclusion, reinforcing the need for effective and inclusive public policies.

Keywords: Deficiency. IBGE. Brasil.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o entendimento de deficiência passou por significativas transformações ao longo do tempo. Esse conceito se modernizou com base em fatores culturais, sociais e políticos. Por muito tempo, pessoas portadoras de deficiência eram excluídas socialmente, sendo associadas à incapacidade, dependência e marginalização, e, muitas vezes eram impedidas de frequentar espaços sociais como escolas e ambiente de trabalho. Essa visão contribuiu para práticas assistencialistas e segregadoras, que reforçaram estigmas e limitaram o reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos, refletindo uma construção social marcada pela exclusão e pela invisibilidade (Alves, 2021).

De acordo Jannuzzi (2004) e Mazzota (1982) apud Rodrigues, Bernardino e Moreira (2022), durante o período do Brasil Colônia, as pessoas com deficiência eram negligenciadas tanto pela sociedade, quanto pelo poder público, não existindo políticas ou ações voltadas à inclusão desse grupo social ou, até mesmo, sua proteção. A visão que predominava era de exclusão e invisibilidade social, na qual a deficiência era associada à incapacidade do indivíduo (Rodrigues; Bernardino; Moreira, 2022).

Contudo, com o passar do tempo e após muitos debates sociais, houve uma mudança gradual no processo de inclusão das pessoas portadoras de deficiência. A transição do modelo médico para o social representou um marco importante, ao deslocar o foco da limitação individual para as barreiras impostas pela sociedade. Nesse contexto, a deficiência deixa de ser vista apenas como uma condição biológica e passa a ser entendida como resultado da interação entre impedimentos e obstáculos sociais, culturais e institucionais, reforçando a necessidade de inclusão e igualdade de oportunidades

No campo jurídico-constitucional, a Constituição Federal de 1988 consolidou avanços importantes ao reconhecer a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado Democrático de Direito, assegurando proteção e direitos às pessoas com deficiência. Esse marco legal possibilitou a criação de políticas públicas voltadas à inclusão social, educacional e profissional, além de fortalecer a luta contra discriminações históricas (Vieira, 2021).

1.1. Justificativa do Tema

A escolha da temática fundamenta-se na importância social e acadêmica das discussões sobre pessoas portadoras de deficiência no Brasil, levando em conta sua representatividade em diferentes cenários populacionais e os desafios históricos.

Além disso, tem-se como base dados importantes e a legislação, que prevê direitos a esse grupo social, garantindo que haja plena participação dessas pessoas em muitos âmbitos sociais.

Apesar de existirem avanços significativos, a exclusão desses indivíduos ainda é muito persistente, pois há diversas barreiras sociais, educacionais, econômicas e institucionais que limitam o pleno exercício da cidadania desse grupo. Dessa forma, investigar o contexto histórico, social e estatístico das pessoas com deficiência contribui para ampliar a compreensão crítica sobre a efetividade das políticas públicas e para fomentar reflexões que auxiliem na promoção da inclusão e da equidade social (Carneiro; Falcone, 2004).

1.2. Delimitação do Tema

O presente artigo delimita-se à análise das pessoas com deficiência no Brasil, abordando seus conceitos, principais tipos, o contexto histórico e social da deficiência e o panorama estatístico nacional, com base em dados oficiais e legislação vigente. A pesquisa concentra-se especialmente nos aspectos demográficos, educacionais e sociais, utilizando como referência dados do Censo Demográfico de 2022 e marcos legais brasileiros, sem aprofundar análises clínicas ou intervenções terapêuticas específicas.

1.3. Problema da Pesquisa

Diante da existência de legislações e diretrizes que asseguram direitos às pessoas com deficiência, questiona-se: qual é o cenário atual brasileiro das dificuldades de pessoas portadoras de deficiências e qual panorama histórico do país?

1.4. Hipótese

Parte-se da hipótese de que, embora o Brasil possua Leis que incluem cidadãos com deficiências, ainda existem desigualdades significativas no acesso à educação, ao trabalho e à participação social, evidenciando a permanência de barreiras estruturais, sociais e institucionais que dificultam a efetivação plena desses direitos.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo Geral

Compreender o contexto histórico, social e estatístico das pessoas com deficiência no Brasil, à luz dos conceitos, da legislação vigente e dos dados oficiais, a fim de compreender os desafios e avanços relacionados à inclusão social desse grupo.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Apresentar os principais conceitos e definições relacionados às pessoas com deficiência;
- Descrever os diferentes tipos de deficiência, considerando suas características gerais;
- Compreender a evolução histórica e social da percepção da deficiência no Brasil;
- Analisar o panorama estatístico das pessoas com deficiência no país, com base nos dados do Censo Demográfico de 2022.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Pessoas com Deficiência: Conceitos e Definições

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), deficiência pode ser entendida como uma condição em que determinadas funções ou capacidades (física ou intelectual) apresentem limitações importantes quando comparados aos padrões considerados comuns para uma pessoa ou um grupo social. Esse conceito abrange diversos tipos de limitações, incluindo de ordem física, sensorial, cognitiva, intelectual, transtornos mentais e enfermidades crônicas. Em diversos contextos, essa compreensão está ligada a uma perspectiva biomédica, que salienta as limitações individuais decorrentes da condição (ONU, s.d.).

Indivíduos com algum tipo de deficiência, frequentemente reconhecidas como o maior grupo minoritário em escala global, encaram condições mais precárias de saúde, nível reduzido de escolarização, restrições ao acesso a oportunidades econômicas e maior vulnerabilidade social comparada com outras pessoas sem deficiência. Esse panorama está intensamente ligado à deficiência ou até mesmo, inexistência de serviços adequados, como transporte, acesso à tecnologia, sistema de justiça, ambientes adequados e inclusivos, além de diversas limitações vivenciadas na rotina diária (ONU, s.d.).

Os obstáculos que caracterizam esse grupo como minoritário está associado ao espaço físico, às normas legais, políticas públicas e, ainda muito presente hodiernamente, sobre atitudes sociais marcadas por preconceito e exclusão social (ONU, s.d.).

Ainda de acordo a ONU (s.d.), a população mundial possui cerca de oito bilhões de pessoas e, desse total, mais de 1,3 bilhão de pessoas possui algum tipo de deficiência. Desse total, 100 milhões de pessoas com deficiência são crianças. A ONU também ressalta que as crianças com algum tipo de deficiência possuem 4 vezes mais probabilidade maior de sofrer algum tipo de violência quando comparadas às crianças que não possuem deficiência.

No Brasil foi instituída uma Lei de inclusão que representa um marco da legislação. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), instituída pela Lei nº 13.146, de 6

de julho de 2015, consolida um conjunto de normas jurídicas destinadas a assegurar a plena participação das pessoas com deficiência, prevendo condições justas, de igualdade, cidadania e inclusão social (BRASIL, 2015).

A LBI institui o reconhecimento da deficiência em seus aspectos físicos, mentais, sensoriais e intelectuais, e impõe ao Estado, à sociedade e às famílias a responsabilidade de garantir acessibilidade, proteção contra preconceitos, habilitação e reabilitação, educação, trabalho e plena participação em todos os âmbitos da vida social, fortalecendo o compromisso legal com a dignidade humana e a igualdade de oportunidades (BRASIL, 2015).

2.1.1. Tipos de deficiência

Dentre os tipos de deficiência, a deficiência física pode ser caracterizada como alterações nas funções motoras que afetam os movimentos corporais, interferindo diretamente na mobilidade corporal, na coordenação motora e, em alguns casos, na comunicação oral. As origens das lesões que podem causar essas limitações podem ser de natureza neurológica, neuromuscular ou ortopédica, além de malformações congênitas ou condições adquiridas ao longo da vida (DE CARVALHO; MAIA, 2023).

A deficiência intelectual (DI) foi, por muito tempo, conhecida equivocadamente como retardo mental, termo que, hodiernamente, se encontra obsoleto. Se caracteriza por ser uma condição de desenvolvimento marcada por limitações relevantes no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, manifestadas ainda na infância ou, mais tardiamente, na adolescência. Essas limitações afetam habilidades da vida cotidiana, como raciocínio, aprendizagem, comunicação, autonomia e a interação social (Ke; Liu, 2015).

Em relação as dificuldades pontuais de aprendizagem, a DI envolve um comprometimento global do desenvolvimento, refletindo-se nas capacidades cognitivas, linguísticas, motoras e sociais, com sua intensidade variando de acordo grau da condição. A deficiência intelectual pode refletir no atraso da fala, dificuldade persistente em compreender regras simples ou realizar atividades básicas de autocuidado. Dentre algumas, pode-se citar condições genéticas, como síndrome de Down e a síndrome do X frágil (Streda, 2021).

A deficiência visual se caracteriza como uma condição marcada pela redução sensorial da visão, manifestando-se em forma de baixa visão ou cegueira. Essa condição não é tratada apenas como perspectiva biomédica, ela reflete em todas as áreas da vida cotidiana do indivíduo. A superação de barreiras impostas por essa condição depende da disponibilização de tecnologias assistivas que possibilitem o acesso aos conteúdos, respeitando as necessidades específicas de cada um (Do Nascimento; Torres; Ribeiro, 2022).

A deficiência auditiva se caracteriza por redução sensorial da audição, abrangendo desde perdas parciais até a surdez. Essa condição limita o indivíduo, impactando diretamente em duas habilidades, principalmente no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem. A audição desempenha um papel fundamental na construção da comunicação oral sendo sua perda um fator biológico significativo (Oliveira; Penna; Lemos, 2015).

2.2. Contexto Histórico e Social da Deficiência no Brasil

Ao longo dos anos, a compreensão social da deficiência passou por transformações significativas, refletindo mudanças culturais, econômicas e políticas. Em períodos arcaicos, as pessoas com deficiência eram frequentemente associadas à fragilidade, punição divina ou incapacidade absoluta, sendo marginalizadas, segregadas e até eliminadas. No entanto, com o avanço histórico da modernidade e, principalmente após a Revolução Industrial, houve uma nova percepção médico-biológica da deficiência, centrada na ideia de anormalidade e necessidade de correção ou reabilitação do indivíduo, firmando um modelo assistencialista, em que o indivíduo portador de deficiência era visto como objeto de cuidado, caridade e tutela (Lamas, 2023).

Historicamente, a deficiência foi associada à exclusão social e estigmatização, resultando na invisibilidade dos indivíduos portadores em diversos espaços sociais, seja no trabalho, ambientes educacionais, lazer e turismo. Durante muito tempo a sociedade construiu estereótipos que reforçavam a ideia de incapacidade, dependência e improdutividade, legitimando práticas segregadoras e a ausência de políticas públicas inclusivas. Essa invisibilidade tornou comum a exclusão dessas pessoas na vida cotidiana social (Lamas, 2023).

A partir da segunda metade do século XX, estimulado por movimentos sociais, avanços nos direitos humanos e debates internacionais, surge um modelo social da deficiência em que esta deixa de ser compreendida apenas como uma limitação individual e passa a ser vista como resultado da interação entre impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais e as barreiras impostas pela sociedade (Lamas, 2023).

Atualmente, muitas barreiras foram quebradas para dar mais visibilidade às pessoas com deficiência e incluí-las em diversas atividades sociais cotidianas. Essa compreensão contemporânea da deficiência está vinculada ao campo dos direitos humanos, principalmente a partir de documentos e convenções internacionais, que reconhecem as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos (Vaz, 2017).

Esse avanço conceitual reforça que qualquer ser humano deve possuir direitos básicos à vida e à dignidade, possuindo autonomia, cidadania e direito de ocupar qualquer posição independente de sua deficiência e que o sistema deve fornecer melhorias na infraestrutura

para contemplar e incluir essas pessoas. No contexto brasileiro, esse entendimento dialoga com políticas públicas voltadas à acessibilidade, à igualdade de oportunidades e à participação social (Vaz, 2017).

2.3. Pessoas com Deficiência no Brasil: Panorama Estatístico

No Brasil, pessoas com deficiência possuem direitos básicos como qualquer outro cidadão que não possui limitações. Para isso, há Leis que asseguram esses direitos, como a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece normas gerais com o intuito de garantir o pleno exercício dos direitos individuais e sociais de pessoas que possuem algum tipo de deficiência, reafirmando igualdade de tratamento, justiça social e dignidade humana como princípios de sua aplicação (BRASIL, 1989).

A legislação confere ao poder público e a sociedade, a responsabilidade pela inclusão desse grupo social, prevendo ações específicas em diferentes áreas, como na educação, saúde, no ambiente de trabalho, na acessibilidade e formação de recursos humanos além de instituir mecanismos de proteção jurídica por meio da tutela de interesses coletivos e difusos (BRASIL, 1989).

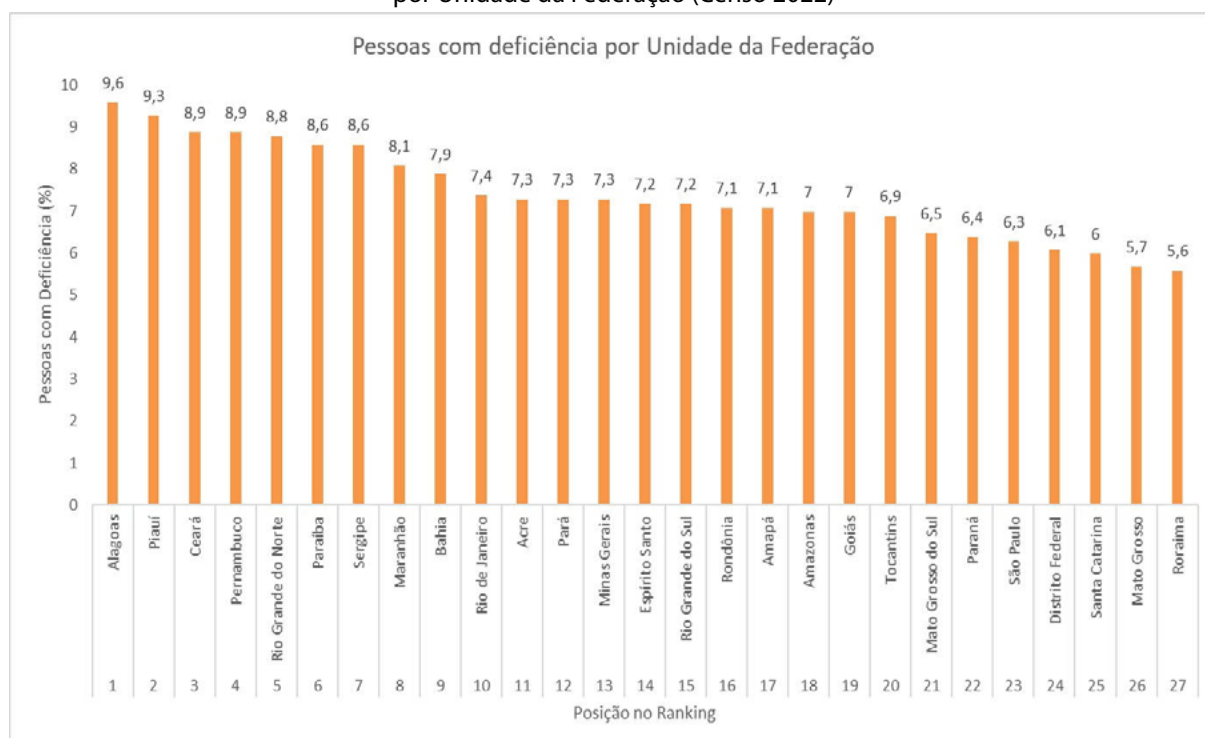
Estudos realizados por Garcia (2015) revelam que, no Brasil, pessoas com deficiência constituem um número expressivo da população em idade produtiva, ou seja, faixa etária da população considerada apta para o mercado de trabalho, contudo, sua inserção nesse mundo ainda é muito limitada, uma vez que apenas uma pequena parcela consegue ter vínculos empregatícios apesar da existência de legislações.

Esses dados demonstram que, apesar de a Constituição prever direitos a esses cidadãos, a sua maioria ainda se encontra em situação de informalidade, inatividade ou possuem condições precárias de trabalho, evidenciando a existência de barreiras sociais, econômicas e institucionais no país (Garcia, 2015).

Segundo dados do Censo 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 14,4 milhões de brasileiros com 2 anos ou mais de idade, são portadores de algum tipo de deficiência, caracterizando 7,3% da população. Isso significa que, a cada 100 pessoas de dois anos ou mais, cerca de 7 possui alguma limitação funcional (IBGE, 2022).

Segundo IBGE (2022), dos estados do país, Alagoas se destaca possuindo o maior percentual de pessoas com deficiência, caracterizando 9,6%, de acordo com as figuras 1 e 2. Roraima detém o menor percentual, sendo este 5,6%. O Distrito Federal possui um percentual de 6,1% nesses dados (IBGE, 2022).

Figura 1 – Gráfico do percentual de pessoas com deficiência por Unidade da Federação (Censo 2022)



Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

Figura 2 – Mapa de distribuição percentual de pessoas com deficiência por Unidade da Federação



Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

Quando o perfil é analisado por sexo, observa-se que 8,1% das mulheres possuíam algum tipo de deficiência, enquanto apenas 6,4% dos homens possuíam as limitações, como apresentado na figura 3. Isso se dá, em parte, a maior expectativa de vida feminina no Brasil (IBGE, 2022).

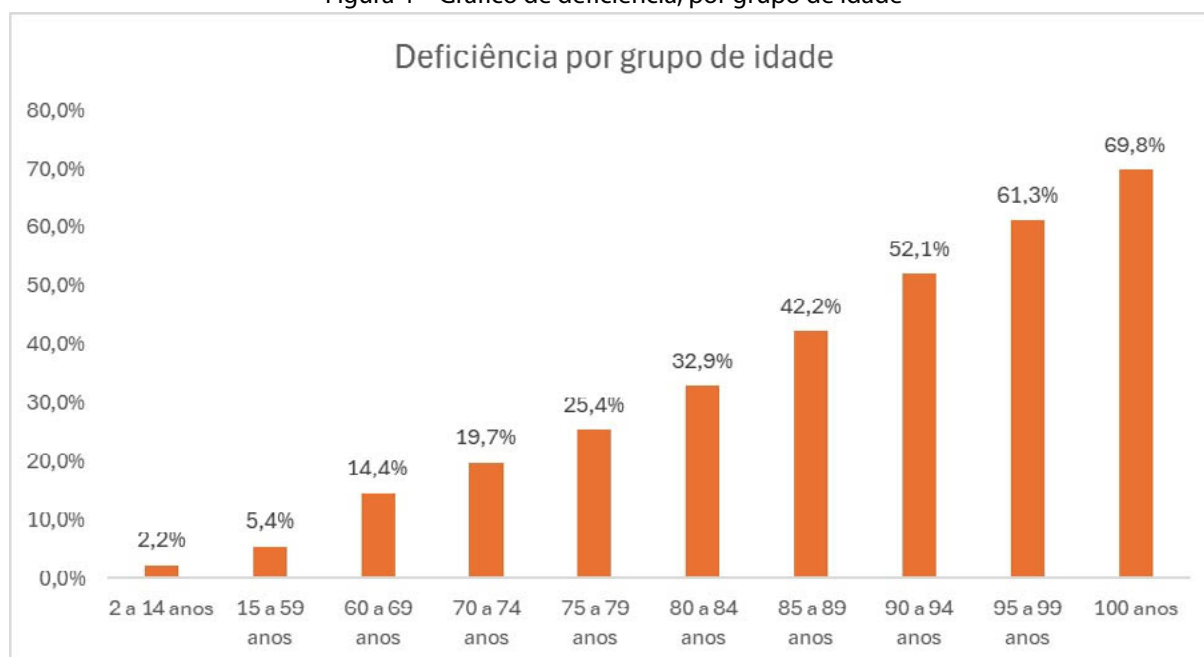
Figura 3 – Gráfico de deficiência, por sexo



Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

Em relação à idade, crianças entre 2 e 14 anos, apenas 2,2% apresentavam alguma deficiência. Contudo, ao longo da vida, esse percentual pode chegar a 5,4% entre adultos de 15 a 59 anos. No entanto, percebe-se que, com o avançar da idade, o percentual tende a aumentar, como mostrado na figura 4 (IBGE, 2022).

Figura 4 – Gráfico de deficiência, por grupo de idade



Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

É importante destacar que, a medida em que se envelhece, o percentual de pessoas com deficiência aumenta, isso ocorre devido a diversos fatores, principalmente biológicos, já que ocorrem alterações naturais do organismo, como declínio da visão e audição,

redução da mobilidade, desgaste físico, além de favorecer o surgimento e o agravamento de doenças crônicas e degenerativas (Carneiro; Falcone, 2004).

Deve-se observar também que, ao longo da vida, se acumulam exposições a acidentes, condições de trabalho inadequadas e problemas de saúde que podem resultar em limitações funcionais permanentes. Dessa forma, na velhice, essas limitações tornam-se mais frequentes e visíveis, elevando a proporção de pessoas classificadas como tendo algum tipo de deficiência (Carneiro; Falcone, 2004).

Além disso, a cor ou raça também possui percentuais relevantes quando se trata de pessoas com deficiência. Cerca de 7,1% são brancas, 8,6% são pretas, 6,6% amarela, 7,2% parda e, por fim, 6,6% referem-se à raça indígena, como demonstrado na figura 5 (IBGE, 2022).

Figura 5 – Gráfico de pessoas com deficiência, de acordo cor ou raça

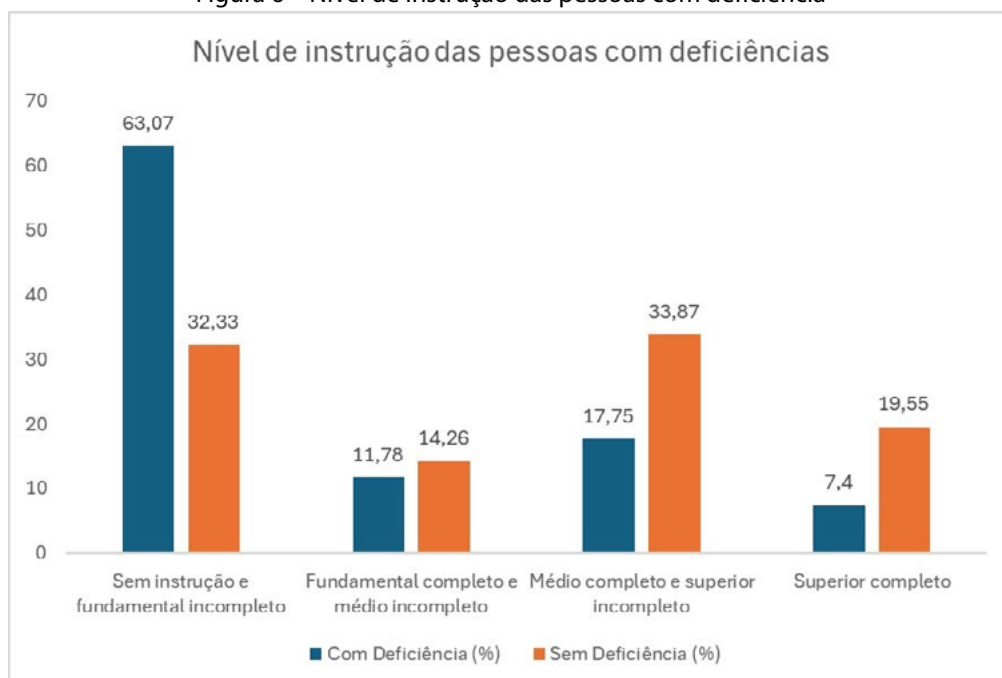


Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

No panorama educacional, há uma desigualdade expressiva no nível de escolaridade entre pessoas com deficiência e aquelas que não possuem, como apresentado na figura 6. Dados revelam que cerca de 63% das pessoas sem instrução e com ensino fundamental incompleto, são portadoras de deficiência, enquanto aproximadamente 32% não possui tais limitações. No que se refere aqueles com fundamental completo e ensino médio incompleto, cerca de 11% possuem necessidades especiais, enquanto 14,26% não possui (IBGE, 2022).

No outro extremo, observa-se que, dos indivíduos que possuem o ensino médio completo e superior incompleto, 17,75% são portadores de deficiência e 33,87% não são. Já os indivíduos que possuem ensino superior completo, apenas 7,4% das pessoas com deficiência concluíram, enquanto entre as pessoas sem deficiência, esse percentual quase triplica, alcançando 19,55%. Essa diferença mostra que a trajetória educacional de quem tem deficiência costuma ser marcada por maiores dificuldades de acesso e permanência na escola (IBGE, 2022).

Figura 6 – Nível de instrução das pessoas com deficiência



Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

Paralelamente a isso, ainda há uma porcentagem significativa de analfabetismo das pessoas com deficiência. Segundo Censo de 2022, esse grupo social apresenta uma taxa 21,29% de analfabetismo, enquanto 5,21% das pessoas sem deficiência, não apresentam, como mostra na figura 7 (IBGE, 2022).

Esse cenário pode ocorrer devido ausência de inclusão nas escolas, falha na implementação de um sistema de ensino que abrange todas as pessoas e suas peculiaridades. Além disso, há uma descontinuidade muito presente. O estudante deve se apropriar do conhecimento educacional e desenvolver sua trajetória, e isso só é possível através de programas sociais e políticas públicas eficazes de conscientização e inclusão de todos. (Gonçalves; Meleti; Santos, 2015).

Figura 7 – Taxa de analfabetismo de pessoas com deficiência



Fonte: Adaptado de IBGE (2022).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo permitiu um melhor entendimento sobre a realidade das pessoas com deficiência no Brasil, evidenciando que, apesar dos avanços legais e conceituais alcançados ao longo da história, ainda persistem desigualdades significativas que dificultam a plena inclusão social desse grupo. O panorama histórico demonstrou a transição de uma visão assistencialista para uma abordagem fundamentada nos direitos humanos, enquanto os dados estatísticos revelaram disparidades relevantes, especialmente nos campos da educação, do trabalho e da participação social.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de fortalecimento das políticas públicas, bem como da efetiva implementação das legislações existentes, a fim de reduzir barreiras sociais, institucionais e estruturais. Espera-se que este estudo contribua para reflexões críticas e para o desenvolvimento de ações que promovam maior equidade, acessibilidade e garantia de direitos às pessoas com deficiência no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucilene Quintiliano. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: ASPECTOS CULTURAIS, HISTÓRICOS E CONSTITUCIONAIS DE SUA TRAJETÓRIA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 594–612, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i7.1709. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1709>. Acesso em: 3 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853compilado.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

_____. **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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 194º da Independência e 127º da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 jan. 2026.

CARNEIRO, Rachel Shimba; FALCONE, Eliane Mary de Oliveira. UM ESTUDO DAS CAPACIDADES E DEFICIÊNCIAS EM HABILIDADES SOCIAIS NA TERCEIRA IDADE. **SciELO**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 119-126, 1 jul. 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Q3wG9nR9xSg45sfrXY-N5hYs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2026.

DE CARVALHO, Camila Lopes; MAIA, Juliana Landolfi. **Deficiência física e dificuldades psicomotoras**. 1. ed. Curitiba PR: IESDE BRASIL S.A., 2023. 126 p. ISBN 978-65-5821-291-1. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=y8NkEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=Dentre+os+tipos+de+defici%C3%Aancia,+a+defici%C3%Aancia+f%C3%ADsica+pode+ser+caracterizada+como+altera%C3%A7%C3%B5es+nas+fun%C3%A7%C3%B5es+motoras++que+afetam+os+movimentos+corporais,+interferindo+diretamente+na+mobilidade+corporal,+na+coordena%C3%A7%C3%A3o+motora+e,+em+alguns+casos,+na+comunica%C3%A7%C3%A3o+oral.+As+origens+das+les%C3%B5es+que+podem+causar+essas+limita%C3%A7%C3%B5es+podem+ser+de+natureza+neurol%C3%B3gica,+neuromuscular+ou+ortop%C3%A9dica,+al%C3%A9m+de+malforma%C3%A7%C3%B5es+cong%C3%AAnitas+ou+condi%C3%A7%C3%B5es+adquiridas+ao+longo+da+vida.&ots=JtfmjXPylI&sig=_hZv2QJvPT1Ou7eEYCaETy_D0c4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 7 jan. 2026.

DO NASCIMENTO, Maria Isabel; TORRES, Rhian Costa; RIBEIRO, Klynsmann Grisotto Faria. Tecnologias assistivas para deficiência visual e auditiva ofertadas aos estudantes de medicina no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília (DF), v. 46, n. 1, p. 1-9, 4 abr. 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.1-20210264>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9VQWkfrK5NLRyg6vVMHNGPv/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2026.

GARCIA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **SciELO**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 165-187, 19 jun. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/S1981-77462014000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/Hkkj-jNpVsgsJYVS93DCkYbg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2026.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Natália Gomes dos. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. p.24–39, 2015. DOI: 10.22476/revcted.v1i2.37. Disponível em: <https://criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/37>. Acesso em: 3 fev. 2026.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: indicadores sobre pessoas com deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR&tema=9>. Acesso em: 3 fev. 2026.

KE, Xiaoyan; LIU, Jing. **Deficiência intelectual**. IACAPAP e-Textbook of Child and adolescent mental health. Edição em Português. Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, 2015. Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Defici%C3%Aancia-Intelectual.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

LAMAS, Suellen. As Mudanças no Contexto Histórico-social das Pessoas FRP'H;FLrQFLD-GRJOREDODRQDFLRQDO. **Revista Turismo em Análise - RTA**, São Paulo, v. 34, n. 01, p. 148-164, dez. 2023. DOI <http://dx.doi.org/10.11606/1984-4867.v34i1p148-164>. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/0b43171ab0d7f986baa4498fdbea2d8b/1?pq=-origsite-gscholar&cbl=2032055>. Acesso em: 28 jan. 2026.

OLIVEIRA, Patrícia Santos; PENNA, Letícia Macedo; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Desenvolvimento da linguagem e deficiência auditiva: revisão de literatura. **Rev. CEFAC**, [S. l.], v. 17, n. 6, p. 1-12, Nov-Dec. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/1982-0216201517611214>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/rbPWpdtQYGWrsmcVHkY8MQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2026.

RODRIGUES, M.; BERNARDINO, J. L. F.; MOREIRA, M. V. . Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1311–1326, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15058. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15058>. Acesso em: 3 fev. 2026.

STREDA, Carina. **SÍNDROME DE DOWN E O DETERMINISMO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REFUTANDO CERTEZAS, PROPONDO OUTRA LÓGICA**. Orientador: Prof. Dra. Carla Karnoppi Vasques. 2021. 103 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/245328>. Acesso em: 13 jan. 2026.

UNITED NATIONS. **Background — International Day of Persons with Disabilities**. United Nations, [s.d.]. Disponível em: <https://www.un.org/en/observances/day-of-persons-with-disabilities/background>. Acesso em: 02 jan. 2026.

VAZ, Carla Vieira. **Pessoas com deficiência: o dever do Estado e a inclusão social**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, Marília, 2017. Disponível em: <https://aberto.univem.edu.br/handle/11077/1625?show=full>. Acesso em: 02 fev. 2026

VIEIRA, Jessica Fernanda Esteves. **Inclusão social: uma reflexão crítica das políticas públicas direcionadas à pessoa com deficiência**. Orientador: Emir Simão Sader. 2021. 104 p. Dissertação de (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/17444>. Acesso em: 3 fev. 2026.

ISBN: 978-65-6013-195-8

DÍALOGO
EDITORIAL